

Volume 10. nº 1 (2019) Revista de Administração Educacional

Sumario

Editorial

Analisando as concepções trabalho e formação docente nos governos Lula e Dilma através do PIBID - *Everaldo José da Silva Lima e Jamerson Antônio de Almeida da Silva (UFPE)*

Origem, funcionamento e importância do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências - *Viviana Silva Ferreira - Universidade de Coimbra (FPCEUC)*

Gestão participativa no Instituto Federal de Goiás – análise qualitativa do estatuto com uso do software IRAMUTEQ - *Murilo de Assis Silva; Helga Cristina Hedler; Thiago Gomes Nascimento - Instituto Federal de Goiás*

Os desafios da gestão no ambiente universitário: estudo de caso na Faculdade SESI-SP de educação - *Hugo Cesar Bueno Nunes e Marcus Stander - Faculdade SESI-SP*

Os conselhos escolares como estratégia para o fortalecimento da democracia no espaço da escola - *Carlos Antônio Diniz Júnior e Paula Phernanda dos Santos Cardoso - Centro Universitário Celso Lisboa (UCL)*

Mais uma salva de tiros na guerra paradigmática da educação do campo – *Filipe Gervásio Pinto da Silva (UFCEG) e Janssen Felipe da Silva (UFPE)*

Perspectiva dos egressos de cursos técnicos sobre a importância do estágio no processo de formação em um campus do Instituto Federal (IF) na Amazonia - *Caio Túlio Pompeu Borges e Jerry Williamis Lima Alves - Instituto Federal do Pará (IFPA).*

Motivação da gestão para implementação da avaliação institucional na educação profissional e tecnológica - *Heula Tíssia Alves Moreira de Almeida; Simone Braz Ferreira Gontijo e Paulo Jorge de Castro Coelho Dias - Instituto Federal de Brasília*

Práticas contemporâneas de desigualdade de gênero e qualidade de vida no trabalho no serviço público - *Mariane Bezerra Nóbrega; Rodrigo Leite Farias de Araújo e Luiz Gustavo Paixão da Gama - Instituto Federal do Paraná (IFPR)*

Visões de alteridade e experiência docente – *Rosangela Tenório de Carvalho (UFPE)*

EDITORIAL

A Revista de Administração Educacional, neste primeiro número de 2019, contém dez artigos que abordam múltiplos assuntos e todos eles fazem interface com a temática da gestão de políticas educacionais. As questões trazidas a público nesta edição propiciam leituras e compreensões do fenômeno objeto e escopo do periódico.

No primeiro artigo, “Analisando as concepções trabalho e formação docente nos governos Lula e Dilma através do PIBID” os professores Everaldo José da Silva Lima e Jamerson Antônio de A. da Silva analisam concepções de trabalho docente e formação de professores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no período do segundo governo Lula (2007-2010) e durante os mandatos da Presidente Dilma (2011-2016). Segundo os autores, as concepções de trabalho docente e formação de professores, expressas nos relatórios do PIBID, são orientadas pelas teorias “do profissionalismo”, “produtivista” e “da responsabilização” e pelas pedagogias “do professor reflexivo”, “das competências” e “do aprender a aprender.”

O segundo artigo “Origem, funcionamento e importância do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências”, desenvolvido por Viviana Silva Ferreira, da Universidade de Coimbra (FPCEUC), trata sobre o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências RVCC. No texto a autora faz uma reflexão sobre a sua importância para a valorização pessoal e profissional dos cidadãos, das empresas, da sociedade e do país na sua generalidade. A autora, tomando por base uma revisão de literatura de vários livros, artigos e normas legisladoras, expõe este processo no contexto da realidade portuguesa.

Murilo de Assis Silva; Helga Cristina Hedler; Thiago Gomes Nascimento (do Instituto Federal de Goiás) assinam o artigo “Gestão participativa no Instituto Federal de Goiás – análise qualitativa do estatuto com uso do software IRAMUTEQ”. No texto os autores analisam o estatuto do Instituto Federal de Goiás indicando elementos característicos da gestão participativa. As análises lexicográficas evidenciaram a existência desses elementos no modelo de gestão prescrito por este documento.

No quarto artigo intitulado “Os desafios da gestão no ambiente universitário: estudo de caso na Faculdade SESI-SP de educação”, os autores Hugo Cesar Bueno Nunes e Marcus Stander analisam, por meio da abordagem qualitativa os principais

desafios da gestão no ambiente universitário. Conforme os autores, o processo de autoavaliação realizado pelas instituições de ensino superior aliado aos seus planos de desenvolvimento institucional constituem possibilidades para a superação dos desafios apresentados pelos coordenadores de curso da instituição foco da análise.

Em “Os conselhos escolares como estratégia para o fortalecimento da democracia no espaço da escola” Carlos Antônio Diniz Júnior e Paula Phernanda dos Santos Cardoso analisam as potencialidades dos Conselhos Escolares como espaço de fortalecimento da democracia na escola. Os autores apresentam uma revisão de literatura sobre tema e mostram que esses conselhos Escolares constituem como um exercício pedagógico de participação e representação no espaço escolar e oportunizam aos gestores o exercício de uma gestão mais democrática, capaz de compartilhar responsabilidades e decisões.

O sexto artigo desta edição Mais uma salva de tiros na guerra paradigmática da educação do campo dos autores Filipe Gervásio Pinto da Silva e Janssen Felipe da Silva apresenta uma reflexão em torno das guerras paradigmáticas presentes na Educação do Campo. Conforme os autores a já consagrada “guerra das ciências” assume sentidos também no contexto da Educação do Campo, uma vez que as disputas sobre o sentido e a direção da produção de conhecimento orbitam cenários sócio-pedagógicos em conflito, sobretudo, no âmbito curricular. A guerra paradigmática a que se referem os autores ultrapassa o sentido gnosiológico de sua formulação e situa-se no debate sobre o sistema capitalista-colonial-patriarcal e reestruturação neoliberal na América Latina e, principalmente, no Brasil.

A “Perspectiva dos egressos de cursos técnicos sobre a importância do estágio no processo de formação em um campus do Instituto Federal (IF) na Amazonia”, artigo desenvolvido Caio Túlio Pompeu Borges e Jerry Williamis Lima Alves, identifica a percepção acerca da importância do estágio para o processo formativo para egressos de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), localizado na Amazônia. Os achados da pesquisa apontam o estágio como uma ferramenta importante para o desenvolvimento das competências profissionais e para que os mesmos conheçam os desafios, e ainda, a dinamicidade do mundo do trabalho.

No oitavo artigo “Motivação da gestão para implementação da avaliação institucional na educação profissional e tecnológica”, Heula Tíssia Alves Moreira de

Almeida; Simone Braz Ferreira Gontijo e Paulo Jorge de Castro Coelho Dias tratam sobre aspectos motivacionais da equipe gestora de uma instituição federal de educação profissional e tecnológica no que se refere à avaliação institucional. Os resultados apontam que a motivação para a prática avaliativa advém da visão do diretor geral e as ações no âmbito da avaliação colaboram para o aperfeiçoamento da prática gestora e pedagógica do espaço estudado.

O artigo “Práticas contemporâneas de desigualdade de gênero e qualidade de vida no trabalho no serviço público” dos autores Mariane Bezerra Nóbrega ; Rodrigo Leite Farias de Araújo e Luiz Gustavo Paixão da Gama analisa práticas contemporâneas de desigualdade de gênero no Instituto Federal do Amapá campus Santana e a possível influência na Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) dos servidores”. Os achados da investigação apresentada indicam um estágio satisfatório de QVT por parte dos servidores , que revelam uma percepção positiva acerca de gênero.

Finalizando este número o artigo “Visões de alteridade e experiência docente” desenvolvido por Rosângela Tenório Cavalcante (UFPE), tem como objeto o discurso sobre alteridade em articulação com experiência docente. O texto, fundamentado nos estudos pós-colonialistas e pós-estruturalistas problematiza a interpretação da alteridade como uma possibilidade de acessar a experiência do outro, sentir como o outro em sua essência, pois, como pontua a autora, não há uma natureza humana, mas, sim, humanos produzidos culturalmente e linguisticamente. Seu enfoque recai sobre a alteridade como uma relação de interdependência permeada por relações de poder, a versão da afirmação da diferença e a dignidade nas relações.

Encerramos a apresentação deste primeiro número de 2019 lançando o convite para que leiam atentamente os artigos disponibilizados, o que certamente possibilitará novas aprendizagens. Boa leitura a todos(as)!

Recife, agosto de 2019

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar e Laêda Bezerra Machado (editoras)

ANALISANDO AS CONCEPÇÕES TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NOS GOVERNOS LULA E DILMA ATRAVÉS DO PIBID

ANALYZING THE CONCEPTS WORK AND TEACHER TRAINING IN THE GOVERNMENTS LULA AND DILMA THROUGH THE PIBID

Everaldo José da Silva Lima¹

Jamerson Antônio de Almeida da Silva²

Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar as concepções de trabalho docente e formação de professores nos documentos oficiais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, entre o segundo governo Lula (2007-2010) e os governos Dilma (2011-2016). Utilizamos como estratégia teórico-metodológica o enfoque da dialética materialista histórica e a abordagem qualitativa hermenêutica-dialética. Através da análise de conteúdo concluímos que as concepções de trabalho docente e formação de professores expressas nos relatórios do PIBID são orientadas pelas teorias “do profissionalismo”, “produtivista” e “da responsabilização” e pelas pedagogias “do professor reflexivo”, “das competências” e “do aprender a aprender”.

Palavras-chave: Avaliação de políticas Educacionais; Iniciação à Docência - PIBID. Concepções de Trabalho Docente e Formação de Professores.

Abstract

The objective of this article is to analyze the conceptions of teacher work and teacher training in the official documents of the Institutional Program of Initiatives for Teaching - PIBID, between the second Lula government (2007-2010) and the Dilma governments (2011-2016). We use as theoretical methodological strategy the approach of the historical materialist dialectic and the qualitative hermeneutic-dialectic approach. Through content analysis, we conclude that the conceptions of teacher work and teacher education expressed in the PIBID reports are guided by the theories of “professionalism”, “productivist”, “accountability” and pedagogies “reflective teacher” and “learning to learn”.

Keywords: Introduction to Teaching - PIBID. Conceptions of Teaching Work and Teacher Training. Evaluation of Educational Policies.

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDu/CE/UFPE). E-mail: everaldogregori@hotmail.com.

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDu/CE/UFPE) e do Núcleo de Formação Docente (NFD/CAA/UFPE). E-mail: jamersonufpe@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma análise das concepções de trabalho e formação docente expressas nos documentos oficiais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, durante o segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) e os governos de Dilma VanaRoussellf (2011-2016)³.

O estudo analisou as concepções de trabalho e formação docente no Relatório do PIBID (BRASIL, 2013a) e Relatório da Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB (BRASIL, 2014). A DEB foi criada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, para atender a Lei nº 11.502, de 11 de Julho de 2007 (BRASIL, 2007) que inclui a indução e o fomento a formação inicial e continuada de professores estimulando a valorização do magistério da educação básica.

Partimos do pressuposto que as concepções de trabalho, formação e gestão adotadas por um programa, a exemplo do PIBID, possuem íntima relação com o conjunto de políticas públicas educacionais demandadas e implementadas em dado contexto histórico. Isto porque, segundo Muller (1998), o modo de formulação e a implementação das políticas de um setor são de natureza cognitiva e sofre determinações de uma estrutura integrada às formas e às lógicas de funcionamento do Estado.

Foi pensando nisso que optamos em investigar a temática apartir da “avaliação de políticas públicas ou sociais” (VIANNA, 1989; GARCIA, 2001; FARIA, 1980). Como esse método é próprio das ciencias sociais e possui desdobramentos metodológicos específicos, nos valemos do enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional (FRIGOTTO, 2012) e da abordagem qualitativa dialética-hermenêutica (MINAYO, 1998).

SOCIAL-LIBERALISMO E POLÍTICAS PÚBLICAS NOS GOVERNOS CARDOSO (1995-2002) E LULA (2003-2010)

³ O presente artigo é parte do estudo dissertativo realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco (PPGEDUc/CAA/UFPE). Esta pesquisa contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

A ideologia da economia política social-liberalismo surge em decorrência das crises financeiras dos países de capitalismo dependente e da reação de suas classes subalternas em meados da década de 1990. Para Castelo (2012), estas crises tiveram rebatimento direto na “questão social”, causando uma explosão do pauperismo, desemprego, fome, violência. Visando amortecer as múltiplas tensões resultantes desses problemas e conter a luta política da classe trabalhadora, ideólogos de vários países de capitalismo central revisaram os principais pontos do projeto neoliberal.

Esta reunião ficou conhecida como Consenso de Washington e recomendou como estratégia a criação de um “pacote” de políticas de focalização ao combate à pobreza, promovendo assim um sincretismo de medidas de estímulo a intervenções pontuais do Estado nas expressões mais explosivas da “questão social”. Contudo, tais recomendações não buscavam resolver as questões supracitadas, visto que o objetivo era apenas manter a dominação nas suas estruturas mais básicas, mudando a margem para o centro permanecer o mesmo (CASTELO, 2012).

Ao analisar os impactos desta estratégia na economia política brasileira, faz-se necessário observar antes uma ativa recontextualização da agenda, considerando os aspectos históricos, conceituais e a correlação de forças (LEHER, 2010). Nesse sentido, o desenvolvimento dos países periféricos e dependentes, particularmente do Brasil, não é somente promovido e gestado pelos “impulsos externos”, mas é, acima de tudo, transformado e orientado pela dinâmica interna de sua estrutura produtiva e pelas formas de resolução dos conflitos entre as frações das classes dominantes entre si e destas com as classes subordinadas (SANTANA, 2013).

Segundo Castelo (2012), a conjuntura do Brasil apresentava uma taxa de desemprego combinado com o aumento da inflação e trabalhadores com certo nível de organização coletiva. Preocupados com a possibilidade de intensificação da organização dos trabalhadores, as classes dominantes rearticularam suas alianças viabilizando um novo bloco de poder. Composto pelo Partido da Social-Democracia Brasileiro – PSDB, e pelo Partido da Frente Liberal – PFL, esse bloco garantiu uma contrarreforma do Estado nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

A ofensiva neoliberal fundou um novo bloco histórico capitalista no Brasil, com alterações

tanto na base econômica quanto nas superestruturas político-ideológicas, a partir do recurso às instituições ditatoriais e hegemônicas do Estado burguês ampliado. Do ponto de vista político, soldou-se um bloco social heterogêneo com participações de distintas frações da burguesia, dos latifundiários, das classes médias, e, a depender do período, do lumpemproletariado e da aristocracia operária. (BOITO JR apud CASTELO, 2012, p. 50).

Para Boito Jr. (2006), houve um “continuismo” desta política econômica no governo Lula, visto que a pressão política da burguesia interna juntamente com a crise cambial de 1998-1999 possibilitou uma integração mais ativa da grande burguesia interna à política hegemônica do capital financeiro. Esta submissão da burguesia à hegemônica do capital visava, através do crescimento das exportações, obter os dólares e a receita necessária para remunerar o capital financeiro nacional e internacional.

A política de desregulamentação financeira, associada à política de juros altos e de estabilidade monetária, contempla, ao mesmo tempo, os investimentos financeiros estrangeiros e os grandes bancos nacionais – um reduzido grupo de apenas 25 bancos controla 81% do ativo total do setor bancário brasileiro e durante os mandatos de FHC e também agora sob o governo Lula a lucratividade do setor bancário foi sempre mais elevada que a do setor industrial. (BOITO JR., 2004, p. 274).

Conforme Gonçalves (2011), as condutas do desempenho da economia e as estruturas de produção nos governos Lula moveram-se no sentido contrário ao que seria o projeto nacional-desenvolvimentista⁴, ocorrendo o que ele denomina de “nacional-desenvolvimentismo às avessas”. Para o autor, estas ações implicariam na redução da capacidade estrutural do país de resistir a pressões, fatores desestabilizadores e choques externos.

No tocante às políticas sociais, verificamos que o governo Lula optou por uma agenda política focalizada no amortecimento das tensões sociais, conforme as diretrizes do Consenso de Washington. Para Filgueiras e Gonçalves (2007), a estratégia utilizada pelo governo articulou as políticas econômicas ortodoxas às políticas focalizadas de combate à pobreza, tendo por fundamento a prática de Desvinculação de Receitas da União – DRU, possibilitando a redução relativa das políticas universais e garantindo com isso enormes superávits fiscais primários.

Os autores mostram que as ações do Estado dirigiram-se para os mais pobres e miseráveis, criando uma linha de pobreza minimalista empurrando as demais classes para a contratação de serviços no mercado nas áreas da saúde, educação e previdência. Isso resultou na

⁴ Ideologia da economia política que se consolidou a partir do trinômio: industrialização substitutiva de importações, intervencionismo estatal e nacionalismo, estando presente tanto nos Estados Unidos quanto na Europa Ocidental (GONÇALVES, 2012).

liberação dos recursos financeiros para serem direcionados para o pagamento da dívida pública criando elevados superávits fiscais, ou seja, conversão da renda do conjunto da sociedade para o capital financeiro e os rentistas.

Podemos depreender que tais ações articulam-se com os processos que viabilizam a flexibilização e a precarização do trabalho, ameaçando os direitos sociais e trabalhistas. Embora essas políticas tenham impactos reais na redução da quantidade dos mais pobres, elas “se inserem em uma lógica liberal e num programa político conservador socialmente regressivo, próprios da nova fase do capitalismo sob hegemonia do capital financeiro” (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007, p. 161).

Portanto, é possível compreender que a função das políticas públicas ou sociais nos governos peessedebistas e petistas foi a de amortecer as tensões sociais no interior do projeto liberal. Esta agenda política, ao “manejar” o conceito de pobreza, manteve em permanente “estado” de insegurança, indigência e dependência o seu público alvo, não repercutindo nos mecanismos estruturais que desarmam a reprodução da pobreza e das desigualdades.

POLÍTICAS FOCAIS E EMERGENCIAIS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES NO SEGUNDO GOVERNO LULA (2007-2010)

As continuidades, rupturas e os ajustes do governo Lula desdobram-se também nas políticas de formação e valorização de professores, apresentando-se como centralidade a focalização na redução das desigualdades educacionais regionais. Utilizando-se do princípio da equidade, produtividade e excelência, o governo desenvolve uma agenda marcada pela “responsabilização e mobilização de todos os agentes públicos envolvidos com a educação” (OLIVEIRA, 2011, p. 328).

A partir do aumento das matrículas da educação básica, em especial do ensino médio, e da crescente demanda pela formação no ensino superior, o governo Lula não só deu continuidade ao modelo de expansão herdado do governo Cardoso, como também o consolidou. Segundo Freitas (2007, p. 1208), no ensino superior público houve a implementação de uma política cujo objetivo baseava-se na “diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância”.

Buscando estabelecer um amplo sistema nacional de educação superior à distância, através de tecnologias de informação e comunicação, o governo instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, através do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006). Para Freitas (2007), a maioria dessas tecnologias associadas aos cursos Educação à Distância – EAD, apresentam uma forma de aligeirar e baratear esta formação, haja vista que este tipo de formação

[...] tende a ser pensada mais como uma política compensatória, que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior. [...] As iniciativas atuais de massificação, por intermédio da UAB, cumprem as metas estatísticas e conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental, em contraposição à concepção de educador de caráter sócio-histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude. (FREITAS, 2007, p. 1214).

Em 2007, com a instituição do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, por meio do Decreto nº 6.094/07 (BRASIL, 2007), é incorporada a agenda empresarial no setor educacional. Objetivando implementar as metas de “reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem” e de “redução das taxas de evasão” das universidades federais, é instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, através do Decreto nº 6.096/07 (BRASIL, 2007a).

Acreditamos que estes dispositivos apresentam um consenso em torno da “necessidade de reorganização curricular”, da “redução das taxas de evasão” e do “aproveitamento de recursos humanos”, principalmente no ensino superior público. Relacionando esta etapa com a educação básica, os dispositivos legais dispõem sobre a criação de políticas e programas para formação inicial e continuada de professores articulada a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nacionalmente.

Além disso, um importante instrumento que ratificou estas propostas consiste no relatório do Conselho Nacional de Educação – CNE, em articulação com a Câmara de Educação Básica – CEB, denominado de “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais” (BRASIL, 2007c). Este estudo propôs uma série de ações emergenciais como a “reestruturação do currículo”, a criação de “bolsas de incentivo à docência” para alunos dos cursos de licenciatura e “aproveitamento emergencial” destes para ensinar em escolas públicas.

Em contraposição, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE, afirmou em documento⁵ que “o Relatório deixa a desejar a não ser que se constitua em um pontapé inicial para a instauração de uma política de caráter nacional e global de formação e valorização do magistério”, uma vez que “o déficit de professores não se apresenta apenas neste nível de ensino e [...] a política de bolsas de pesquisa [...] configura-se como uma política de focalização, destinada a apenas um segmento da educação básica” (ANFOPE, 2007, p. 02).

A “NOVA” CAPES E A INDUÇÃO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DO PIBID

Após a publicação desses dispositivos houve a aprovação da Lei nº 11.502/07 (BRASIL, 2007b) que modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES. A lei determina que a agência passe a induzir, inclusive em regime de colaboração com os entes federativos e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e a melhoria da educação básica.

Desse modo, a CAPES cria a DEB que fica responsável por induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. A diretoria atua em 4 linhas de ação – formação inicial e continuada, formação associada à pesquisa e divulgação científica –, entretanto, observa-se em sua trajetória a concentração dos esforços na formação inicial.

Levando em consideração o universo de quase R\$ 507 milhões em recursos orçamentários executados nestas 4 linhas, entre 2009 e 2011, identifica-se que quase R\$ 450 milhões foram destinados aos programas de formação inicial. O PIBID liderou o ranking de recursos executados pela DEB, entre o período de 2009 e 2014, chegando a contar com mais de 1 bilhão em seu orçamento (BRASIL, 2014).

O PIBID integra-se ao conjunto de ações desenvolvidas em 2007, no âmbito do Estado, que buscou inicialmente reduzir a escassez e evasão apenas de professores do ensino médio das

⁵ O documento entregue ao CNE-CEB em julho de 2007 chama-se “Considerações sobre o Relatório Escassez de Professores no Ensino Médio”.

escolas públicas e estudantes das universidades federais nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática. Entretanto, a partir de 2009 foram ampliadas as concessões de bolsas para todas as áreas, etapas e modalidades de ensino do magistério da educação básica.

A Portaria Normativa nº 38/2007 (BRASIL, 2007d) que institui o programa no âmbito do MEC e da CAPES deixa claro, nos artigos 3º e 4º, parágrafo 6º, que o público-alvo do programa são as “escolas com baixos resultados no IDEB e com baixas médias no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM”, além de “estudantes de licenciatura das universidades federais oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio” (BRASIL, 2007d).

Em 2009 o PIBID amplia os seus objetivos gerais e específicos através da Portaria nº 122/2009 (BRASIL, 2009), passando a considerar não apenas as escolas com baixo IDEB e médias no ENEM, mas também escolas com baixo desempenho na Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB e escolas ou instituições que possuam experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino-aprendizagem, visando à aproximação com o patamar estabelecido pelo Decreto nº 6.094/07 (BRASIL, 2007).

Ainda nessa portaria, houve uma grande mudança na questão sobre as instituições que podem participar do programa, aprovando as concessões de bolsas não só para as instituições de educação superior estadual e municipal, como também para as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas. Este fato é aprofundado com a instituição do Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010) que estabelece as concessões também para as instituições particulares.

Após 3 anos é instituída a Portaria nº 096/2013 (BRASIL, 2013) que deu um novo regulamento ao PIBID. Ao analisar o contexto da prática desta portaria percebemos um forte clima de tensão entre a agenda política do governo Dilma e os diversos setores da sociedade. Diferente dos anos anteriores em que houve fortes investimentos, em 2013 o governo amargou uma crescente desaceleração econômica⁶ e uma insatisfação popular por causa de grandes

⁶ A conjuntura internacional em 2013 desfavoreceu o governo Dilma, gerando uma reversão dos termos de troca para o Brasil, o que implicou em um “ônus macroeconômico no que diz respeito ao balanço de pagamento e ao efeito renda. Em síntese, houve uma enorme dificuldade do governo em “alavancar os investimentos privados e públicos, que vão se deteriorando ao longo da segunda metade do primeiro governo Dilma” (PINTO et al, 2016, p. 23).

contingenciamentos do orçamento público nestas áreas.

Este cenário é marcado por profundas alterações em relação ao saber e fazer docente nos documentos normativos do PIBID. Sobre as funções dos professores merece destaque o rol de diretrizes que os projetos institucionais devem contemplar e abranger em relação à iniciação à docência e à formação para o exercício docente na educação básica, bem como a ampliação das funções e responsabilidades das instituições, professores e alunos de iniciação à docência. No tocante ao saber docente, cabe destacar as medidas que tratam do conteúdo dos projetos institucionais, quais sejam: a oferta de aperfeiçoamento do domínio da língua portuguesa para os bolsistas de iniciação à docência, a análise de casos didático-pedagógicos com base na prática e experiência dos professores das escolas de educação básica, e o desenvolvimento de testes associados à execução e avaliação das estratégias didático-pedagógicas.

Diante dessas medidas, professores coordenadores do PIBID de várias universidades do Brasil iniciaram alguns diálogos com a CAPES e o MEC com vista na reversão destas propostas. Entretanto, o que se observou foi uma inflexão, por parte do governo, sobre o saber e o fazer dos professores no programa e também uma ofensiva contra os recursos para mesmo. Segundo Santos e Cruz (2017), nesse contexto o PIBID também estava sendo alvo de uma série de transformações que tinha por finalidade restringir seus objetivos fundamentais e alterar o seu foco.

Nessa ocasião, ocorreram intensas manifestações e reuniões entre os professores coordenadores que resultaram na criação do Fórum dos Coordenadores do PIBID – FORPIBID, no final de 2013 em Minas Gerais. No final de 2014 é lançada uma carta que defende a manutenção e ampliação do programa através do fortalecimento das ações destinadas à consolidação do PIBID. Estes esforços garantiram a derrubada momentânea das alterações que estavam na pauta do MEC e CAPES, mas não destruiu por completo a pauta de retração do foco do programa.

Em abril de 2016 é aprovado um novo regulamento do PIBID através da Portaria nº 46/2016 (BRASIL, 2016) instituindo diversas alterações, como: a) a inclusão de novas relações entre o PIBID e os programas do MEC, buscando atender principalmente à alfabetização; b) a exclusão de diversos cursos de licenciatura; c) a intensificação do trabalho de coordenadores, supervisores das IES e dos professores das escolas básicas; d) o aumento do tempo de atividade

dos bolsistas de iniciação à docência na escola básica; e f) o recrudescimento das normas e penalizações referentes às irregularidades cometidas pelos bolsistas.

Contra este ataque, vários professores e alunos das IES que faziam parte do programa manifestaram-se. A “Nota de Repúdio do Fórum Estadual das Licenciaturas do Paraná” e a “Carta do FORPIBID – Contra a Opressão e Pela Coragem de Formar Professores”, são exemplos de manifestações regionais e nacionais que apresentam a insatisfação destes integrantes que defendem a revogação da portaria.

A grande “pressão” exercida pelo FORPIBID somada as reivindicações conseguiu a revogação por meio da Portaria nº 84/2016 aprovada em junho deste mesmo ano. Todavia, é importante observar que devido às requalificações e transformações dos conteúdos nos textos normativos, tanto o saber como o fazer docente sofrem significativas mudanças que colocam em “xeque” as possibilidades do PIBID para a valorização do trabalho docente e melhoria da formação de professores.

AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS DOCUMENTOS DO PIBID

Os princípios do PIBID fundamentam-se nos estudos sobre profissão e formação docente de Antônio Nóvoa e Donald Schön, conforme o Relatório de Gestão do PIBID (BRASIL, 2013a) e o Relatório de Gestão da DEB (BRASIL, 2014). Isto significa dizer que a formação de professores deve combinar o “conhecimento dos professores das IES com o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas básicas” e nas “múltiplas facetas do cotidiano da escola” (BRASIL, 2013a, p. 29; 2014, p. 65).

Fundamentados nestes princípios, os relatórios do PIBID propõem uma “modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional” tanto na educação básica como no ensino superior. O programa se propõe a afetar as concepções, os modos de pensar, agir e reagir à própria formação modificando as representações sobre o exercício da docência. Este processo de interação entre os vários conhecimentos deve ser mobilizado pelos próprios sujeitos os quais “comungam, reproduzem e (de)formam essa cultura” (BRASIL, 2013a, p. 30; 2014, p. 67).

Para os relatórios, isso possibilita que não apenas “as concepções dos alunos das

licenciaturas sejam afetadas, mas igualmente sejam tensionados os paradigmas dos formadores (professores da educação básica e das IES)”, estabelecendo uma crise de paradigmas. A partir disso suas práticas devem ser questionadas e compreendida em “um novo cenário que valoriza elementos da rotina escolar, da ação possível e transgressora dos discursos que desmantelam a escola e geram imobilismos nas práticas didático-pedagógica dos professores” (BRASIL, 2013a, p. 30; 2014, p. 66).

Através da análise de conteúdo, identificamos que as orientações em torno do conceito trabalho docente e formação de professores expressos nos relatórios do PIBID aglomeram-se em dois âmbitos: a) econômico-pedagógico e administrativo-pedagógico; e b) psicopedagógico e didático-pedagógico. No primeiro, destacam-se as teorias “do profissionalismo”, “produtivista” e “da responsabilização”. No segundo, ressaem as pedagogias “do professor reflexivo”, “das competências” e “do aprender a aprender”.

De acordo com Shiroma (2003), a teoria do profissionalismo ou da profissionalização se caracteriza na aquisição de algumas habilidades práticas necessárias para o exercício de professor. A aquisição dessas habilidades práticas se inscreve como mais importantes que a aquisição do conhecimento, uma vez que ser profissional docente agora significa ser um “eficiente fornecedor de um determinado produto” que neste caso é o produto educacional.

Para a autora, a profissionalização do professor no Brasil pensada a partir desses princípios contribuiu para a desvalorização e desqualificação desse campo, oferecendo um treinamento rápido, barato, bem como formando fora da universidade – por extensão – um considerável “exército pedagógico de reserva”. Articulado a teoria produtivista que normatiza principalmente o ritmo do trabalho e a teoria da responsabilização que responsabiliza e punem os agentes envolvidos, “ser” professor tornou-se ser conhecedor de um saber geral, útil, aplicável, perpassado por cobranças como motivação para inovar, mudar, renovar.

Como mostra Saviani (2011), a aquisição destas competências como tarefa pedagógica surgiu na década de 1960 no Brasil, tendo como suporte a matriz behaviorista. Entretanto, com a refuncionalização das pedagogias do “aprender a aprender” e sua fusão com o neopragmatismo rortiano⁷ na década de 1990, estas competências “resultam assimiladas aos

⁷ Para Rorty a educação é um campo oposto ao epistemológico ou tecnológico, onde o modo como as coisas são ditas é mais importante do que a posse das verdades (MORAES, 2003, p. 190).

mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social” (RAMOS apud SAVIANI, 2011, p. 437).

Nesse cenário, a pedagogia das competências ou “neotecnicismo” apresenta-se como um verdadeiro transplante do modelo empresarial de reorganização do trabalho apoiado na “qualidade total” para o âmbito do sistema educacional e uma “renovação” da teoria do capital humano (SILVA; SILVA, 2014). Sua finalidade, portanto, é “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustarem-se as condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2011, p. 437).

De acordo com Moraes e Torriglia (2003), estas concepções se propõem a formar o sujeito com um perfil tópico e empirista das modalidades de aprendizagem, a partir de uma interação reduzida a uma relação entre produção e consumo de atalho imediato e superficial. Tais propostas “nortearam, nos últimos anos, a elaboração das prioridades educativas das políticas educativas das políticas de formação, da elaboração de currículos, da organização escolar e, nessas circunstâncias, da articulação entre formação docente e prática pedagógica” (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 46).

[...] não é difícil perceber que tal “reflexão”, na maioria das vezes, não ultrapassa o processo associativo de empirias compartilhadas – em um mundo abarrotado de pormenores quase imediatos, como diria Borges –, de um “saber-fazer” pragmático, até mesmo criativo, que todavia, restringe fortemente possibilidades mais amplas e críticas de conhecimento. (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 46-47).

Duarte (2003) aponta que a epistemologia e a pedagogia adotadas por Donald Schön em torno da “prática reflexiva” ou da pedagogia do “professor reflexivo” não é uma proposta nova e tem como eixo de suas formulações a crítica de uma formação conteudista e científica produzida na universidade. Além disso, o autor afirma que esta “epistemologia da prática”, do “professor reflexivo” e da “pedagogia das competências”, “negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar; negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores” (DUARTE, 2003, p. 620).

CONCLUSÕES

O PIBID é um programa que se integra ao conjunto de ações desenvolvidas pelo governo Lula em 2007 buscando, por um lado, reduzir o problema da escassez e evasão de

professores do magistério da educação básica e de estudantes dos cursos de licenciaturas das IES e, por outro, elevar o IDEB e o Enem de escolas com baixos resultados. Inicialmente buscou reduzir a escassez e evasão de professores do ensino médio e dos alunos dos cursos de licenciatura em física, química, biologia e matemática.

Neste ponto pode-se destacar o caráter focalizado do PIBID pelo fato do programa dirigir-se inicialmente apenas a algumas áreas do conhecimento. Mesmo atingindo todas as áreas, etapas e modalidades de ensino em 2009, o programa ainda pode ser caracterizado como focal porque ele não é acessível a todos os professores da educação superior e da educação básica e nem a todos os alunos dos cursos de licenciatura, o que nos faz identificar uma fragilidade do programa no que se refere aos objetivos para uma sólida formação de professores e valorização do trabalho docente.

Também, devemos observar que as alterações e requalificações que houve nos textos normativos confirmam a afirmação de Muller (1998) sobre o processo de requalificação como a transformação dos problemas sociais em problemas estritamente políticos. Estes últimos são resultantes de acordos entre as elites nacionais e internacionais com objetivo de desviar investimento público para o setor privado e conformar uma referência para o setor.

Exemplo disso é a Portaria nº 122/2010 (BRASIL, 2010a) e o Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010) que estabelecem a concessão de bolsas para instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas e também para as instituições particulares com finalidades explicitamente lucrativas. Além disso, as portarias nº 096/2013 (BRASIL, 2013) e nº 46/2016 (BRASIL, 2016) que intensificam as funções docentes e instituem uma significativa retratação dos objetivos do PIBID, são provas pertinentes do recuo que tais programas ou políticas públicas podem sofrer em dada conjuntura.

No tocante às concepções de trabalho docente e formação de professores nos relatórios do PIBID, pôde ser observado um rol de teorias e pedagogias que se aglomeram nos âmbitos administrativo-pedagógico, econômico-pedagógico, psicopedagógico e didático-pedagógico. No primeiro âmbito, exercem hegemonia as teorias “do profissionalismo”, “do produtivismo” e “da responsabilização”. No segundo âmbito, são predominantes as orientações das pedagogias “do conhecimento prático” ou “professor reflexivo”, “das competências” e “do aprender a aprender”.

Essas teorias e pedagogias defendem a formação de professores com um perfil tópico e empirista necessário para o exercício docente no contexto de desemprego e formação para a empregabilidade. Esta formação possui como horizonte teleológico a reflexão de sua própria prática, isto é, as competências como horizonte possível da pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento de uma razão meramente instrumental para praticar, fazer e interagir em uma sociedade de produção de mercadorias e consumo de atalhos e superficiais.

Apoiado no modelo empresarial de organização do trabalho na forma de “qualidade total” e na teoria renovada do capital humano, estas concepções apresentam o perfil do trabalhador docente composto por um conjunto de competências de vários âmbitos do conhecimento, apresentando cultura geral e profissional, conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, conteúdo das áreas de ensino, conhecimentos pedagógicos e presencial, entre outros.

Ao analisar o PIBID no contexto dos governos Lula e Dilma verificou-se a implementação de políticas focalizadas, compensatórias, de cunho emergencial que ainda no seu desenvolvimento sofreram requalificações que colocaram em “xeque” o seu objetivo de melhorar e valorizar a formação e o trabalho de professores. Deve-se ressaltar que tais políticas, apesar de contribuírem como um pontapé para a implementação de uma política nacional de formação e valorização, vão à contramão de uma política global de formação de professores defendida historicamente pela ANFOPE.

Ratificamos a tese de Freitas (2007; 2014) e da ANFOPE (2002; 2011) que revela a existência de uma urgência não levada em consideração pelos tomadores de decisão em relação à composição de quadros de professores no Brasil. Isto tem comprometido historicamente o trabalho e a formação de professores rumo a uma educação para além do capital, isto é, uma política global de formação e valorização de professores que contemple de forma articulada a formação inicial e continuada e as condições de trabalho, salário e carreira, orientada por uma concepção sócio-histórica de educação.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documentos**

Finais do VI, VII, VIII, IX e X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. 1992 a 2000.

_____. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Anfope em Movimento 2008-2010. Brasília, DF, 2011.

BOITO JR, Armando. As relações de classe na nova fase do neoliberalismo no Brasil. In: Gerardo Caetano (Org.). **Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2006, p. 271-296.

BRASIL. **Decreto Nº 5.800, De 8 de Junho De 2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 2006, Seção 1, p. 40.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, 2007, Seção 1, p. 5.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, 2007a, Seção 1, p. 7.

BRASIL. **Decreto Nº 7.219, De 24 De Junho De 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 2010, Seção 1, p. 120.

BRASIL. **Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, 2007b, Seção 1, p. 5.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais**. Brasília : 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Normativa Nº 38, de 12 de Dezembro de 2007**. Diário Oficial da União, DF, 2007d. Seção 1, p. 239.

_____. **Portaria Normativa Capes Nº 122, De 16 De setembro de 2009**. Brasília, DF: MEC/Capes, 2009.

_____. **Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013**. Brasília, DF: MEC/Capes, 2013.

_____. **Portaria Nº 46, de 11 de abril de 2016**. Brasília, DF: MEC/Capes, 2016.

_____. **Portaria Nº 84, de 14 de junho de 2016**. Brasília, DF: MEC/Capes, 2016a.

_____. **Portaria Nº 120, de 22 de julho de 2016**. Diário Oficial da União, Brasília, 2016b, Seção 1, p. 392.

_____. **Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013**. Brasília: MEC/Capes, 2013a.

_____. **Relatório de Gestão da DEB 2009-2014**. Brasília: MEC/Capes, 2014.

CASTELO, Rodrigo. O social-liberalismo brasileiro e a miséria ideológica da economia do bem-estar. In: Ana Elizabete Mota (Org.). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade**. São Paulo : Cortez Editora, 2012, p. 46-77.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educ. Soc.* , vol. 24, n. 83, Campinas, 2003, p. 601-625.

FARIA, Carlos A. P. de. A política da avaliação de políticas públicas. **RBCS**, Vol. 20, nº. 59, outubro, 2005, p. 97-109.

FILGUEIRAS, Luiz; GONÇALVES, Reinaldo. **A economia política do governo Lula**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

FREITAS, Helena C. L. A. (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, vol. 28, n. 100, Campinas, 2007, p. 1203-1230.

_____. O PIBID e as políticas de formação e valorização profissional do magistério. In: Eliana Ayoub, Guilherme do Val Toledo Prado (orgs.). **Construindo parcerias entre a universidade e a escola pública**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014, p. 17-33.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, v.33, n.119, Campinas, abr./jun., 2012, p.379-404.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: Ivani Fazenda (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2010, p. 75-100.

GARCIA, R. C.. Subsídios para organizar avaliações da ação governamental. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília - DF, n. 23, jan./jun., 2001. p. 7-70.

GONÇALVES, Reinaldo. Nacional-desenvolvimentismo às Avestas. **Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos – Code 2011** : Ipea, p. 1-17, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORAES, Maria C. M. de; TORRIGLIA, Patrícia L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: Maria Célia Marcondes de Moraes (Org.). **Illuminismo às avessas: Produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 45-60.

MULLER, P. La producción de las políticas públicas. **INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales**. Nº 12, Julio-Diciembre de 1998, p. 65-75.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. soc.**, vol. 25, nº 89, Set./Dez., Campinas, 2004, p. 1127-1144.

SANTANA, Pedro Marquez de. **Dependência e superexploração do trabalho no capitalismo contemporâneo**. Brasília : Ipea : ABET, 2013.

SANTOS, Ana Jéssica Corrêa; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. PIBID - uma análise das portarias: avanços ou recuos?. **Anais do XIII EDUCERE**, p. 8872-8885.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: Maria Célia Marcondes de Moraes (Org.). **Illuminismo às avessas: Produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 61-98.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educ. rev.** [online], vol. 30, n. 1, Belo Horizonte, Jan./Mar., 2014, pp. 95-126.

VIANNA, H. M. A Prática da Avaliação Educacional: Algumas Colocações Metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 69, 1989, p. 40-47.

ORIGEM, FUNCIONAMENTO E IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

ORIGIN, FUNCTIONING AND IMPORTANCE OF THE RECOGNITION, VALIDATION AND CERTIFICATION OF SKILLS PROCESS

Viviana Silva Ferreira¹

Resumo

O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), também designado por Reconhecimento de Adquiridos é cada vez mais mencionado quando o objetivo é a valorização de saberes adquiridos informalmente ao longo da vida. Este artigo pretende apresentar o processo de RVCC e refletir sobre a sua importância para a valorização pessoal e profissional dos cidadãos, das empresas, da sociedade e do país na sua generalidade. Expõe este processo tendo em conta a contextualização da realidade portuguesa e tendo por base uma revisão de literatura de vários livros, artigos e normas legisladoras.

Palavras-Chave: Reconhecimento; Formação profissional; *Lifelong Learning*; Validação; Certificação de Competências;

Abstract

The Recognition, Validation and Certification of Skills process (RVCC), also known as Acquired Recognition, is increasingly mentioned when the objective is to value the knowledge acquired informally throughout life. This article intends to present the RVCC process and to reflect on its importance for the personal and professional valuation of citizens, companies, society and the country. It exposes this process considering the contextualization of the Portuguese reality and based on a literature review of several books, articles and legislations.

Keywords: Recognition, Validation and Certification of Skills; Professional Training; *Lifelong Learning*.

¹ Mestre em Gestão da Formação e Administração Educacional pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC). Aveiro, Portugal. E-mail: vferreira2093@gmail.com

Introdução

Atualmente, vive-se na Sociedade do Conhecimento onde o valor da aprendizagem é acentuado, a economia é baseada no conhecimento e o acesso à informação é constante. Aprende-se nos diversos contextos da vida, quer eles sejam formais, não formais, informais ou acidentais e o desenvolvimento de competências depende de fatores como crenças, contextos de aprendizagem, mentalidade aprendente, abertura empresarial e, acima de tudo, políticas públicas que apoiem e protejam a educação e a formação (STIGLITZ & GREENWALD, 2016).

O desenvolvimento de novas competências possibilita a supressão de necessidades sociais e laborais (HARGREAVES, 2003), tornando-se clara a necessidade da qualificação de trabalhadores numa perspectiva *Lifelong Learning*² para que acompanhem as constantes mudanças do mercado de trabalho. O processo de RVCC apresenta-se como uma resposta a esta realidade, enfatizando o que a vida ensina pessoal e profissionalmente.

Esta realidade obriga a um esforço permanente de predisposição para aprender e para trocar experiências ao longo da vida, demonstrando a importância da educação de adultos na resposta a desafios contemporâneos. A educação não pode ficar confinada à escola devendo contemplar a educação na sua totalidade e multidimensionalidade, abarcar orientação e acompanhamento, igualdade de oportunidades, autoformação, autonomia e acessibilidade.

Em Portugal “a formação surgiu no pensamento educativo bastante tarde associada redutoramente à formação profissional, como uma forma inferior de educação” (Pineau, 2000, p. 128). Em 1997 surgiu a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) pelo Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de setembro, com competências relacionadas com a promoção de programas e projetos, o apoio a iniciativas da sociedade civil e a construção de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos (PORTUGAL, 1999).

1. Origem

² Neste artigo usar-se-á o termo *Lifelong Learning*, que permite a abrangência do processo de RVCC, pois é inclusivo da aprendizagem formal, informal e não formal, baseado no modelo da competência que se foca no indivíduo e nas suas competências. Em detrimento do termo *Lifelong Education* que exclui qualquer aprendizagem não formal e informal, baseado no modelo da qualificação, focado no posto de trabalho, onde a obtenção de um diploma significava a aptidão para a execução de um certo cargo, a detenção de saberes-fazer específicos de uma profissão (BARROS, 2012).

Internacionalmente, foi nos Estados Unidos da América que o processo de reconhecimento de adquiridos surgiu. Estavam no pós-guerra, quando os seus militares, por terem servido o país, estarem afastados do mercado de trabalho e quererem a reinserção social e profissional, decidiram pedir o reconhecimento das experiências adquiridas na situação militar (MATIAS, 2012).

O primeiro país a implementar o processo de RVCC foi o Canadá (1970), seguindo-se países como a França, a Austrália, a Espanha, a Alemanha e por fim Portugal (2000) com os Centros RVCC (CRVCC) criados pela ANEFA. Cada um destes países implementou o processo de acordo com a forma como queriam compor a Educação e Formação de Adultos (EFA) (cf. MATIAS, 2012, pp. 76 -78).

Em 2001, a Portaria n.º 1082-A/2001 de 21 de setembro, legitimou a criação de uma rede nacional de CRVCC, que atuava segundo eixos de reconhecimento, de validação e de certificação de competências (PORTUGAL, 2001).

Esta rede, de acordo com os objetivos do Governo, passou por várias designações ao longo dos anos. De CRVCC, organizados pela ANEFA, a Centros Novas Oportunidades (CNO), coordenados, monitorizados e avaliados pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), a Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), coordenados pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), aos em 2019 designados, Centros Qualifica.

Os Centros Qualifica, deveriam retomar como foco central a qualificação de adultos assente na complementaridade entre os processos de RVCC e a obrigatoriedade de frequência de formação certificada, em função dos perfis e das necessidades individuais dos candidatos. Estes Centros constituem uma das principais estruturas que asseguram o funcionamento do Serviço Nacional de Qualificações e desenvolvem o Programa Qualifica que aposta em “percursos de formação que conduzam a uma qualificação efetiva, por oposição a uma formação avulsa, com fraco valor acrescentado do ponto de vista da qualificação e da melhoria da empregabilidade dos adultos” (PORTUGAL, 2016, p. 3006). Este Programa efetivou o Sistema de Créditos do Ensino e Formação Profissionais e o Passaporte Qualifica.

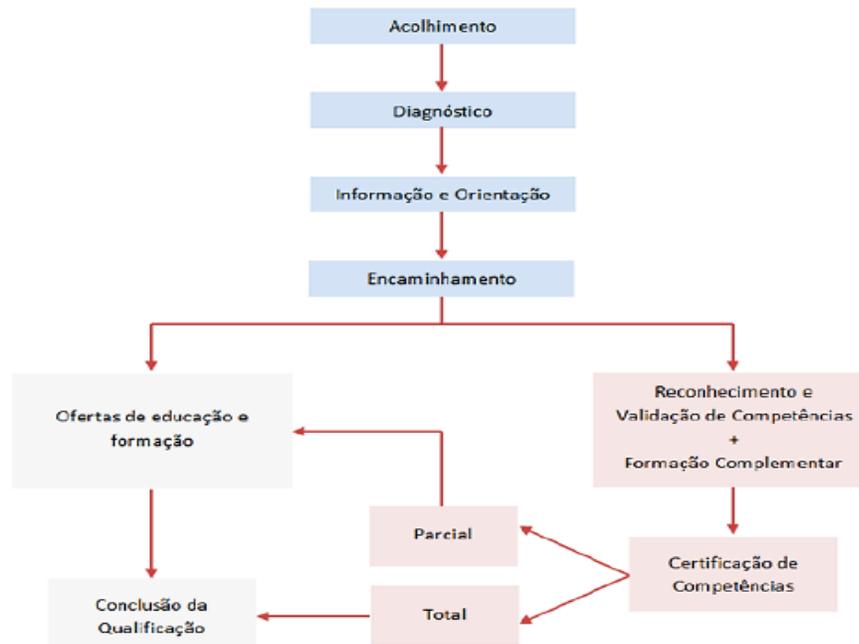
Os destinatários das atividades de um Centro Qualifica são adultos com idade igual ou superior a 18 anos, que pretendam dar continuidade ao percurso de qualificação ou que procurem potenciar a sua empregabilidade; e jovens

enquadrados pela medida Garantia Jovem, entre os 15 e os 29 anos, que não se encontrem a frequentar modalidades de educação ou de formação e que não estejam inseridos no mercado de trabalho (IEFP, 2018, p.4).

Também podem frequentar estes Centros, adultos reformados, em casos devidamente fundamentados, pessoas com deficiências e incapacidades e pessoas em situação de sem abrigo - acesso prioritário (IEFP, 2018).

Os Centros Qualifica consideram a formação de adultos e o reconhecimento de adquiridos fundamentais para a valorização humana no mundo laboral, e por isso permitem a certificação escolar e/ou profissional sem custos, assentando a sua intervenção nas etapas apresentadas na Figura 1.

Figura 1 – Esquema de etapas de intervenção dos Centros Qualifica



Fonte: ANQEP, 2017c, p. 6

2. Funcionamento

O processo de RVCC segue os princípios e valores “do desenvolvimento pessoal, da coesão e do reforço da participação social e do aprofundamento da cidadania” (RODRIGUES E ARAGÃO & LIMA DE OLIVEIRA, 2011, p. 114), e o pensamento de John Dewey que considerava as oportunidades do quotidiano e as experiências de vida, matérias-primas da educação de adultos (NOGUEIRA, 2004).

Não são as experiências que são reconhecidas e validadas mas as competências e aprendizagens delas obtidas, pois para que a experiência se “transforme” em aprendizagem necessita de ser refletida, consciencializada e reconstruída, confrontando-se com a realidade e contribuindo para a transformação identitária da pessoa e da sua relação com o mundo (OLIVEIRA PIRES, 2007). As competências não surgem sem ações concretas, contextos e procedimentos específicos (CAVACO, 2007).

Grande parte da aprendizagem ocorre dentro das empresas, no exercício de funções, levando a que após vários anos de experiência no exercício de uma função/profissão, as pessoas sejam detentoras de saberes e competências³ que lhes possibilitam trabalhar com eficiência e eficácia, sem qualquer comprovativo formal (STIGLITZ & GREENWALD, 2016).

O processo de RVCC responde a esta realidade, tendo como objetivos proporcionar o acesso a níveis mais elevados de escolaridade/de qualificação a quem não teve oportunidade de estudar, mas tem experiência profissional, e promover as práticas de aprendizagem ao longo da vida, de responsabilidade e de valorização social do conhecimento.

Os candidatos têm a possibilidade de, concomitantemente, completarem um nível de escolaridade e adquirirem uma certificação profissional numa área específica do seu interesse. Podem obter certificação escolar, profissional ou dupla através de um processo individualizado que não tem duração definida, pois depende do número de candidatos, do seu ritmo, da sua disponibilidade e da de toda a equipa técnico-pedagógica (PORTUGAL, 2016, RODRIGUES E ARAGÃO & LIMA DE OLIVEIRA, 2011).

2.1. Condições de Acesso

As condições de acesso ao processo de RVCC, para além das já mencionadas para os Centros Qualifica, e da necessidade de ter candidatos proativos, estão divididas de acordo com a certificação pretendida.

No processo de **RVCC Escolar** não é exigida escolaridade mínima, pois é dada aos candidatos a possibilidade de obterem certificação de nível B1 - correspondente ao 4.º ano de escolaridade -, de nível B2 - correspondente ao 6.º ano de escolaridade e ao nível 1 do Quadro

³ Nos processos de RVCC a definição de competência usada é a do Decreto-Lei nº 396/2007 de 31 de dezembro, que a explica como a “capacidade reconhecida de mobilizar os conhecimentos, as aptidões e as atitudes em contexto de trabalho, desenvolvimento profissional, educação e desenvolvimento pessoal” (PORTUGAL, 2007, Art.º 3, alínea b, p. 9168).

Nacional de Qualificações (QNQ)⁴ -, de nível B3 - correspondente ao 9.º ano de escolaridade e ao nível 2 do QNQ - ou de nível secundário - correspondente ao 12.º ano de escolaridade e ao nível 3 do QNQ.

O candidato não pode integrar um processo de RVCC que lhe confira escolaridade igual ou inferior àquela que já possui, contudo pode propor-se a um nível de certificação muito superior desde que o seu perfil se mostre adequado a tal. Esta proposta pode ser ajustada ao longo da fase de reconhecimento de competências, para um nível posterior ou prévio (ANQEP, 2017c). É necessário ter o perfil adequado, que se verifica na capacidade do candidato refletir e analisar as suas experiências de vida, valorizando as que lhe proporcionaram competências e conhecimentos que podem ser transferidos para contextos diversos.

No processo de **RVCC Profissional** é necessário que o candidato demonstre ter experiência profissional relevante e perfil compatível com a saída profissional à qual se candidata. Tem-se em conta as funções já desempenhadas profissionalmente, o nível de qualificação, a adequação ao processo de RVCC, a situação face ao emprego e os fatores apresentados pela ANQEP. Estes fatores (cf. ANQEP, 2017c, p.16), permitem perceber se os candidatos têm ou não capacidade de aumentarem as suas qualificações e relacionam-se com conhecimentos em áreas como matemática, tecnologias da informação e da comunicação, língua estrangeira; com aptidões como definir objetivos pessoais e profissionais, compreender e relacionar diferentes temas; e com atitudes como demonstrar iniciativa e autonomia, e compreender e aceitar as ideias/opiniões dos outros. Se o candidato tiver entre 18 e 23 anos, deve ter experiência de trabalho (na área à qual se candidata) mínima de 3 anos, comprovada pela Segurança Social (ANQEP, 2017d).

Para um processo de **RVCC de Dupla Certificação** as condições de acesso resultam da aglomeração das dos processos de RVCC anteriormente mencionados.

2.2. Equipa Técnico-Pedagógica

Para que os processos de RVCC se possam desenvolver, os Centros Qualifica contam com um Coordenador, vários Formadores e Técnicos de Orientação, RVCC (TORVCC).

⁴ O QNQ descreve as qualificações nacionais em termos de resultados de aprendizagem, de acordo com os descritores associados a cada nível de qualificação (PORTUGAL, 2009).

O Coordenador representa institucionalmente os Centros e garante a sua gestão pedagógica, organizacional e financeira.

Os Formadores asseguram a formação complementar necessária aos candidatos e reconhecem as suas competências-chave, estando sempre que possível, presentes nas etapas de diagnóstico, orientação e encaminhamento para ajudarem a identificar o nível/saída profissional ao qual o candidato se deve candidatar.

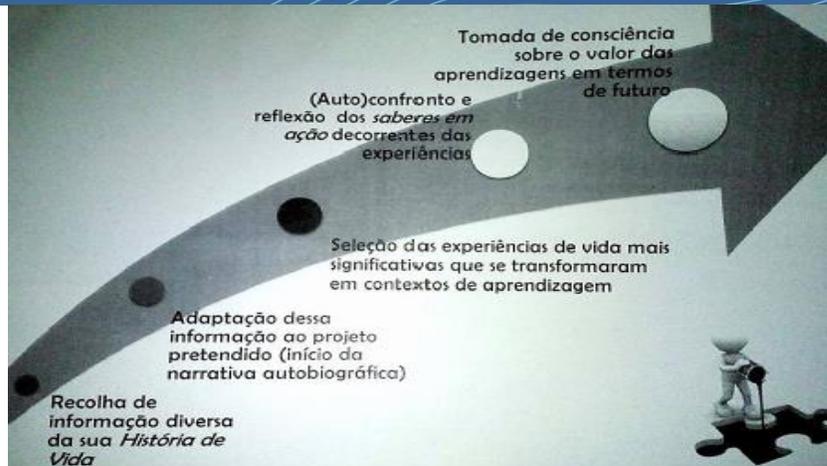
Os TORVCC são responsáveis pela condução geral dos processos de RVCC (IEFP, 2018). Estes Técnicos são os motivadores dos candidatos e “animadores” das sessões, devendo criar ambientes propícios ao surgimento das memórias úteis ao processo, conquistando a confiança dos candidatos e mantendo-se neutros.

2.3. Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA)

O PRA é um documento pessoal, usado como base do processo de RVCC, que integra componentes reflexivas e críticas associadas a evidências e relatos pessoais do candidato (AMADO & FERREIRA, 2014).

No desenvolvimento do PRA os candidatos evidenciam a tomada de consciência da sua história de vida explicitando e organizando as evidências das competências adquiridas, agregando o relato biográfico, a reflexão, as pesquisas sobre algumas temáticas orientadas pelos TORVCC e o trajeto académico e profissional percorrido até ao momento (vd. Figura 2). Do PRA podem fazer parte documentos pessoais, atividades desenvolvidas ao longo do processo de RVCC e o registo do acompanhamento da equipa técnico-pedagógica (ANQEP, 2017c).

Figura 2 – Abordagem autobiográfica nos processos de RVCC



Fonte: ANQEP, 2017b, p.11

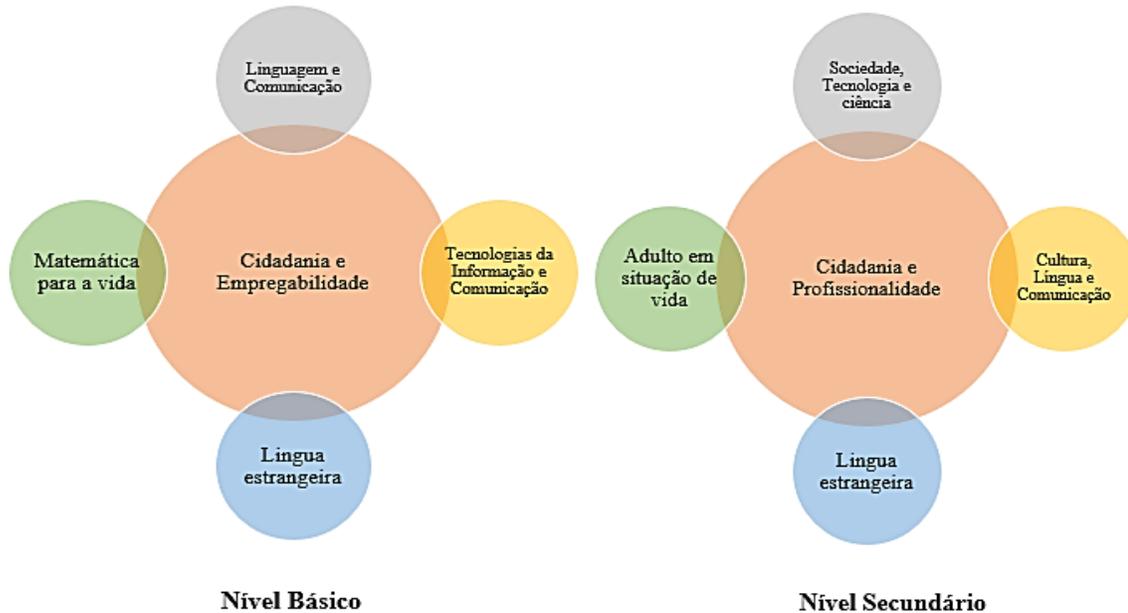
Tudo o que for incluído no PRA deve ser contextualizado e fazer sentido para conhecer melhor o candidato ou para reconhecer e validar as suas competências. Há partes da vida do candidato que não interessam para o processo, pois de acordo com a certificação ambicionada são privilegiados certos domínios, competências e saberes, mais restritos do que os adquiridos nos vários contextos de vida dos candidatos (OLIVEIRA PIRES, 2007).

Os PRA ficam armazenados digitalmente nos Centros Qualifica, apenas para acesso da equipa técnico-pedagógica responsável, existindo ainda alguns PRA em papel que quando termina o processo de RVCC, são devolvidos aos candidatos que o solicitarem, garantindo a confidencialidade da informação.

O PRA é um trabalho subjetivo que não pode esquecer a fidelidade, por vezes dúbia, da memória dos candidatos em relação aos factos e análises que vão fazendo. Assim, surge um dos problemas na avaliação de competências, pois o candidato não é avaliado quando as adquire mas sim *a posteriori*, por vezes, anos depois (CAVACO, 2007). Para além disto, os adultos desvalorizam ou desconhecem experiências que podem ter estado na base da aquisição de competências úteis para o processo de RVCC (CAVACO, 2007).

Este portefólio possibilita a validação das competências do candidato face ao referencial de competências-chave através do qual desenvolve o processo de RVCC – nível escolar básico ou secundário, profissional ou dupla certificação, sendo que em todas as áreas de competências-chave apresentadas na Figura 3, devem ser demonstradas competências..

Figura 3 – Áreas de competências-chave dos níveis básico e secundário



Fonte: O autor (2019)

Para além do PRA, são imprescindíveis ao desenvolvimento e conclusão do processo de RVCC os seguintes documentos: Plano Individual de Carreira (PIC), o Plano Individual de Encaminhamento (PIE), o Plano Pessoal de Qualificações (PPQ) e os Referenciais de Competências-Chave do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ). A estes acrescem várias fichas como a de inscrição, a de diagnóstico (para formadores), a de análise do PRA e a de Avaliação. Todos os documentos são emitidos pelo Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa (SIGO), exceto os Referenciais.

Como já afirmado anteriormente, os processos de RVCC são desenvolvidos por etapas, sendo elas a de Orientação ao longo da vida, de Encaminhamento, de Formação, de Reconhecimento e Validação de Competências e de Certificação das mesmas.

2.4. Etapas

2.4.1. Orientação ao longo da vida

Nesta etapa, os TORVCC tentam adequar os interesses e aptidões dos candidatos às oportunidades de aprendizagem, motivam-nos para a formação contínua, ajudam-nos a encontrar o seu percurso de qualificação e a identificar competências e aprendizagens adquiridas ao longo da vida (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E

DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO, 2005). Esta etapa divide-se em acolhimento, diagnóstico, informação e orientação.

O *Acolhimento* consiste no atendimento, inscrição e esclarecimento dos candidatos sobre a missão e o âmbito de intervenção dos Qualifica (ANQEP, 2017c).

O *Diagnóstico* compreende a recolha, com a ajuda do TORVCC, de informações relativas a “dados pessoais; motivações e expectativas; percurso de educação e formação; percurso profissional; ocupações de tempos livres e interesses; competências; entre outros” (ANQEP, 2017c, p. 11). Estas informações servem para analisar o perfil do candidato, podendo durar 1 a 6 sessões.

A *Informação e Orientação* permitem aos TORVCC, identificarem projetos individuais de educação e de formação profissional. A partir daí, disponibilizam informação sobre as ofertas de educação e de formação existentes no território de atuação do Qualifica onde estão inscritos e sobre as dinâmicas do mercado de trabalho, de modo a possibilitar a opção pela resposta que melhor se adegue ao candidato (PORTUGAL, 2016, IEFPP, 2018). Nesta fase, que pode durar entre 1 a 8 sessões, deve-se elaborar o PIC⁵ que apoia o candidato e o TORVCC na tomada de decisão sobre a resposta mais ajustada ao perfil do candidato.

A informação recolhida nesta primeira etapa tem como objetivo o Encaminhamento adequado e edicaz pelos TORVCC.

2.4.2. Encaminhamento

O *Encaminhamento* consiste na direção do candidato para um percurso de educação, de formação profissional ou de dupla certificação, segundo o acordado entre o Qualifica e o candidato, que fica formalizado num Contrato.

Nesta etapa, desenvolvida numa sessão, o TORVCC deve preencher o PIE que contém a modalidade de qualificação pretendida e a designação e a localização da entidade formadora que a irá promover (ANQEP, 2017c).

2.4.3. Formação

A *Formação* ocorre, geralmente, após o TORVCC ter monitorizado e identificado as competências do candidato, em consonância com o mesmo, através do PRA e do balanço de competências. Tem como finalidades “(re)aproximar ao contexto de aprendizagem formal, e

⁵ Nele deve constar a definição de um projeto de carreira, onde se estabelecem metas e objetivos a alcançar; a fundamentação; a forma de o alcançar e os constrangimentos que podem surgir; estratégias de superação e o cronograma para a concretização do projeto (ANQEP, 2017c, p. 12).

potencializar a possibilidade de obtenção de certificação total” (ANQEP, 2017b, p. 43), e é dada nas áreas em que o candidato demonstrou lacunas no PRA, tendo uma carga horária mínima obrigatória de 50 horas. Pode ocorrer numa fase inicial do processo ou durante o mesmo até à sessão de validação, e em caso de certificação parcial, de acordo com o prescrito no PPQ, também pode ser após a certificação. No caso de dupla certificação é necessário que o candidato frequente 100 horas de formação, geralmente 50 horas relativas à parte escolar e 50 horas relativas à parte profissional.

A formação pode ser à distância, nas instalações do Qualifica, em contexto de trabalho ou através de autoformação (IEFP, 2018). Pode ser complementar interna, organizada e promovida pela equipa do Qualifica que acompanha o processo, incidindo em uma ou mais UC. Ou pode ser complementar externa, ministrada por entidades formadoras do Serviço Nacional de Qualificações, se os candidatos demonstrarem lacunas numa determinada UC, através da frequência de Formação Modular em simultâneo com o processo de RVCC, em uma ou mais Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) que correspondam ou não, diretamente, às UC do referencial em avaliação (ANQEP, 2017d).

O formador para além de ensinar, avalia as competências evidenciadas no PRA, identificando-as e explorando-as juntamente com os candidatos. Ao longo da formação, apresenta tarefas aos candidatos orientando a sua resolução e explicitando alguns elementos teóricos fundamentais para a sua concretização (CAVACO, 2007).

2.4.4. Reconhecimento e Validação de competências

Esta é a etapa mais demorada do processo e abrange a identificação das competências desenvolvidas ao longo da vida do candidato, através da construção do PRA. Nesta etapa o TORVCC, deve apresentar e explicar os Referenciais de Competências-Chave ao candidato.

O adulto deve conseguir dar resposta a questões como “Qual foi o meu percurso de vida ao nível profissional, familiar, social e escolar/formação profissional? Que competências adquiri ao longo do percurso de vida? Onde as usei?”, equacionando a questão “Porque sou o que sou?” (CAVACO, 2007, p. 24). Isto faz parte da abordagem autobiográfica que o processo de RVCC segue, sendo que o intuito não é avaliar o candidato como pessoa.

O Balanço de Competências é a metodologia base desta etapa e permite a exploração e monitorização das competências detidas pelos candidatos e a identificação e definição das competências onde deve incidir a formação complementar (ANQEP, 2017c).

A **Validação de competências** compreende a autoavaliação do candidato e a heteroavaliação do TORVCC e dos formadores/professores envolvidos no processo, e fica formalizada numa reunião convocada e presidida pelo Coordenador/TORVCC do respetivo Qualifica onde se desenvolveu o processo de RVCC. Nesta reunião deve-se ter em conta que há regras específicas de avaliação para cada tipo de certificação efetuada (ANQEP, 2017c).

Quando o candidato não evidencia a totalidade das competências, adicionalmente ao PRA, o Formador deve recorrer a metodologias como a entrevista técnica individual, a aplicação de exercícios práticos a observar em contexto simulado e a observação direta em contexto de trabalho (IEFP, 2018).

2.4.5. Certificação de Competências

Reunidas as condições necessárias para a certificação de uma qualificação, o processo de RVCC culmina numa Sessão de Júri de **Certificação de Competências** validadas. Nesta sessão o candidato é apresentado a um Júri constituído, no caso de um processo de **RVCC escolar**, por um formador de cada área das competências-chave, que não tenha acompanhado o processo e o TORVCC que o geriu. Este dispõe de 25 horas para apoiar o candidato na preparação para a prova ajudando a escolher uma temática para a apresentação e explicando no que consiste a mesma (PORTUGAL, 2016). Pode existir ainda uma simulação da Prova de Aptidão Final para o candidato treinar.

Num processo de **RVCC Profissional**, o Júri é constituído por 2 formadores com qualificação técnica na área profissional visada e, pelo menos 5 anos de experiência profissional, o formador que acompanhou o processo do candidato, 1 representante das entidades empregadoras e 1 representante das associações sindicais dos setores de atividade económica da área. Na **dupla certificação** intervêm, separadamente, os júris dos 2 tipos de certificação já mencionados, primeiro o do Escolar e depois o do Profissional (PORTUGAL, 2016). Nesta sessão de Júri, a **Prova de Aptidão Final** feita pelo candidato deve consistir numa apresentação e exposição oral subordinada a uma temática integradora trabalhada no PRA. No caso da certificação profissional ou dupla, também deverá existir uma prova prática sobre a saída profissional pretendida.

Na prova prática, os candidatos trabalham um certo número de UC, segundo a ANQEP (cf. 2017c, 2017d), de acordo com o nível de certificação à qual se candidatam. Os elementos

do Júri devem confirmar se os candidatos detêm as competências em avaliação e elaborar um conjunto de questões que permitam ao candidato refletir e emitir uma opinião (ANQEP, 2017d).

Na deliberação do Júri, o candidato pode obter **Certificação Total** que confere um Certificado de Qualificações e um Diploma de Nível 2 (Nível Básico) ou de Nível 4 (Nível Secundário) procedendo-se à definição do Plano de Desenvolvimento Pessoal do candidato. Ou **Certificação Parcial**, caso uma ou mais UC que integram a qualificação definida no encaminhamento não sejam certificadas. Isto confere um Certificado de Qualificações com todas as UC validadas no processo, passando-se à emissão do PPQ quando é necessário adquirir conhecimentos e competências profissionais (SIMÕES & SILVA, 2008).

Por vezes o candidato não percorre todas as etapas do processo de RVCC, desistindo por motivos como a falta de tempo ou cansaço, a falta de autoestima ou de empatia com o TORVCC.

3. Importância

Estatisticamente, o processo de RVCC ajuda a aumentar as qualificações da população e a taxa de emprego.

Para além destas mudanças, os processos RVCC relançaram os debates acerca da obtenção de um nível de escolaridade, da aquisição de competências ao longo da vida e da forma de as certificar, ou seja, a questão da legitimidade. Estudos referenciam que possíveis candidatos aos processos de RVCC se mostram reticentes por duvidarem do reconhecimento socioprofissional das certificações concedidas (PAULA ALMEIDA, 2017).

Estes processos trazem a oportunidade de reconhecer e validar “o saber de experiência feito” causando uma mudança de paradigma (PIRES, 2002). Isto gera alguma controvérsia “pois não se entende como é que se pode reconhecer um saber e atribuir-lhe significado educativo, fora do contexto escolar e mais tarde equipará-lo a um grau académico” (MATIAS, 2012, p. 74), estando associado ao facilitismo. O processo de RVCC é assim um desafio à educação e formação ao longo da vida.

Em 2007, um estudo português dirigido pelo CIDEC – Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos relativo à opinião dos candidatos sobre o processo de RVCC, concluiu que os maiores impactos se refletem na realização pessoal, na autoestima e na valorização dos

candidatos por eles próprios e pela sociedade – reconhecimento. Outros impactos, que nem sempre se verificam são na progressão na carreira, na (re)construção do projeto profissional, na (re)inserção no mercado de trabalho e no aumento da motivação para procurar emprego e para prosseguir estudos (CIDEDEC, 2007). Este estudo considerou ainda que o RVCC é um estímulo para a aprendizagem ao longo da vida e um método compatível com a vida dos adultos que possibilita o crescimento pessoal, familiar e profissional, o aumento da integração dos adultos na sociedade e a diminuição do abandono escolar. Contudo, aponta-lhe algumas fraquezas como a falta de divulgação, instabilidade de algumas equipas técnico-pedagógicas, metas demasiado ambiciosas e uniformes não tendo em conta as especificidades de cada região e a insuficiência de recursos humanos para dar resposta ao número de processos e a toda a gestão administrativa a que estes obrigam (CIDEDEC, 2007).

Para além disto, o processo de RVCC aumenta o nível de participação em atividades de carácter cultural e social promovendo o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e com maior igualdade de oportunidades. Tem impacto a nível económico e social pois o aumento das qualificações contribui para “mais acesso à educação, emprego mais estável, melhores salários e saúde e mais elevados níveis de participação social e compromisso cívico” (PEREIRA, BORGES & CASTRO, 2010, p. 79). E incute nos candidatos hábitos de escrita e leitura, pois a leitura e interpretação dos referenciais de competências-chave e a elaboração do PRA implicam a ativação de competências comunicativas, culturais, sociais, linguísticas e textuais (MATIAS, 2012).

Segundo a UNESCO, os contributos do processo de RVCC, para além dos já mencionados, são a redução da pobreza e o empoderamento dos marginalizados na sociedade (YANG, 2015). Para Soares, o processo de RVCC é “uma solução criativa, valorizadora, eficaz – em termos das pessoas que a ele recorrem e em termos da sociedade em que se inserem –, e muito pouco dispendiosa” (2007, p. 190). Rodrigues e Aragão e Lima de Oliveira (2011), acrescentam a estes impactos, o aumento da perceção das competências cognitivas, motivação, prudência na aprendizagem, reforço da capacidade de aprender, e aumento da satisfação com a vida devido ao alcance de objetivos de qualificação escolar/obtenção de carteira profissional.

Empresarialmente, os benefícios são ao nível da gestão de recursos humanos, ao proporcionar uma gestão interna das competências mais eficaz, e construir pontes para a mobilidade e evolução das carreiras dos colaboradores (PIRES, 2002). No entanto, há

empresários que não consideram a certificação obtida através do processo de RVCC como relevante para o desempenho dos seus colaboradores (PAULA ALMEIDA, 2017).

Ao longo dos anos, o número de processos de RVCC tem aumentado, no entanto, os Centros Qualifica e o sistema de educação e formação profissional não se podem “deslumbrar” com estes dados, pois podem ser vistos como uma “máquina” de certificação. O estabelecimento de metas curriculares demasiado ambiciosas faz com que as equipas técnico-pedagógicas que acompanham os processos de RVCC não dêem a devida atenção aos candidatos em cada etapa. Isto faz com que o processo seja menos apelativo para possíveis candidatos, levando-os a ponderar que somente confere certificados para valores estatísticos, não melhorando a sua situação face à educação, à formação e ao emprego.

Conclusão

A educação de adultos surgiu com os grandes mestres dos tempos antigos nas civilizações romana, helénica e indiana. Para além destas civilizações, também algumas religiões inspiraram a educação de adultos como o judaísmo, o islamismo e o cristianismo. Ao longo do tempo, a educação e formação de adultos passou a ter em consideração que se aprende permanentemente ao longo da vida, e que os adultos não aprendem da mesma forma que as crianças. Citando Hargreaves “o ensino deve ser uma carreira de primeira eleição, uma tarefa para adultos maduros, um compromisso a longo prazo, uma missão social e um emprego para a vida” (2003, p. 101).

A educação e formação de adultos como subsistema autónomo surgiu, em Portugal, apenas em 2001 com a criação dos Centros de RVCC, que em 2016 se tornaram os atuais Centros Qualifica. Estes Centros têm como objetivos melhorar a relevância e a qualidade da educação e da formação profissional, contribuindo para a competitividade nacional e para o aumento da empregabilidade, e assegurar as condições necessárias para que a população ativa possa reforçar e ver reconhecidas as suas qualificações e aprendizagens efetuadas ao longo da vida.

Não esquecendo a Sociedade do Conhecimento em que se vive, percebe-se, claramente, que o processo de RVCC vai ao encontro desta premissa. Baseia-se nas competências adquiridas pelas pessoas ao longo da sua vida, em contextos formais, não formais e informais, demonstradas num portefólio que permite o seu reconhecimento, certificação e validação de

acordo com os Referenciais de Competências-Chave regulados pela ANQEP. Este é um processo bastante importante no sistema de educação e formação português, sendo considerado um fator decisivo para a promoção da educação/formação ao longo da vida (PIRES, 2002). Permite elevar as qualificações da população sem custos para os candidatos, aumentar a autoestima do candidato devido ao reconhecimento social e empresarial das suas competência e aumentar a taxa de emprego, comportando muitas outras vantagens a nível pessoal, social e profissional. Como todos os processos também comporta algumas “desvantagens” pois ainda existe bastante desconfiança face a este tipo de “atribuição de qualificações”, no entanto as vantagens superam as desvantagens.

Referências Bibliográficas

AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL. **Jornadas Qualifica – RVCC escolar: metodologias e instrumentos**. Lisboa: ANQEP, 2017b.

_____. **Reconhecimento, validação e certificação de competências escolares (RVCC escolar): orientação metodológica**. Lisboa: ANQEP, 2017c

_____. **Reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais (RVCC profissional): orientação metodológica**. Lisboa: ANQEP, 2017d

AMADO, J. & FERREIRA, S. Documentos pessoais (e não pessoais). In: AMADO, J. (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2ª Ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, p. 275-289.

BARROS, R. From lifelong education to lifelong learning: Discussion of some effects of today’s neoliberal policies. **European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, Linköping, SE, v. 3, n. 2, p. 119-134, outubro, 2012. Disponível em <<http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384rela.2000-7426.201232/rela0071/rela0071.pdf>>. Acesso em 25 abr.2018.

CAVACO, C. Reconhecimento, validação e certificação de competências: complexidade e novas actividades profissionais. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, v. 2, p. 21-33, abril, 2007. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/32072>>. Acesso em: 25 abr.2018.

CENTRO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS ECONÓMICOS. **O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida: actualização e aperfeiçoamento**. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional, 2007, 96 p. Disponível em <<http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&inc=6215AAAA>>

[AAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=57656163AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA](#)>. Acesso em: 16 abr.2018.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento – a educação na era da insegurança**. Porto Editora: Porto, 2003, 230 p.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL. **Centros Qualifica – guia organizativo para a rede de centros do IEFP, I.P.** Lisboa: IEFP, 2018.

LIMA DE OLIVEIRA, A. Motivar as pessoas adultas para aprender ao longo da vida. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Org.). **Estado da Educação 2016**. Lisboa: CNE, 2017, p. 328-339. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/CNE-EE2016_web_final.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2018.

MATIAS, A.M.P. **O impacto do processo de RVCC na proficiência linguística em Prosa – das competências linguísticas às aplicações didáticas**. Tese (Doutoramento em Letras) – Faculdade de Artes e Letras, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2012, 322 p. Disponível em <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1838/1/Tese.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

NOGUEIRA, S.M. A andragogia: que contributos para a prática educativa? **Revista Linhas**, Florianópolis, SC, v. 5, n. 2, p. 333-356, agosto, 2004. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1226/1039>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

OLIVEIRA PIRES, A.L. Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais: Uma problemática educativa. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, v. 2, p. 5-20, abril, 2007. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21912/1/Reconhecimento%20e%20valida%C3%A%C3%A3o%20das%20aprendizagens%20experienciais%20-%20pp.%205-20.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO. **Orientação escolar e profissional – guia para decisores**. 2005, 96 p. Disponível em http://iccdpp.org/wpcontent/uploads/2014/03/CG-HB-PT Orient.Escolar_guia_para_decisores.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

PAULA ALMEIDA, A. Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais: reflexão sobre uma experiência. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 50, n. 1, p. 79-95, janeiro, 2017.

PEREIRA, M., BORGES, Z. & CASTRO, J.M. (2010). O impacto do processo RVCC na aprendizagem ao longo da vida. In: LEITE, A., CASTRO, J.M. & COIMBRA, J.L. (Org.). **Os novos profissionais da educação e formação para o trabalho: desafios e exigências da aprendizagem ao longo da vida**. Atas do XII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza. Guimarães, 2010, p. 73-78. Disponível em

<https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=85225>. Acesso em: 25 jan. 2018.

PINEAU, G. **Temporalités en formation: vers de nouveaux synchroniseurs**. Paris: Anthropos, 2000, 214 p.

PIRES, A.L.O. **Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências**. Dissertação (Doutoramento em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2002, 646 p. Disponível em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/1004/1/pires_2002.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

PORTUGAL. DECRETO-LEI N.º 387/99, DE 28 DE SETEMBRO DE 1999. **Criação da ANEFA**. Lisboa: Ministério da Educação, jan 2018. Disponível em <<https://dre.pt/application/file/a/668070>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. DECRETO-LEI N.º 396/2007 de 31 de dezembro. **Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu financiamento**. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, jan 2018. Disponível em <<http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/155>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. PORTARIA N.º 1082-A/2001, DE 5 DE SETEMBRO. **Cria uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (centros RVCC)**. Lisboa: Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, abril 2018. Disponível em <<https://dre.pt/application/file/a/307524>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. PORTARIA N.º 232/2016, DE 29 DE AGOSTO. **Procede à regulação da criação e do regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica**. Lisboa: Ministérios da Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, abril 2018. Disponível em <<https://dre.pt/application/file/a/75217575>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

RODRIGUES E ARAGÃO, R.S.C. & LIMA DE OLIVEIRA, A. A capacidade de aprendizagem ao longo da vida e o bem-estar dos adultos em processo de RVCC de nível secundário. In ALCOFORADO, L.; FERREIRA, J.A.G.; FERREIRA, A.G.; LIMA, M.P.; VIEIRA, C.; OLIVEIRA, A.L.; FERREIRA, S.M. (Org.). **Educação e formação de adultos: políticas, práticas e investigação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011, p. 113-130.

SIMÕES, M. F. & SILVA, M. P. **A operacionalização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais – guia de apoio**. Lisboa: ANQ, 2008. Disponível em <<http://www.anqep.gov.pt/pagina.aspx?f=1&lws=1&mcna=0&inc=AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA&parceiroid=0&codigoms=0&codigono=6370AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

SOARES, M.P. Algumas reflexões em torno do processo de RVCC. In: CONSELHO

NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007, p. 189-192. Disponível em <<http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/789-aprendizagemao-longo-da-vida-no-debate-nacional-sobre-educacao#noopener%20noreferrer/8/>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

STIGLITZ, J.E. & GREENWALD, B.C. **La creación de una sociedad del aprendizaje: Una nueva aproximación al crecimiento, el desarrollo y el progreso social**. Madrid: La esfera de los libros, 2016, 680 p.

YANG, J. **Recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning in UNESCO Member States**. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015, 68 p. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232656e.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

GESTÃO PARTICIPATIVA NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – ANÁLISE QUALITATIVA DO ESTATUTO COM USO DO SOFTWARE IRAMUTEQ

PARTICIPATORY MANAGEMENT AT THE INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - QUALITATIVE ANALYSIS OF THE STATUTE WITH THE USE OF IRAMUTEQ SOFTWARE

Murilo de Assis Silva¹

Helga Cristina Hedler²

Thiago Gomes Nascimento³

Resumo

O presente trabalho visou realizar uma análise qualitativa do estatuto do Instituto Federal de Goiás por meio da análise de conteúdo com o objetivo de investigar a existência de elementos característicos da gestão participativa com base na teoria da gestão participativa e na teoria dos *stakeholders*. O estatuto foi transformado em um *corpus* textual para ser processado pelo software IRAMUTEQ por meio da técnica de Classificação Hierárquica Descendente, apoiada na análise de similitude e nuvem de palavras, subsidiando a análise de conteúdo do documento. As análises lexicográficas evidenciaram a existência de elementos característicos deste modelo de gestão no documento analisado.

Palavras-chave: Análise de conteúdo. Gestão participativa. Instituto Federal de Goiás. IRAMUTEQ. Teoria dos *stakeholders*.

Abstract

The present work aimed to perform a qualitative analysis of the status of the Instituto Federal de Goiás through content analysis with the objective of investigating the existence of characteristic elements of participatory management based on participatory management theory and stakeholders theory. The statute was transformed into a textual corpus to be processed by the IRAMUTEQ software through the Hierarchical Descending Classification technique, supported in the analysis of similarity and cloud of words, supporting the content analysis of the document. The lexicographic analyzes evidenced the existence of characteristic elements of this management model in the document analyzed.

Keywords: Content analysis. Instituto Federal de Goiás. IRAMUTEQ. Participatory management. Stakeholder theory.

¹ Mestrando em Gestão Estratégica de Organizações pelo Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB). Docente do Instituto Federal de Goiás – Câmpus Formosa. E-mail: murilo.assis@ifg.edu.br.

² Docente no Programa de Pós-Graduação em Gestão Estratégica de Organizações do Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB). E-mail: helga@iesb.br.

³ Docente no Programa de Pós-Graduação em Gestão Estratégica de Organizações do Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB). E-mail: thiago.nascimento@iesb.br.

1 Introdução

De acordo com Cardozo (2011), o tema de Gestão Participativa nas políticas públicas vem sendo muito debatido em diversas áreas a partir da década de 1980 com o estabelecimento da Constituição Federal de 1988. O autor advoga que a constituição permitiu a incorporação de novos elementos culturais permitindo a prática da democracia participativa, sendo um processo contínuo e permanente de construção que assevera a necessidade da mesma estar presente nas políticas educacionais do sistema educacional brasileiro.

Marangoni (2018) contextualiza que a conjuntura política do fim dos anos 1980 pós ditadura militar permitiu a ampliação dos direitos sociais, políticos e civis, surgindo com expressiva força o termo gestão democrática, como esperança de ampliar a participação da sociedade nas decisões e na organização dos serviços públicos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabelece a gestão democrática como um de seus princípios, cabendo a cada sistema de ensino público definir as normas de gestão democrática em acordo com suas características contemplando a participação na elaboração de projetos pedagógicos e a participação da comunidade escolar e local em seus conselhos (BRASIL, 1996).

Peixoto e Mendonça (2009) advogam que nas instituições de ensino a efetivação da gestão democrática depende, entre outras ações, da institucionalização de conselhos consultivos e deliberativos que precisam contar com a participação de toda a comunidade na escolha de seus representantes, pois Cury (2007) enfatiza que a gestão democrática deve ter presença obrigatória em instituições públicas, a participação da sociedade favorece o nascimento de cidadão ativos por meio da criação de um projeto pedagógico de qualidade.

Participação é a expressão da cidadania ativa e a realização concreta da soberania popular. É um princípio democrático. É a possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder, ou os poderes, em vários níveis e instancias. Por participação popular entendem-se diferentes modalidades de ação política e de mecanismos institucionais, mas o ator principal é sempre o mesmo: o povo soberano (SOTERO, 2008).

A prática administrativa que permite definir e direcionar as políticas, uso dos recursos (financeiros, materiais, de informação, tecnológicos e humanos) pode ser entendida como gestão (COSTA, 2007).

Para Brito e Carnielle (2011), as partes interessadas pelas atividades que serão realizadas pela organização, ou seja, aqueles que podem afetar ou ter o seu interesse afetado pelo funcionamento, desempenho e resultados presentes e futuros da organização são conceituados como *stakeholders*. Os *stakeholders* de um ambiente escolar são todos os agentes internos e externos que interagem com a escola, ou seja, professores, funcionários ou servidores, discentes, pais e membros da comunidade. Esses agentes formam a comunidade escolar e interagem no processo de planejamento e execução dos processos administrativo e pedagógicos da escola dentro de um modelo de gestão escolar participativa.

Brito e Carnielli (2011) advogam que a participação efetiva apenas ocorrerá quando o gestor abandonar a gestão técnico-científica (hierarquizada com papéis bem definidos) e adotar a gestão sócio crítica que permite questionamentos, participação e contribuição.

Barroso (2003) defende que para que exista a gestão participativa no ambiente escolar é necessário que cinco princípios ligados à autonomia, qualidade e eficiência da educação sejam atendidos; são eles legitimidade, participação, liderança, qualificação, flexibilidade.

Os Institutos Federais foram criados por meio da Lei 11.892 29 de dezembro de 2008. São instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

Instituto Federal de Goiás foi criado, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás por meio da mesma Lei. Atualmente possui uma reitoria e quatorze unidades distribuídas no estado de Goiás e atende mais de doze mil alunos (IFG, 2018).

Este estudo objetivou investigar a existência de elementos característicos do modelo de gestão participativa dentro do Instituto Federal de Goiás com base na teoria de gestão participativa e na teoria dos *stakeholders* por meio da análise qualitativa do estatuto desta instituição de ensino.

2 Método

Utilizou-se o método qualitativo por meio da técnica de análise de conteúdo. Optou-se por analisar exclusivamente o estatuto da Instituição, documento aprovado desde 2009 por meio da portaria 488 de 27 de agosto de 2009. O documento apresenta a natureza, finalizadas, princípios, objetivos e organização administrativa da instituição.

Fez-se uso da técnica de análise de conteúdo que permite a análise das informações, a unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, a categorização ou classificação das unidades em categorias, a descrição e a interpretação das informações. Utilizou-se a abordagem dedutiva que parte de teorias existentes propondo a verificação da mesma dentro dos cânones da pesquisa (MORAES, 1999).

Para aplicar a técnica de análise de conteúdo, utilizou-se como apoio a ferramenta IRAMUTEQ (*Interface de R pour lês Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), um *software* livre que tem como base o programa R, e que possibilita o processamento e análises estatísticas de textos produzidos. Ratinaud (2009), é o autor do *software* escrito na língua francesa, que atualmente possui traduções para outras línguas, além de tutoriais e documentação. O IRAMUTEQ realiza, dentre outras, os seguintes tipos de análises: classificação hierárquica descendente, análise de similitude e nuvem de palavras. Para processar os dados, o IRAMUTEQ realiza a leitura de um único arquivo no formato texto (extensão .txt) devidamente formatado denominado de *corpus* composto por textos.

Foi criado um arquivo nomeado de *Corpus* do Estatuto composto por textos referente a cada capítulo do mesmo. Com o programa R e o *software* IRAMUTEQ devidamente configurado, procedeu-se com a análise do *corpus*. Aplicou-se o método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) para classificar os segmentos de textos em função de seus vocabulários.

Nas análises lexicais clássicas, o programa identifica e reformata as unidades de texto, transformando Unidades de Contexto Iniciais (UCI) em Unidades de Contexto Elementares (UCE); identifica a quantidade de palavras, frequência média e número de hápax (palavras com frequência um); pesquisa o vocabulário e reduz das palavras com base em suas raízes (lematização); cria dicionário de formas reduzidas, identifica formas ativas e suplementares. O método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) proposto por Reinert (1990) classifica os segmentos de texto em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido com base na frequência das

formas reduzidas (palavras já lematizadas). Esta análise visa obter classes de UCE que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente das UCE das outras classes (RATINAUD, 2009).

Com o apoio do método CHD do *software* IRAMUTEQ foi construído um modelo analítico composto por categorias correspondentes às classes de palavras gerada pelo programa. Para Minayo (2010), as categorias podem ser estabelecidas em diferentes fases da pesquisa, seja antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa ou a partir da coleta de dados. Optou-se, nesta pesquisa, pelo estabelecimento das categorias de análise após a coleta, por meio do critério léxico da ferramenta IRAMUTEQ.

A análise estabeleceu quatro categorias: finalidades, características e objetivos; competências institucionais; documentos institucionais; e gestão. Na sequência, realizou-se análise crítica das categorias, com apoio das técnicas de análise de similitude e nuvem de palavras na seguinte ordem: da categoria com maior porcentagem de ocorrência para a categoria de menor porcentagem.

3 Resultados e Discussão

Com o apoio do *software* IRAMUTEQ identificaram-se 6.117 ocorrências de palavras das quais 815 são formas distintas. O corpus foi dividido em 180 segmento de texto sendo que 125 (69,44%) segmentos foram classificadas por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD). A CHD realiza uma análise lexical do material textual, oferece contextos (classes lexicais) com base no vocabulário específico e pelos segmentos de textos que compartilham estes vocabulários (Carmargo, 2005). Na **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, pode ser visualizado o Dendograma que demonstra a categorização ou classificação do estatuto do IFG.

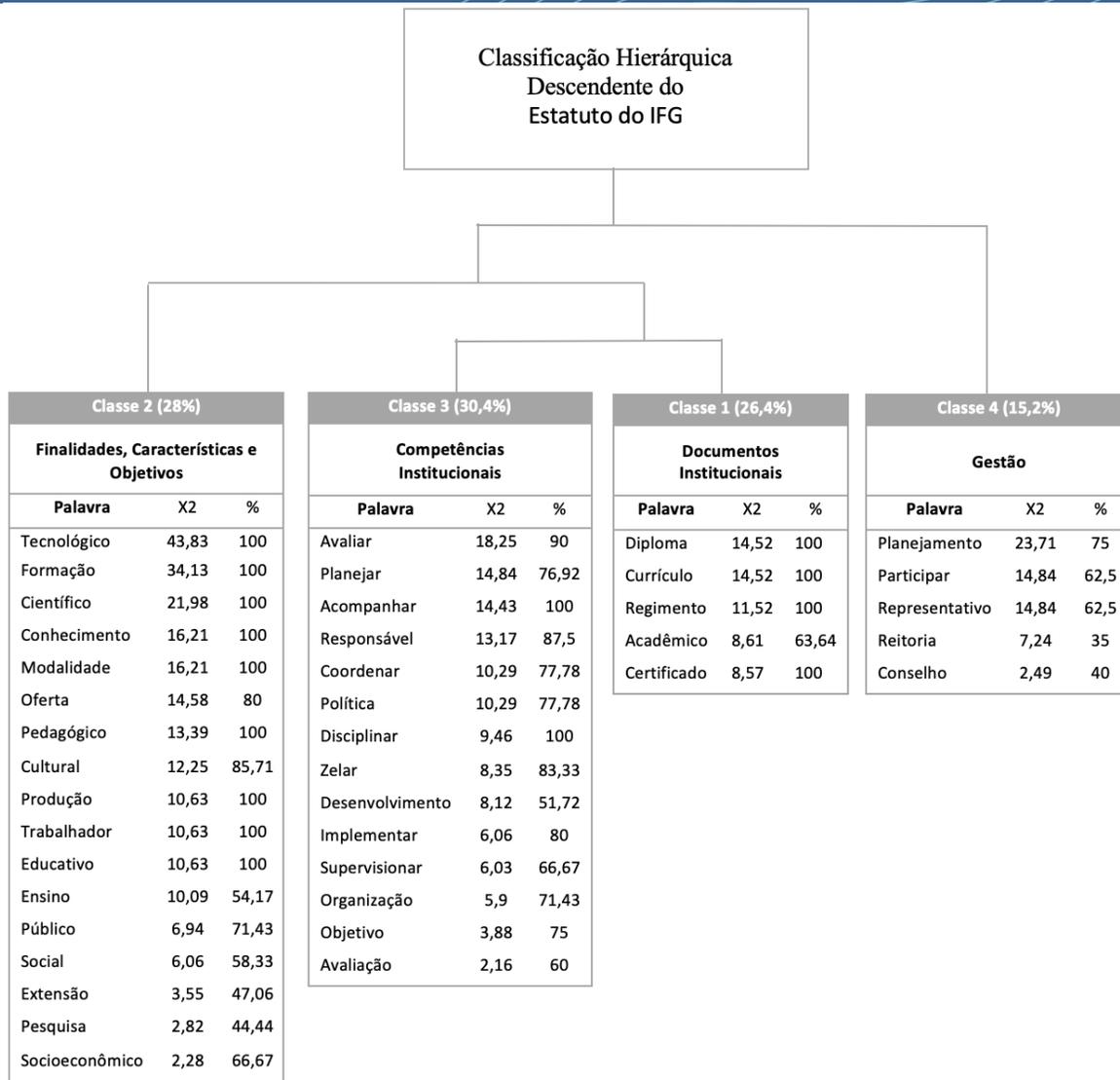


Figura 1 - Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente com a classificação do conteúdo do corpus da pesquisa. Fonte: Dados da pesquisa.

3.1 Competências Institucionais

A classe 3, que se refere as competências da instituição, possui a maior porcentagem de ocorrências. As palavras mais frequentes que merecem destaque foram: avaliar, planejar, acompanhar, responsável, coordenar e zelar. Esta categoria torna evidente as competências e responsabilidades dos gestores, órgãos e instâncias que compõem a instituição e a sua importância, baseado no maior percentual de ocorrências para a instituição. É possível observar

que parte destas competências são de responsabilidade dos órgãos colegiados que compõem a organização geral da instituição.

A organização geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás compreende: Colegiados: Conselho Superior; Colégio de Dirigentes; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Reitoria: Diretoria Executiva; Gabinete; Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de Ensino; Pró-Reitoria de Extensão; Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação; Pró-Reitoria de Administração; Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. Auditoria Interna; Procuradoria Federal. Campi, que, para fins da legislação educacional, são considerados sedes [...] (IFG, 2009).

Para Cardozo (2011), gestão participativa da educação é o processo político por meio do qual as pessoas conjuntamente, de forma democrática, tomam decisões. Brino e Carnielle (2011) advogam que o gestor deverá buscar parcerias com todos os *stakeholders* no momento de tomar as decisões e de realizar as seguintes tarefas: desenvolver estratégias; definir missões; estabelecer metas e objetivos; dimensionar recursos; planejar as aplicações desses recursos; efetuar análises de cenários e promover diagnósticos; solucionar problemas; impulsionar o processo de inovação organizacional constante; aplicar e gerenciar conhecimento e agregar valor aos serviços prestados.

Neste sentido, as ações agrupadas na categoria de competências institucionais precisam ser planejadas e executadas conjuntamente com os *stakeholders*, pois estão sendo tratados de seus interesses, ou seja, os processos administrativos-pedagógicos de interesse da comunidade escolar. Conforme o estatuto da instituição:

O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, é o órgão máximo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, tendo a seguinte composição: o Reitor, como presidente; representação de servidores docentes [...], eleitos por seus pares na forma regimental; representação do corpo discente, [...], eleitos por seus pares na forma regimental; representação de servidores técnico-administrativos, [...], eleitos por seus pares na forma regimental; [...] representantes dos egressos [...] representantes da sociedade civil [...] representante do Ministério da Educação; [...] representação do Colégio de Dirigentes, [...] eleitos por seus pares na forma regimental. [...] O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão é o órgão consultivo e de proposição de ações e políticas institucionais referentes às atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, possuindo a seguinte composição: o Reitor, como presidente; o Pró-Reitor de Ensino; o Pró-Reitor de

Pesquisa e Pós-Graduação; o Pró-Reitor de Extensão; os chefes de Áreas Acadêmicas e Gerentes de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão de cada Câmpus; representantes dos servidores docentes, eleitos por seus pares na forma regimental; representantes dos servidores técnico-administrativos, eleitos por seus pares na forma regimental; representantes dos estudantes, eleitos por seus pares na forma regimental [...] (IFG, 2009).

Partes das competências relacionadas nesta categoria estão contempladas nas atribuições dos órgãos colegiados, como pode ser observado no trecho do estatuto.

Observou-se elementos nesta classe, evidenciados pela categorização das competências, que são atribuições dos gestores e órgãos colegiados, que permitem estabelecer relação com gestão participativa, já que as tomadas de decisões destes órgãos são realizadas de forma participativa com representantes da comunidade acadêmica.

3.1.1 Finalidades, Características e Objetivos

A classe 2, Finalidades, Características e Objetivos da instituição, foi a segunda categoria com maior expressividade. As palavras mais frequentes foram: tecnológico, formação, científico, conhecimento, modalidade, oferta, pedagógico, cultura, produção, educativo, ensino, publico, social, extensão, pesquisa e socioeconômico. Esta categoria permite realizar a seguinte reflexão: qual o sentido das finalidades, características e objetivos de uma instituição que não foram planejadas e elaboradas à várias mãos, ou seja, de forma colaborativa e participativa?

A gestão participativa na educação é o processo político por meio do qual as pessoas na organização discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria instituição. Esse processo deve ser sustentado no diálogo e tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade interna e externa, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (CARDOZO, 2011).

Para Campos (2010) a escola é um espaço de diálogos entre aqueles todos que podem afetar ou serão afetados pelos processos educativos. O resultado é um projeto pedagógico-administrativo baseado na troca de experiências dos *stakeholders*, contribuindo para o foco em resultados positivos.

As finalidades, características e objetivos da instituição são pautadas nos órgãos colegiados da instituição.

[...] Compete ao Conselho Superior: aprovar as diretrizes para atuação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e zelar pela execução de sua política educacional; [...] aprovar o plano de desenvolvimento institucional e apreciar a proposta orçamentária anual; aprovar o projeto político-pedagógico, a organização didática, regulamentos internos e normas disciplinares; aprovar normas relativas à acreditação e à certificação de competências profissionais, nos termos da legislação vigente; [...] autorizar a criação, alteração curricular e extinção de cursos no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, bem como o registro de diplomas; aprovar a estrutura administrativa e o Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, observados os parâmetros definidos pelo Governo Federal e legislação específica; deliberar sobre questões submetidas a sua apreciação.

[...] Compete ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão: propor, apreciar e acompanhar o desenvolvimento das políticas de ensino, pesquisa e extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; analisar e emitir parecer sobre a organização, avaliação e oferta de cursos e demais atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura, observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação e encaminhadas pela Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; apreciar e emitir parecer sobre os currículos dos cursos regulares do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, bem como suas alterações, para encaminhamento e aprovação pelo Conselho Superior; apreciar outros assuntos de interesse da Instituição, encaminhados pela Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG, 2009).

Observou-se nesta categoria novamente uma aproximação com o modelo de gestão participativa, pois os elementos evidenciados nestas categorias estão, novamente, contemplados nos órgãos colegiados.

3.1.2 Documentos Institucionais

A classe 1 refere-se aos documentos institucionais. As palavras mais frequentes foram: diploma, currículo, regimento, acadêmico e certificado. Nesta categoria, observa-se os documentos de interesse público que validam as ações de educação como o diploma e certificado, como os documentos que regimentam a instituição.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás é uma Instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com a prática pedagógica (IFG, 2009).

A gestão escolar está ligada a uma mobilização dinâmica e coletiva dos *stakeholders* e à energia e competência que eles desenvolvem dentro do processo decisório educacional como condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e a transformação da própria identidade da escola (BRITO e CARNIELLI, 2011).

Observou-se nesta categoria a inexistência de elementos que tenham relação direta com a gestão participativa. Por outro lado, a construção destes documentos deve estar ancorada no envolvimento dos *stakeholders*.

3.1.3 Gestão

A classe 4, que se refere à gestão, foi a categoria com menor expressividade. As palavras mais frequentes foram: planejamento, participar, representativo, reitoria e conselho. Esta classe, ainda que em menor percentual de ocorrências, quando comparada as demais classes, evidencia elementos que se relacionam com a gestão participativa, com a existências das palavras: participar, representativo e conselho. A instituição tem como um dos seus princípios norteadores a gestão democrática:

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e **gestão democrática** (IFG, 2009).

A participação e os conselhos classificados nesta categoria estão alinhados com o que está estabelecido no 14º (décimo quarto) artigo da LDB:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os

seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - **participação** das comunidades escolar e local em **conselhos** escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

O Conselho Escolar é um órgão colegiado composto por representantes da comunidade escolar e da comunidade local que em sintonia com a administração da escola, visa tomar decisões coletivas nas áreas administrativa, financeira e político-pedagógica (BRASIL, 2004, p. 18).

Para Campos (2010), a participação ocorrerá se a escola for gerida de forma a permitir a interação entre os agentes internos e externos a ela. Neste sentido, o IFG apresenta características que podem possibilitar esta interação entre os agentes. Os membros da comunidade acadêmica do IFG podem participar dos seus conselhos, à saber: Conselho Superior e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Além destes, foi regulamentado pela resolução nº 006 de 23 de março de 2015, posteriormente a criação do estatuto da instituição, o Conselho de Câmpus, órgão máximo dos câmpus, colegiado normativo, consultivo e deliberativo, que mediante, escuta, participação e deliberação da comunidade, conduz o processo decisório de forma compartilhada e complementar com a Direção do Câmpus (IFG, 2015).

Brito e Carnielli (2011) defendem que o espaço embrionário ideal para a participação escolar são os colegiados, órgão composto por um grupo de pessoas que deliberam, tomam decisões importantes, através de voto, em um ambiente democrático de livre exposição de ideias e críticas.

Freitas (2000) afirma que o colegiado na escola é um espaço de decisões coletivas que atendem aos interesses tanto da escola quanto da comunidade local, sendo um instrumento permanente de educação política através do exercício da participação.

Observou-se nesta classe, a existências de um conjunto de elementos característicos da gestão participativa.

3.2 Análise de Similitudes

Similitude é a característica ou estado do que é similar. A análise de similitudes tem como base a teoria dos grafos (subárea da matemática que objetiva estudar as relações entre os objetos

Se as instituições querem fazer mais pelo desenvolvimento regional, devem buscar mais do que simplesmente educar; deve engajar-se na busca pelo desenvolvimento; fortalecendo os três pilares que a identificam como fonte geradora de desenvolvimento: a tríade ensino-pesquisa-extensão (FLECK, 2011).

3.3 Nuvem de palavras

A nuvem de palavras permite o agrupamento e organização gráfica das palavras de acordo com sua frequência, possibilitando identificar as palavras-chave do corpus textual e análise lexical simples (CAMARGO e JUSTO, 2013).

As palavras com maiores ocorrências no documento, conforme Figura 3, foram: educação, ensino, pesquisa e extensão, que constaram 104, 42, 37 e 45 vezes na análise por meio do IRAMUTEQ.



Figura 3 - Nuvem de palavras do estatuto do IFG. Fonte: Dados da pesquisa.

A nuvem de palavras gerada a partir do estatuto permite realizar uma análise quanto a identidade da instituição, tornando evidente o seu foco, a educação, ancorada na tríade de ensino, pesquisa e extensão, direcionada pelos conselhos e a gestão.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás é uma Instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica (IFG, 2009).

4 Considerações Finais

Por meio deste estudo, analisando o estatuto do IFG, percebeu-se que existem características, com menor expressividade, evidenciadas pela análise lexicográfica apoiada no software IRAMUTEQ, que estão relacionadas com o modelo de gestão participativa. Estas características foram identificadas principalmente nos conselhos.

Nesse sentido, sugere-se uma revisão do documento tornando mais evidente o modelo de gestão adotado pela instituição. Se o modelo de gestão participativo é materializado pelos conselhos, faz-se necessário deixar mais claro no documento em estudo.

A composição, funções, responsabilidades e funcionamento dos Conselhos Escolares devem ser estabelecidos pelos sistemas de ensino e pela própria escola, a partir de sua realidade concreta e garantindo sua natureza essencialmente político-educativa (BRASIL, 2004, p. 17).

No IFG, de acordo com o estatuto, ainda existe um misto entre a gestão técnico-científica e a gestão sócio crítica. Desta forma, conforme Brito e Carnielli (2011) advogam, a participação efetiva apenas ocorrerá quando o gestor abandonar a gestão técnico-científica (hierarquizada com papéis bem definidos) e adotar a gestão sócio crítica que permite questionamentos, participação e contribuição.

Evidenciou-se por meio do estudo, a existência de elementos característicos da participação, um dos princípios defendidos por Barroso (2003) para que exista a gestão participativa.

Por outro lado, faz-se necessário avaliar se a existência destas características permite que este modelo de gestão participativo seja utilizado e ainda se a comunidade acadêmica percebe que o modelo de gestão adotado é o participativo, sendo estas as sugestões de trabalhos futuros.

5 Referências

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura. S. C. (Org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-32.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília-DF: novembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2008.

BRITO, R. O. CARNIELLI, B. L. Gestão participativa: uma matriz de interações entre a escola e a comunidade escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 5, n. 2, p. 26-41, novembro. 2011.

CAMARGO, B. V. JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, v. 21, n. 2, p. 513-518, dezembro, 2013.

CAMPOS, C. M. **Gestão escolar e docência**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2010, 160 p. (Coleção Pedagogia e Educação).

CARDOZO, R. M. D. *Gestão participativa na educação profissional e tecnológica: o papel do conselho diretor um estudo do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais Campus Salinas-MG*. 2011. Dissertação de mestrado – Universidade de Brasília, Brasília. 2011.

COSTA, E. A. **Gestão Estratégica: da empresa que temos para a empresa que queremos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2007. 424 p.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, RS, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

FLECK, C. F. A tríade ensino-pesquisa-extensão e os vetores para o desenvolvimento regional. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, SP, v. 15, n. 3, p. 270-298, set./dez. 2011.

FREITAS, K. S. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

IFG. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás**. Portaria nº 488 de 27 de agosto de 2009. 2009. Disponível em: <<https://www.ifg.edu.br/attachments/article/124/estatudoifg.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

IFG. Resolução 06 de 23 de março de 2015. **Regimento do Conselho de Câmpus**. 2015. Disponível em: <<http://w2.ifg.edu.br/images/2015/GABINETE/resolucao06.pdf>>. Acesso em 22 abr. 2018.

IFG. **VISA OIFG**. Acesso apenas para servidores. 2018. Disponível em: <<http://visao.ifg.edu.br/>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

MARAGONI, R. A. Gestão Democrática: a busca pela implantação na escola pública. **Revista de Administração Educacional**, Recife, PE, v. 9, n. 1, p. 05-22, jan./jun. 2018.

MARCHAND, P.; RATINAUD, P. **L'analyse de similitude appliqué aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française**. 2012. Disponível em: <<http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Marchand,%20Pascal%20et%20al.%20-%20L%27analyse%20de%20similitude%20appliquee%20aux%20corpus%20textuels.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PEIXOTO, E. M.; MENDONÇA, E. F. A gestão democrática da educação nas instituições federais de educação profissional e tecnológica (1909-2008). **XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação; III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação**, Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

RATINAUD, P. IRAMUTEQ: **Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires [Computer Software]**. 2009. Disponível em: <www.iramuteq.org>. Acesso em: 04 nov. 2018.

SOTERO, João Paulo. Participação e controle social no financiamento da política nacional de educação ambiental no Brasil: o caso dos fundos públicos federais. **Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Publica**, Buenos Aires: CLAD, nov. 2008.

OS DESAFIOS DA GESTÃO NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO: ESTUDO DE CASO NA FACULDADE SESI-SP DE EDUCAÇÃO

Hugo Cesar Bueno Nunes *

Marcus Stander **

Resumo

É fato que o ensino superior privado no Brasil, vem passando por grandes transformações ao longo dos últimos 20 anos. Neste cenário o presente artigo, tem como objetivo compreender os principais desafios da gestão no ambiente universitário. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, onde utilizamos análise de documentos e questionário para coleta dos dados. Consideramos que o processo de autoavaliação realizado pela IES atrelado ao conhecimento do PDI pode ser um bom indicativo de possíveis saídas para a melhoria dos resultados e para a superação dos desafios apresentados pelos coordenadores de curso.

Palavras-chave: Desafios da Gestão. Faculdade Privada; Universitária Processos de Gestão.

THE CHALLENGES OF MANAGEMENT IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT: CASE STUDY IN THE SESI-SP EDUCATION FACULTY

Abstract

It is a fact that private higher education in Brazil has undergone major transformations over the last 20 years. In this scenario, this article aims to understand the main challenges of management in the university environment. For this, we carried out a qualitative research of the type of case study, where we used document analysis and questionnaire for data collection. We believe that the self-assessment process carried out by the IES, linked to the knowledge of the PDI, can be a good indicator of possible outcomes for the improvement of the results and to overcome the challenges presented by the course coordinators.

Keywords: Management Processes; Private Faculty; Challenges of University Management.

* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo - USP, mestre em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu/SP - USJT (2010), Especialista em Gestão Escolar - UNIG (2006), licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário UNIFIEO (2004). Professor da Faculdade SESI-SP de Educação. Rua Carlos Weber, 835, Vila Leopoldina, São Paulo/SP. (11) 99810-2075. E-mail: hnunes@sesisp.org.br

** Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. Coordenador do Setor de Análises Curriculares EaD do Grupo Educacional Cruzeiro do Sul. É especialista em Educação a Distância e também em Gestão de Pessoas. Graduado em Administração de Empresas pela Universidade Cruzeiro do Sul. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração de Recursos Humanos, atuando principalmente nos seguintes temas: administração, gestão, empreendedorismo, e sociedade contemporânea. E-mail: marcus.stander@cruzeirosul.edu.br

INTRODUÇÃO

É fato que o ensino superior privado no Brasil, vem passando por grandes transformações ao longo dos últimos 20 anos. Podemos afirmar que tais transformações são efeitos do processo de globalização pelo qual temos sido envoltos de maneira frenética há décadas. Neste cenário o papel do gestor tem sido potencializado e de fundamental importância para a consolidação dos processos e resultados obtidos nestas instituições.

Para Ribeiro (2014) a universidade tem sido pressionada a se adequar às mudanças advindas do seu tecido social. Tais mudanças podem ser tanto oriundas de agências internacionais ou mesmo por força de dispositivos legais. A questão que se impõe na contemporaneidade, é o fato de que a gestão da universidade é marcada por uma série de desafios, os quais são configurados como compromissos da instituição tanto em termos educacionais como em termos sociais.

Outro ponto a considerar, é a qualidade dos serviços prestados pelas Instituições de Ensino Superior (IES), a qual deve ser concebida como um processo em estreita relação com a gestão estratégica. A necessidade de apresentar serviços de qualidade é sentida de perto pelas faculdades, as quais vem se potencializando ao longo do tempo, com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES, instituído pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, em março de 2004 e através das exigências impostas pelo mercado de trabalho (LINS; TEIXEIRA; BARBOSA, 2005).

Especificamente ao falarmos de gestão no ambiente universitário, temos que compreender que tal área não se limita ao querer de apenas uma pessoa, ou seja, na figura do diretor e/ou da mantenedora, diversos colegiados fazem parte da estrutura acadêmica, os quais contribuirão na organização e nas tomadas de decisões. Cabe aos diferentes órgãos colegiados atuarem efetivamente na consolidação de uma gestão democrática nas instituições de ensino superior, com foco na qualidade dos serviços prestados.

Na complexa rede que compõe uma faculdade, algumas ações são destacadas e contribuem na potencialização do processo de gestão, como por exemplo, as autoavaliações internas, as atas e relatórios de reuniões de colegiados, os planos de ação dos coordenadores de

curso, assim como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que se constitui como sendo um grande norteador dos processos administrativos de uma IES.

Dentre os diversos atores que compõe a comunidade acadêmica (equipe técnico-administrativa, docentes, discentes, gestores) temos a figura dos coordenadores de curso, os quais são responsáveis por elaborarem o projeto pedagógico do curso e dentre outras funções, coordenar as atividades de discussão e revisão do projeto pedagógico; supervisionar a execução do projeto, acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes e o processo de avaliação utilizado pelos professores etc., assim, os coordenadores de curso tem papel fundamental no processo de qualidade buscado pelas IES.

Neste espectro, o presente estudo teve como objetivo compreender os principais desafios da gestão no ambiente universitário na visão dos coordenadores de curso. A opção por desenvolver o presente estudo na faculdade SESI-SP de Educação se deu principalmente por dois motivos: primeiro que atualmente sou docente na faculdade e segundo devido a inovação em seu projeto pedagógico de curso, o qual forma professores e professoras no campo das licenciaturas por área de conhecimento.

A proposta inicial é oferecer Cursos de Graduação, através da oferta de quatro cursos de Licenciatura por Áreas do Conhecimento indicadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e, especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, editadas pelo Conselho Nacional de Educação: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O Ensino, conectado com atividades de Pesquisa e de Extensão, articula conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas, para tornar significativo e consolidar o aprendizado, comprometido com a realidade da Educação Básica no Estado e no País (SESI/PDI, p. 25, 2015).

Para tal empreitada, realizou-se uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Para Gil (2002) estudo de caso trata-se de uma pesquisa descritiva e que exige do pesquisador uma delimitação precisa de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação de dados. Permite indicar os acontecimentos e mostrar com clareza a contribuição de cada um, além de expor características bem delineadas de determinada população ou fenômeno.

Diante do exposto, como procedimento metodológico, optamos por realizar a leitura do principal documento que orienta o processo de gestão da faculdade, o plano de desenvolvimento institucional (PDI), assim como, realizamos a aplicação de um questionário com três perguntas abertas que versavam sobre: 1. Na sua opinião quais os maiores desafios da gestão no ambiente universitário? 2. Dentre as diversas ferramentas de gestão, quais você tem conhecimento e utiliza com maior frequência? 3. Qual a importância de um plano de trabalho na condução do planejamento estratégico de uma instituição educacional? A partir disto, realizamos uma análise de conteúdo (Bardin, 1977) tendo tais questões como balizadoras, as quais foram geradas categorias de análise de acordo com as dificuldades descritas pelos gestores e o confronto dos dados obtidos com a literatura da área. Diante disso, realizou-se a apresentação dos resultados obtidos em cada categoria de forma descritiva com o auxílio de trechos dos questionários aplicados. Ainda, apontamos algumas possibilidades de gestão a partir do documento de autoavaliação da faculdade a qual tivemos acesso.

OS DESAFIOS DA GESTÃO NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

De maneira geral, a educação superior encontra-se diante de novos conceitos, como por exemplo, eficiência, governança, competitividade, produtividade etc., isto acaba por configurar um novo paradigma a ser compreendido pela gestão universitária, principalmente por conta das pressões de agências internacionais como OCDE, Banco Mundial, FMI, os quais defendem que o conhecimento gerado deve atender às exigências do campo econômico (RIBEIRO, 2014).

Neste contexto alerta-nos Azevedo (2015) que a expansão da educação superior no Brasil deu-se em um ambiente de mercado dominado por empresas de serviços educacionais objetivando apenas lucro, assim temos, empresas transnacionais e fundos de investimento lançando-se no mercado de educação superior no Brasil e dominando boa parte deste mercado em crescente expansão.

Os princípios de mercado têm produzido variados efeitos em outros campos de educação superior nacionais. No Brasil, por exemplo, sem desconsiderar as influências similares na esfera pública, o capitalismo acadêmico deitou raízes no campo educacional por intermédio da expansão das instituições de ensino superior privadas, as quais possuem quase $\frac{3}{4}$ (três quartos) das matrículas totais na graduação, demonstrando a consolidação de um verdadeiro mercado de educação superior no Brasil. (AZEVEDO, 2015, p.89)

Conscientes deste mercado, o qual visa apenas lucro, é papel dos gestores atentarem-se para as armadilhas e não deixarem se levar pela onda avassaladora que invadiu as IES, impactando diretamente na organização e gestão

dos processos, passando muitas vezes a considerar os aspectos de gestão simplesmente como uma ferramenta a serviço da lucratividade transloucada.

No tocante aos estudos sobre gestão universitária e que vem sendo apresentados por diferentes atores que atuam neste segmento, temos a pesquisa de Ribeiro (2014) que teve como objetivo analisar os compromissos relacionados à gestão universitária, fazendo um comparativo entre instituições públicas portuguesas e instituições públicas federais brasileiras, obtendo como resultados algumas semelhanças e diferenças. O que mais se assemelha entre os dois países foi a utilização de parcerias público-privado e a realização de projetos de desenvolvimento social. O que mais se distancia do Brasil em relação a Portugal, foi que os lusitanos têm uma melhor compreensão pública de ciência; avaliação interna; integração no espaço europeu; ligação com países de língua portuguesa; competitividade e sustentabilidade institucional, mais sistematizada e coesa do que no Brasil.

Já Tavares (2011) elenca como desafios da gestão universitária os seguintes pontos: o estabelecimento de processos decisórios visando a participação da comunidade acadêmica por meio de colegiados representativos dos diferentes seguimentos da universidade; autonomia universitária, como decorrência dos objetivos e da missão da universidade; dimensão política, com fundamentos nas próprias leis de funcionamento e forças específicas que se mobilizam para realizar ou reagir às mudanças; performance institucional, que busca responder às demandas efetivas da sociedade; melhor controle institucional e social, que objetiva a prestação de contas à sociedade e criação de mecanismos para que isso se torne efetivo; construção de indicadores qualitativos e quantitativos para promoção de uma avaliação adequada e transparente de seus dados; financiamento, como forma de manter sua sustentabilidade; uma perspectiva de longo prazo, objetivando construir parâmetros de sustentabilidade e gestão de risco para médio e longo prazo; valorização da diferença e diversidade, pois a universidade é um lócus de conflito, onde a produção do saber exige transitarmos entre a dúvida e o dogma.

Já o estudo desenvolvido por Santos e Bronnemann (2013) aponta para os seguintes desafios enfrentados pela gestão no ensino superior: ausência de conhecimento para o cargo; avaliação de desempenho dos gestores; tempo disponível para atividades do cargo; comprometimento dos colaboradores da IES; gestão de conflitos; respeito aos cuidados éticos.

Pessoa (2000) identificou como um dos desafios da gestão no ambiente universitário, a transição da universidade de uma organização vertical para uma organização horizontal. Neste aspecto é visível que o processo de gestão está mais orientado por regras e previsões orçamentárias do que pela sua missão.

Diante dos desafios apresentados, concordamos com Tamayo (2016) o qual salienta que as universidades são organizações corporativas e profissionais com características muito singulares, ou seja, tem especificidades muito particulares, e por isso, necessitam de uma gestão organizacional diferenciada. Assim, o primeiro passo no processo de gestão universitária é a elaboração de um planejamento estratégico.

O sucesso de uma organização ou instituição depende de sua capacidade de adaptação em seu ambiente social e também a capacidade de responder aos

desafios e exigências de um mundo globalizado. A universidade é uma instituição social, que precisa perceber as ameaças e intervir, adotando estratégias de sobrevivência e modernização diante dos desafios, os quais impõem a sociedade do conhecimento. Então, cabe à universidade adquirir e por em prática competências acadêmicas e administrativas. Por um lado, as competências acadêmicas exigem a capacidade de realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão; por outro lado, as competências administrativas exigem capacidade de gestão. É a integração destas competências que vão dar sustentação e sobrevivência à universidade no mundo contemporâneo (RIBEIRO, 2014, p.13).

Na esteira destes desafios e da complexidade que se apresenta na gestão de uma IES, compreendemos a relevância de aprofundar os estudos nesta área, visto que a IES privada vem produzindo um efeito devastador no processo pedagógico, quando deixa de lado seu papel social, sua missão – para vender-se ao mercado econômico em nome da lucratividade.

Podemos perceber na instituição foco deste estudo, que sua missão está pautada em outros valores, ou seja

[...] formar professores para a Educação Básica, que contribuam para o desenvolvimento educacional e cultural, em benefício da sociedade. Como instituição educacional de Ensino Superior, e sintonizada com o Mantenedor, tem também em sua Missão a incumbência de gerar conhecimento, socializa-lo e aplicar os resultados no desenvolvimento social, contribuindo para promover a melhoria da qualidade da Educação no país (SESI/PDI, p.21, 2015).

Isto posto, apresentaremos abaixo os principais desafios elencados pelos coordenadores de curso da IES objeto do estudo e discutiremos seus resultados a partir da literatura da área.

DISCUSSÃO/ANÁLISES DOS RESULTADOS

A Faculdade SESI-SP de Educação foi concebida no ano de 2015, onde iniciou seus trabalhos a partir da oferta de cursos de pós-graduação lato-sensu. Em 2017 teve a abertura de suas primeiras turmas no âmbito da graduação (licenciatura). A IES está localizada na cidade de São Paulo, sendo sua estrutura física composta de salas de aulas, laboratórios específicos para as licenciaturas, estúdio de fotografia, sala de artes etc., sendo possível ainda, a utilização de um amplo espaço composto por quadras, sala de dança, teatro, o qual é utilizado cotidianamente de maneira compartilhada por outros atores e seus respectivos projetos.

A perspectiva da Faculdade é a de constituir-se em lócus privilegiado e especializado voltado especificamente para a formação de profissionais para atuação nas áreas da educação escolar, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes, de suas famílias e das comunidades em que vivem (SESI-SP/PDI, p.16, 2015).

O corpo de gestão da faculdade é composto por 04 coordenadores de curso (Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens), 01 diretor, 01 assessora, 04 funcionários técnicos-administrativo, 01 bibliotecária, 01 jornalista, 01 técnico de laboratório e 01 técnico de informática, além dos docentes que compõe seu quadro funcional.

Neste contexto, destaca-se a opinião dos coordenadores quanto aos desafios a serem superados no processo de gestão, visto o pouco tempo de exercício efetivo da IES.

Com relação a questão: Na sua opinião quais os maiores desafios da gestão no ambiente universitário, elencamos uma categoria de análise, gestão dos processos.

Com relação a categoria de *gestão de processos*, para os coordenadores faltam clareza nas metas (curto e longo prazo) o que dificulta um melhor entendimento do propósito da instituição.

Entre os desafios existentes, parece-me há dois pontos mais latentes: de um lado, a questão dos egos docentes, em que, muitas vezes, acaba entrando em conflito com outros e gerando tensões, o que torna o diálogo não efetivo; de outro, o lugar da gestão, que a depender da função, fica achatada entre uma instância e outra (superior e inferior), gerando tensões e desencontros nas visões dos diversos atores da IES (Coordenador B).

Outro ponto abordado que afeta segundo os coordenadores a gestão de processos, é “superar os problemas oriundos da frágil formação (continuada e inicial) dos funcionários e não docentes”., o que em nossa percepção está atrelado muitas vezes a falta de comprometimento dos funcionários, talvez pela falta de clareza nos objetivos da instituição que os coordenadores alertaram. Cabe salientar que este não é um caso específico desta instituição, em estudo realizado por Santos e Bronnemann (2013) chamou-nos atenção a fala de um dos diretores entrevistados, o qual relata que “quando o funcionário se envolve e veste a camisa da instituição, tudo funciona melhor, embora esta seja uma expressão desgastada pelo uso. Eu me envolvo com todos os funcionários; para mim, não há hierarquia, eu gosto de uma coisa mais matricial, onde todos conversam, onde todo mundo pede opinião, sem haver distinção de cargo. Eu acho que é por aí que as coisas funcionam, mas tem que haver o comprometimento, tem que estar contente onde ele está”.

Tal perspectiva nos demonstra o quanto ter clareza nos objetivos da instituição e um processo de gestão de pessoas envolvente pode dirimir muitas dificuldades que subjazem o papel da coordenação, que além de estar atenta aos

processos pedagógicos, não pode descuidar dos processos administrativos que complementam seu papel de gestor de um curso de licenciatura.

Já a questão referente a utilização de ferramentas de gestão, ou seja, dentre as diversas ferramentas de gestão, quais você tem conhecimento e utiliza com maior frequência., denominamos a categoria de *ferramentas de gestão* e os coordenadores demonstraram pouca intimidade com tais ferramentas. Assim, temos a utilização de grupos de trabalho e comunicação visual citado por um coordenador, o que podemos indagar o quanto estas ferramentas por ele citadas são eficientes em um processo de gestão tão complexo. Na mesma linha, de forma mais objetiva e clara, temos a posição de outro coordenador que diz “Não sei responder. Desconheço. Valho-me de reuniões com os pares para organizar minha atuação, mas desconheço ferramentas de gestão”.

Parece-nos que uma das condições que proporciona tal falta de preparo para o cargo de coordenação de cursos na IES foco do estudo, é o pouco investimento da instituição em fornecer condições para a superação das dificuldades por parte dos coordenadores, que são retirados das salas de aulas e da noite para o dia passam a exercer cargos de liderança. Tal afirmação é corroborada pela descrição de um outro coordenador “O uso de ferramentas de gestão não fazem parte da cultura da instituição que trabalho. Creio que seja por conta de sua cultura excessivamente hierarquizada e burocrática, na qual coloca o nível de coordenadores na esfera operacional. Então a resposta é não uso”.

Como afirmam Santos e Bronnemann (2013) é importante que as IES se voltem para o desenvolvimento de uma cultura focada na captação, absorção, disseminação e utilização do conhecimento. Assim, é fundamental que as IES criem mecanismos de difusão de informações a respeito do cargo, bem como disponibilizem meios pelos quais os futuros gestores possam desenvolver habilidades relacionadas à gestão.

Em um nível de compreensão mais geral, questionamos: Qual a importância de um plano de trabalho na condução do planejamento estratégico de uma instituição educacional., assim, pudemos observar e categorizar algumas falas que nos indicam uma certa conexão e afinidade com o propósito de um gestor preocupado com os resultados de seu trabalho.

Categorizamos como *planejamento estratégico*, as descrições acerca desta questão. Assim, um dos coordenadores afirma ser “extremamente importante, pois estabelece um cronograma das atividades e se tem com clareza as metas e resultados que se deseja obter”. Na mesma linha afirma outros dois coordenadores:

Acredito que ele é o orientador de todas as ações, o que garante de fato a concretização das metas e objetivos instituídos pela IES. Sem um plano de trabalho, o que se tem na verdade, é um conjunto de ações que não necessariamente pode apontar para o rumo defendido pela instituição, tornando, assim, muito mais espontâneo a concretização do planejamento estratégico (Coordenador B)

Sei que há vários estilos e formas de gestão, mas de minha experiência, acredito que, para ser sintético, podem ser classificados basicamente em duas categorias: (1) aquelas que usam o planejamento estratégico e (2) aquelas que não o usam.

Para mim, é indubitável que os resultados são mais facilmente alcançados na primeira, com processos mais consolidados. Quando prevalece a segunda, o processo se torna inevitavelmente autoritário, levando a instituição a ficar “doente”. Por vezes, essa doença a consome e a leva para a morte (falência, operação fora dos princípios etc.). Algumas demoram nesse estágio, por conta de um sistema educacional falido (Coordenador C).

Podemos extrair destas descrições, algumas pistas de como o processo de planejamento estratégico tem relevância para os coordenadores, os quais, se ressentem de apoio institucional para uma clara definição de seus papéis enquanto gestores e, da própria instituição que nos parece tratar a questão da gestão de forma truncada. Cabe salientar que nestes três anos de efetivo trabalho de formação de professores/as no nível da graduação, a IES teve 03 (três) diretores. Com certeza este fato contribui para uma certa falta de direcionamento que os coordenadores demonstram ao se referirem aos desafios em sua gestão.

Como afirmam Bastos e Silva (2017) é fundamental que a IES, em sua gestão universitária, desenvolva políticas e estratégias de gestão que possibilitem o alcance de seus resultados, ou seja, sua missão. Neste sentido, uma possibilidade de delineamento desta ação é a utilização da autoavaliação como documento norteador dos processos juntamente com o PDI.

O PDI define a missão e as estratégias da IES para atingir suas metas e objetivos. Abrange um período de cinco anos e contempla o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da Instituição. Deve estar articulado com a prática e os resultados da avaliação institucional, tanto interna como externa. No caso de a instituição já ser credenciada e/ou em funcionamento, os resultados dessas avaliações devem delinear ações com o objetivo de sanar as deficiências identificadas (BRASIL, MEC, 2017).

Já a autoavaliação institucional pode ser compreendida como um elemento fundamental na gestão estratégica universitária, identificando os aspectos imprescindíveis para o crescimento quantitativo e qualitativo do ensino superior no Brasil. A Autoavaliação é uma avaliação interna, que tem como objetivo fornecer informações sobre a IES com a utilização de diversos indicadores de desempenho da instituição (BASTOS; SILVA, 2017).

Por meio da Autoavaliação as instituições obtêm diagnósticos que auxiliam na tomada de decisões, mas também expõem seus pontos fortes e suas limitações, mostrando suas intenções, através de suas atividades diárias de ensino, pesquisa e extensão. Permite uma reflexão por parte das diferentes percepções, incluindo docentes, discentes, administrativa e social. Quando é realizada de forma eficiente, representa uma ferramenta de grande importância para a gestão do ensino superior (GALDINO, 2011 apud, BASTOS; SILVA, p. 8, 2017).

Assim, a partir da análise da autoavaliação do último ano (ref. 2018) da IES objeto de estudo, observamos alguns resultados interessantes que podem contribuir no efetivo planejamento de gestão dos coordenadores e a suplantação dos desafios apresentados. Assim, destaca-se no relatório de autoavaliação como pontos fortes:

O trabalho pedagógico dos professores e no Programa de Residência Educacional, o qual propicia a integração de conhecimentos teóricos e práticos. Além disso, destaca-se, por um lado, a atuação mais regular e efetiva dos diferentes órgãos colegiados na gestão democrática da IES; e, por outro, o engajamento dos diferentes segmentos da faculdade no processo de Avaliação Institucional (SESI-SP, p. 45, 2019).

De acordo com o mesmo relatório, os pontos frágeis que necessitam de medidas mais urgentes estão relacionados ao processo de comunicação, ao maior conhecimento do PDI por parte de funcionários; e questões relacionadas à infraestrutura (SESI-SP, 2019).

Dentre os pontos fortes e pontos frágeis, podemos inferir que a autoavaliação realizada na faculdade SESI-SP contou em todo o seu processo com a conscientização dos agentes que compõem a comunidade acadêmica, sendo sistematicamente criadas ações que valorizassem a importância destes momentos avaliativos para a faculdade, visto que a partir deles analisamos os pontos frágeis e os pontos fortes da instituição em seus diversos setores, tendo assim, subsídios para proposição de melhorias (SESI-SP, 2019).

O que aconteceu na Faculdade SESI-SP de Educação nesse último 11 de dezembro foi algo tão especial que só veio corroborar o efetivo compromisso dessa instituição com a formação de um *ethos* verdadeiramente democrático. Nossa avaliação institucional foi na prática uma maravilhosa aula do que é de fato uma gestão democrática. Foi um momento de escuta e de apoderamento da palavra de todos os segmentos que dão vida a essa faculdade: pessoal técnico-administrativo, docentes, discentes e gestores. Não obstante as funções e atribuições hierárquicas, o que vi, foi apreço diante da palavra do outro, considerando-o como igual em seu direito de argumentar e apontar caminhos para a instituição. Para os que estavam ali presentes, acredito que nenhuma teoria sobre ‘gestão democrática do ambiente educacional’ marcará tão profundamente quanto esse coletivo que realizamos. No futuro, seja onde estejamos como profissionais da educação, essa faculdade deixa em nós uma aprendizagem indelével de como trilhar caminhos para uma autêntica gestão democrática” Depoimento professor. (SESI-SP, p. 22, 2019).

Cabe-nos a partir dos resultados apresentados inferir que uma maior articulação entre os gestores (mantenedora) e os coordenadores de curso no delineamento dos processos e na propositura de uma gestão mais participativa e democrática como ocorrido no processo de autoavaliação que tivemos acesso, pode gerar uma

grande possibilidade para a concretude e atingimento das metas estabelecidas no processo de gestão da referida IES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscou-se compreender os principais desafios da gestão no ambiente universitário na visão dos coordenadores de curso de uma IES privada localizada na cidade de São Paulo.

Para tal propósito elencamos três categorias de análises que demarcaram nosso trajeto: gestão de processos, ferramentas de gestão e planejamento estratégico.

No quesito gestão de processos, foi possível perceber uma necessidade de melhor esclarecimento das metas e objetivos por parte da IES. Outro ponto impactante nesta categoria é a pressão sentida pelos coordenadores no processo de gestão, os quais demonstram certo desconforto ao lidar com as pressões do cargo. Tal aspecto é corroborado pela falta de experiência de muitos dos coordenadores em cargos de liderança, o que pode comprometer as expectativas oriundas de ambas as partes, tanto da coordenação quanto da direção da IES.

Outro ponto apresentado refere-se as ferramentas de gestão, as quais não fazem parte do cotidiano dos coordenadores de curso, no que tange a seu trabalho. Exceto um coordenador que diz utilizar na vida pessoal, para organização própria, nenhum outro coordenador soube explorar e dizer como tais ferramentas poderiam ser úteis no processo de gestão. Este ponto, atrelado aos processos de gestão, demonstram uma gestão até certo ponto na base do acerto e erro, o que não corresponde aos processos de gestão mais eficientes, visto a velocidade das informações e necessidades de conhecimento de todos os aspectos que compõem o processo de gestão de um curso universitário.

Por último, temos o planejamento estratégico, o qual mostra-se de fundamental importância aos coordenadores de curso, porém, suas falas vão ao encontro do senso comum, de como é importante e necessário para um melhor alcance e qualificação dos resultados, sem no entanto, especificarem seus planos para os cursos que são responsáveis.

Tais pontos frágeis são visíveis e passíveis de algumas considerações, as quais podem de certa maneira justificar este amadorismo nos processos de gestão. Um dos pontos é a falta de qualificação dos coordenadores de curso no âmbito da gestão administrativa, com exceção de um dos coordenadores, todos os outros 03 nunca exerceram cargos de liderança no âmbito da coordenação de cursos, e também, a IES não ofertou nenhuma preparação para que estes profissionais se colocassem diante dos processos de gestão com o mínimo de qualificação possível. Muitos deixaram de ser professores/as em um dia para no outro exercerem o papel de liderança e de gestão.

Diante deste contexto, identificamos na autoavaliação realizada pela IES uma possibilidade de adequação dos processos de gestão e um melhor ordenamento e divulgação das metas e objetivos propostos, visto que no processo de autoavaliação, todos os atores que compõem a IES foram de certa maneira consultados e participaram deste momento avaliativo. Tais encaminhamentos, não podem estar desconectados do PDI da faculdade, o qual mostra ser um documento fundamental para a organização de toda a gestão universitária, principalmente, a gestão dos cursos de licenciaturas.

Espera-se que a partir dos resultados obtidos, os processos de gestão da faculdade SESI-SP de Educação possam ser melhor compreendidos e planejados, visando o atingimento de sua missão, qual seja “de gerar conhecimento, socializá-lo e aplicar os resultados no desenvolvimento social, contribuindo para promover a melhoria da qualidade da Educação no país” (SESI-SP/PDI, p.20, 2015).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – a expansão privado-mercantil. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP, v.1, n.1, p. 86-102 jul./set. 2015.

BASTOS, Isabela Deschamps; SILVA, Renata. Autoavaliação institucional como ferramenta de gestão estratégica universitária: estudo de uma instituição de ensino superior pública municipal do sul do Brasil . **VII Colóquio Internacional de Gestão Universitária** – Universidade, desenvolvimento e futuro na Sociedade do Conhecimento. Mar del Plata, Novembro, 2017.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **Formulário do Plano de Desenvolvimento**

Institucional. 2017. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm> Acesso em: 19 abril 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**: monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2002.

LINS, Maria Teresa Gomes; TEIXEIRA, Rivanda Meira; BARBOSA, Jenny Dantas. Gestão da qualidade em instituição de ensino superior: percepção das ações estratégicas e operacionais pelos discentes, docentes e gestores. **V Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América der Sur**. Mar del Plata, Diciembre, 2005.

PESSOA, Maria Naiula Monteiro. **Gestão das Universidades Federais Brasileiras – um modelo fundamentado no *Balanced Scorecard***. 2000, 304 fls. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2000.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. Os desafios contemporâneos da gestão universitária: discursos politicamente construídos. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2014, Porto, Portugal. **Políticas e Práticas de Administração e Avaliação na Educação Ibero-Americana**. Timbaúba-PE: Biblioteca ANPAE, 2014. v. 1. p. 1-14.

SANTOS, Leomar dos; BRONNEMANN, Márcia Regina. Desafios da gestão em instituições de ensino superior: um estudo de caso a partir da percepção de diretores de centro de uma IES pública do Sul do Brasil. **Revista Gual**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 01-21 jan. 2013.

SESI-SP. **Relatório Parcial de Autoavaliação 2019**. Faculdade SESI-SP, 2019.

SESI/PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: Faculdade SESI-SP de Educação. São Paulo/SP, 2015.

TAMAYO, Horácio V. Barreda. Planeamiento Estratégico en Universidades e America Latina. **Revista Gestão Universitária da América Latina Revista GUAL**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 257277, jan. 2016.

TAVARES, Sergio Marcus Nogueira. Governança no ensino superior privado. IN: COLOMBO, Sonia Simões e RODRIGUES, Gabriel Mario. **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 175-190.

OS CONSELHOS ESCOLARES COMO ESTRATÉGIA PARA O FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA NO ESPAÇO DA ESCOLA

Carlos Antônio Diniz Júnior¹

Paula Phernanda dos Santos Cardoso²

RESUMO: Este artigo objetiva analisar as potencialidades dos Conselhos Escolares como espaço de fortalecimento da democracia no âmbito da escola. A metodologia empregada foi a revisão de literatura através de pesquisa bibliográfica e análise documental sobre o tema. Considera-se que os Conselhos Escolares estão intrinsecamente relacionados à perspectiva de descentralização determinada pela Constituição Federal de 1988. Entre os resultados, destaca-se que os Conselhos Escolares: 1. se constituem como um exercício pedagógico da participação e da representação no espaço escolar, e; 2. oportunizam que os gestores escolares possam exercer uma gestão mais democrática, compartilhando responsabilidades e decisões.

PALAVRAS-CHAVES: Conselho Escolar. Gestão Democrática. Participação. Representação.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the potential of the School Councils as spaces for strengthening democracy within the school. The methodology used was the review of literature through bibliographic research and documentary analysis on the subject. It is considered that the School Councils are intrinsically related to the perspective of decentralization determined by the Federal Constitution of 1988. Among the results, it is emphasized that the School Councils: 1. constitute a pedagogical exercise of participation and representation in the school space, and; 2. make it possible for school administrators to exercise more democratic management, sharing responsibilities and decisions.

KEYWORDS: School Council. Democratic Management. Participation. Representation.

Introdução

A Gestão democrática da educação pública está prescrita na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e nos Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2014), tendo como um dos seus pilares a participação em conselhos escolares, o que caracteriza a ação conjunta de

¹ Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Bolsista CAPES. Membro do Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral. Professor da Escola de Formação de Professores do Centro Universitário Celso Lisboa (UCL). E-mail: junior.diniz.jd@gmail.com

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). E-mail: p.phernanda@gmail.com

representantes de professores, alunos, funcionários, pais/responsáveis, diretores e comunidade local, ou seja, um colegiado que atua em prol de uma educação de qualidade nas diferentes escolas do território Brasileiro.

A participação é um quesito importante no campo da democracia. Porém, considerando o longo período de ditadura civil-militar vivenciada no país, observam-se os desafios para a vivência prática desta participação. Os cidadãos são convidados a participar do controle social em diferentes conselhos na área educacional, o Conselho Escolar, é um colegiado da escola, na qual a comunidade escolar e local estão inseridos, sendo um grande desafio à participação dos representantes sob a perspectiva da gestão democrática (BORDE, 2016). Aqueles que compõem os conselhos, são convocados a tomar parte gestão da escola, a auxiliar a gerir o dinheiro da mesma, a sugerir na elaboração e revisão da Proposta Pedagógica, a vivenciar o Projeto Político Pedagógico e a compartilhar das questões administrativas. No entanto, os conselhos como órgãos deliberativos, por vezes ficam centrados apenas em questões burocráticas e a participação permanece aquém do ideal.

O artigo aqui apresentado, objetiva analisar as contribuições dos Conselhos Escolares como espaço pedagógico da experiência e da vivência da democracia no interior das escolas. A ideia de espaço pedagógico ou de aprendizado está relacionado ao conceito desenvolvido por Pateman (1992, p. 60) que afirma que a função precípua da participação é “(...) educativa: educativa no mais amplo sentido da palavra, tanto do aspecto psicológico quando no de aquisição de habilidades e procedimentos democráticos”.

Considerando a natureza deste estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (1988, p. 50) “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” e análise documental (CELLARD, 2008) tendo por referência ordenamentos normativos que tratam do tema (BRASIL, 1988; 1996; 2001 e 2014).

O artigo está organizado em três seções, afora esta introdução. Na primeira, são apresentadas algumas teorias acerca da democracia e do papel dos conselhos de participação e controle social. A segunda seção trata, de modo específico dos Conselhos Escolares, apresentado a suas contribuições para o fortalecimento da democracia no espaço escolar. Por fim, as considerações finais e conclusões sobre o trabalho serão apresentadas na última seção.

Democracia e Controle social: algumas notas para reflexão

A democracia, termo de diversas definições e concepções, ocupa lugar ímpar nos debates políticos atuais. Diversos são os discursos construídos acerca deste tema, que está impregnado de disputas políticas. Apesar de apresentarem um aparente consenso de defesa da democracia, esses discursos trazem em si uma “confluência perversa” (DAGNINO, 2003) caracterizada pela utilização de uma retórica comum, mas que apesar das proximidades discursivas, exprimem perspectivas e projetos diferentes ou até mesmo, divergentes.

A utilização dessas referências [sobre democracia] que são comuns, mas abrigam significados muito distintos, instala o que se poderia chamar de crise discursiva: a linguagem corrente, na homogeneidade de seu vocabulário, obscurece diferença, dilui matizes e reduz antagonismos (DAGNINO, 2004, p.198).

Diante de tal questão, ainda que a democracia esteja presente nos discursos, há que se destacar que vivemos uma crise democrática e política no Brasil, como apontado por Avritzer (2018). Diante disto, é fundamental compreendermos que o discurso produzido a partir dela (e para ela), atualmente, se fundamenta numa disputa de projetos políticos. Reconhecê-los e identificar seus conteúdos é tarefa fundamental no exercício de análise da disputa política presente nessa suposta estabilidade democrática latino-americana (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006).

Para Bobbio (2000), a democracia está diretamente relacionada a um conjunto de regras pré-definidas, cujo objetivo é buscar garantir o exercício da liberdade para aqueles responsáveis pelas tomadas de decisão, sejam elas de forma direta ou por representação. Com a impossibilidade de uma democracia direta, em razão da complexidade da sociedade no Estado Moderno, a representação se constitui como estratégia do exercício democrático. Desta forma, o autor aponta que:

Para que se realize esta condição [representação] é necessário que aos chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam garantidos os assim denominados direitos de liberdade, de opinião, de expressão das próprias opiniões, de reunião, de associação (BOBBIO, 2000, p. 32).

Na perspectiva apresentada por Dahl (1997), em uma democracia, todos os cidadãos devem ter garantidas possibilidades e oportunidades de formulação de suas preferências, expressando-as através de ações individuais e coletivas. Para afirmar-se o exercício da escolha, segundo o autor, devem ser asseguradas condições de liberdade de expressão, de voto e de associação, além do acesso a diversas fontes de informação. Nessas duas lógicas, tanto de Bobbio (2000) quando de

Dahl (1997), o conceito de democracia é apresentado de forma bastante ampla, em que o povo faz garantir a implementação de sua vontade de forma direta ou através de seus representantes.

Em relação a democratização do ensino no Brasil podemos afirmar, assim como aponta Azevedo (2000, p.17), que as políticas de educação “tem sido sempre condicionadas pelos valores autoritários que presidem as relações sociais brasileiras e que se incrustam em nossa cultura desde os tempos coloniais”. Esse histórico consolidou a “persistência de um padrão educacional excludente e seletivo” (AZEVEDO, 2000, p. 17), que se perpetuou pela educação no Brasil Império e República. Tal estrutura foi fortemente combatida por alguns setores sociais e grupos de educadores, a exemplo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual tinha como principal bandeira, a educação pública gratuita e laica para todos.

Neste cenário de reivindicações para a garantia de uma educação de qualidade para todos, a democratização da gestão escolar e o controle social se constituem como estratégias de fundamental importância para o atendimento a tal desafio.

Segundo Mendonça (2000), a gestão democrática se apresenta como um dos fatores essenciais à qualidade do ensino, por possibilitar a mudança na estrutura centralizada do exercício do poder nas organizações educativas. Aqui no Brasil, a democratização da escola e da sua gestão, pode se constituir como um exercício de consolidação da democracia e de constituição de uma cultura de participação, tão necessária em nosso país.

Já no seu preâmbulo, a Constituição Federal de 1988 anuncia seu caráter democrático, ao apontar seu objetivo de “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais” (BRASIL, 1988) uma vez que, estes são princípios para o exercício da democracia. A educação é declarada como direito social dos cidadãos, assim como traz à tona a gestão democrática do ensino público como um dos pilares sobre os quais a educação brasileira deve se desenvolver (BRASIL, 1988). É fundamental destacar a importância de a gestão democrática constar como um dos princípios da educação pública brasileira, pois “O termo princípio é empregado para designar, na norma jurídica escrita, os postulados básicos e fundamentais presentes em todo Estado de direito” (ADRIÃO; CAMARGO, 2001, p. 72).

A Ldben nº 9.394/1996, reitera o dispositivo constitucional da gestão democrática em consonância com a CF 1998. Silva e Peroni (2013) destacam que a Ldben, nos artigos 12, 13 e 14, traz dimensões fundamentais para o processo de democratização da gestão escolar, ao determinar a participação como elemento fundamental desta questão. Cabe destacar que ainda

sim, a Ldben apresenta algumas lacunas em relação à normatização da participação, nas palavras de Garcia (2000, p. 123) “a nova LDB depois de um processo legislativo atropelado, entrou em vigor com todos os buracos que devem ser preenchidos por regulamentações *ad hoc*, ou seja, do Conselho Nacional e dos Conselhos Estaduais de Educação”.

Progressivamente, a Gestão Democrática foi reiterada nos dois planos nacionais de educação que sucederam a Ldben nº 9.394/1996, o PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001) e o PNE 201-2024 (BRASIL, 2024). Cabe destacar que os dois planos nacionais fazem menção ao processo de escolha da direção escolar se constituir como uma das estratégias associadas à consolidação da gestão democrática. Entretanto, cabe evidenciar aqui, conforme destacado por Paro (2006) que a escolha dos dirigentes escolares pela comunidade, por si só, não é garantia de uma gestão democrática.

A gestão democrática, nas palavras de Cury (2007, p. 494), é “voltada para o processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, [...] expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática”. Como apontado ao longo do texto, a gestão democrática se estabelece a partir dos processos de participação, que se localizam para além da escolha dos dirigentes escolares. Uma gestão, que se faz de fato, com participação, se constitui como uma estratégia para a construção de uma escola inclusiva e democrática, diferentemente daquela que herdamos e que, não raras as vezes, se sustenta sob pilares excludentes.

O cenário democrático do Controle Social e a Participação, se constituem como elementos fundamentais para o exercício e a busca pela garantia da gestão democrática. Ao tratarmos o controle social, não estamos nos referindo, como aponta Calvi (2008), ao controle do capital, que é exercido pelo Estado, mas ao controle

“[...] entendido como a possibilidade de a sociedade civil organizada participar da formulação e fiscalização das políticas sociais, como acompanhar e fiscalizar as ações do Estado brasileiro em seus três níveis federados” (CALVI, 2008, p. 288)

O controle social caracteriza-se pela “participação do cidadão na gestão pública, na fiscalização, no monitoramento e no controle das ações da Administração Pública (ALVES; ALMEIDA, 2013, p. 145).

Nesse sentido, os conselhos se constituem como instâncias de participação da sociedade civil, cuja (nova) relação com o Estado está alicerçada em uma lógica de co-responsabilização, monitoramento, gestão e avaliação de políticas públicas (CARNEIRO, 2002). Considerando o

cenário de reivindicações para a garantia de uma educação de qualidade para todos, a democratização da gestão escolar e o controle social se constituem como estratégias de fundamental importância para o atendimento a esse desafio (DINIZ JÚNIOR, 2017).

Os conselhos se constituem como:

“espaço da crítica argumentativa e deliberativa e da democratização da autoridade e do poder político, distinguindo-se tanto do Estado quanto do mercado, capaz de preservar uma autonomia própria” (HABERMAS, 1984 apud CARNEIRO, 2002, p. 279).

Para Cury (2007, p. 45) os conselhos são “elos entre Estado e sociedade”. Já na perspectiva de Arendt (1973), se configuram como espaços de liberdade, ação e participação efetiva do povo.

De tal modo, pode-se inferir que os conselhos estão alicerçados no modelo da democracia participativa, uma vez que são espaços de ampliação da participação cidadã, ainda que constituídos por representantes de diferentes segmentos. Deste modo, a própria ideia de participação, como já abordado na introdução deste artigo, é educativa e possibilita a promoção e construção de uma cultura participativa e de desenvolvimento da cidadania (PATEMAN, 1992). É fundamental que a sociedade possa participar da elaboração e do controle das políticas e dos serviços públicos, de modo que se consolide espaços de deliberações coletivas (MARANGONI, 2018) e, nesse sentido, os Conselhos Escolares se caracterizaram por essa possibilidade.

Conselhos Escolares e fortalecimento da democracia no cotidiano escolar: possíveis contribuições

O Conselho Escolar é uma instância de gestão democrática prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e ratificado no Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/2014, na meta 19, tendo dentre as suas estratégias:

Estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo. (BRASIL, 2014)

De acordo com o documento do Ministério da Educação (MEC) intitulado “Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública” (BRASIL, 2004), essas instâncias devem ser compostas por representações da comunidade escolar: gestores escolares, professores, demais funcionários, estudantes e seus familiares. De acordo com o referido documento a “composição dos conselhos precisa representar a diversidade, a pluralidade das vozes de sua comunidade” (p, 47).

Conselho Escolar é o órgão colegiado, na estrutura da escola, composto pelo diretor e por representantes dos professores, demais funcionários, pais ou responsáveis, estudantes e comunidade local (se for o caso), que tem por atribuição decidir sobre questões pedagógicas, administrativas e financeiras, no âmbito escolar. (...). Portanto, o Conselho Escolar existe para conhecermos as necessidades da escola, participarmos das decisões e assumirmos coletivamente o compromisso por uma educação com mais qualidade. (BRASIL, MEC, [2015], p. 10 apud BORDE, 2016, p. 58)

Considerando tal questão, destaca-se aqui o primeiro elemento de contribuição dos Conselhos Escolares para o fortalecimento da democracia no espaço escolar, uma vez que, oportuniza o exercício da participação e da representação. De tal modo, compreende-se que tais instâncias, por sua composição representativa, se constituem como um exercício pedagógico no sentido de que se possa experienciar a gestão democrática, a participação e a representação.

De tal modo, destaca-se que um fator importante no processo de representação é o comprometimento dos representantes com os interesses e reivindicações dos representados (SARTORI, 1962). Para Avriter (2007) a representação, quando aliada à participação social, pode se constituir como o “futuro da representação eleitoral”. Para Diniz Júnior (2017), a participação popular e a representação, mais efetivas, se constituem como uma possível estratégia para a consolidação da democracia, para a implementação e o controle social das políticas públicas. Assim, os Conselhos Escolares oportunizam essa experiência no ambiente escolar, de modo que essa aprendizagem no âmbito local possa contribuir para as vivências no âmbito global.

De tal modo, promover o fortalecimento dos Conselhos Escolares, por meio dos seus conselheiros, é primordial no intuito que os conselheiros estejam sensibilizados sobre a importância do papel que executam. Conforme esclarece Aguiar (2008, p.138):

Ao considerar que os membros do Conselho Escolar representam as comunidades escolar e local, que atuam de forma coletiva e que definem

estratégias para a tomada de decisões sobre temas de sua responsabilidade, o Programa demonstrava ter, como modelo, uma gestão escolar participativa. Nessa perspectiva, o Conselho Escolar seria o território que possibilitaria a “discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais” favorecendo, desse modo, a participação social e a promoção da gestão democrática.

Nesse sentido, nos anos de 2004 o governo federal instituiu, por meio da Portaria Ministerial nº 2.896, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, o Ministério da Educação (MEC), tendo como um de seus objetivos “promover em parceria com os sistemas de ensino a capacitação de conselheiros escolares, utilizando inclusive metodologias de educação à distância” (BRASIL, 2004b).

A oferta de processos formativos é fundamental para que haja uma atuação efetiva destas instâncias. Pode-se observar que em muitos casos, os Conselhos Escolares constam apenas no papel para cumprir o dispositivo legal (BORDE, 2016), mas para ocorrer a participação efetiva há necessidade de ir além das questões administrativas e financeiras e, assim, envolver-se nas questões pedagógicas da escola. De tal modo, oportunizar que os conselheiros conheçam, de forma aprofundada, a sua função, constitui-se como uma estratégia de fortalecimento de sua ação e dos processos democráticos no interior da escola. Conforme aponta Ciseki e Romão (2001), “a participação exige aprendizado. Principalmente quando se trata de uma população [...] historicamente alijada dos processos decisórios do seu país” (p. 67).

A capacitação é relevante, pois muitos conselheiros possuem o desejo de contribuir com os processos educativos, porém não sabem por onde iniciar as atividades e contribuições. Até mesmo os diretores escolares encontram dificuldades em implantar e garantir o funcionamento um conselho escolar atuante, de tal modo, um processo formativo com foco nos Conselhos Escolares, bem planejado e executado, pode auxiliar na elaboração de um plano de ação de atuação, bem como nortear cada membro sobre seu papel.

Essa concepção de conselho escolar, de caráter democrático, contrapõe-se à tradição patrimonialista do Estado brasileiro, que exhibe relações sociais permeadas pelo clientelismo e pela política do favor(...). Predomina a ideia de construção de uma sociedade igualitária, que se pauta em relações democráticas e que respeita as diferenças. Nessa ótica, considera-se que a escola pública tem um papel fundamental para a construção de uma cidadania participativa, esta entendida como construção permanente e coletiva. (AGUIAR, 2008, p. 138)

A atuação e o fortalecimento dos Conselhos Escolares também estão relacionados ao papel do gestor escolar. Para Lück (2009) o diretor escolar “é o líder, mentor, coordenador e orientador da vida da escolar e todo o seu trabalho educacional” (p. 23). Não se trata aqui de afirmar que todas as decisões do âmbito escolar devam ser tomadas pelo gestor, tampouco estamos nos referindo a uma pequena monarquia no interior das escolas, na qual esse profissional se configura como soberano.

Para Libaneo (2004) o diretor escolar é um profissional com conhecimentos e habilidades para exercer liderança em grupos, a fim de assegurar a participação da comunidade escolar nos processos de tomada de decisões e na solução dos problemas, de modo que o gestor escolar deve contextualizar os processos de ensino aprendizagem aos interesses e necessidades de seus alunos e comunidade, por isso é tão fundamental o papel dos conselhos escolares a fim de trazer para a escola as demandas da comunidade de modo a fortalecer a identidade da unidade escolar.

O gestor escolar de escola pública deve utilizar ferramentas de gestão aliadas ao engajamento e participação da comunidade escolar na tomada de decisão a fim de somar forças em prol de viabilizar um ensino de qualidade, que forme cidadãos desenvolvidos intelectual e socialmente.

No que tange ao conselho escolar, de acordo com o documento “Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania” (BRASIL, 2004b) o diretor deve atuar como “coordenador na execução das deliberações do Conselho Escolar e também como o articulador das ações de todos os segmentos, visando a efetivação do projeto pedagógico na construção do trabalho educativo” (p. 44).

Considerando tal questão, destaca-se aqui o segundo elemento de contribuição dos conselhos escolares para o fortalecimento da democracia no espaço escolar, pois possibilita que o gestor escolar possa ter uma atuação mais democrática a compartilhada. Assim, esse profissional, sem perder a sua importância e liderança educativa, pode compartilhar com outros sujeitos os desafios para a melhoria da qualidade da educação. Uma vez que os Conselhos Escolares “se configuram como um importante espaço para a atuação daqueles que desejam a melhoria da qualidade da educação e o alargamento da possibilidade da emancipação das pessoas, sobretudo das novas gerações” (CONTI; SILVA, 2010, p. 64), o gestor escolar deve potencializar esses espaços democráticos. Para tal, é fundamental que o esse profissional

compreenda a “dimensão política de sua ação administrativa, respaldada na ação participativa” (HORA, 1994).

Considerações finais

A perspectiva da descentralização presente na Constituição Federal de 1988 impulsionou a instituição de espaços e instâncias de controle social, buscando promover uma relação mais democrática e participativa entre Estado e sociedade. Nesse cenário, os espaços de participação e controle social se constituem como instâncias que buscam tal aproximação. No âmbito das políticas educacionais, os conselhos escolares, possibilitam a democratização do espaço escolar, bem como a possibilidade de uma articulação participativa em prol da melhoria da qualidade da educação.

Destaca-se que os Conselhos Escolares, como instância de gestão democrática demandam atenção dos cidadãos atuantes dos colegiados, porque a participação precisa, necessariamente, estar articulada com a perspectiva da representação responsável e do compromisso com aqueles aos quais são representados.

Assim, como mencionado inicialmente, os conselhos escolares se constituem como um exercício pedagógico da democracia no âmbito da escola, sendo essa uma das suas contribuições para o fortalecimento dos processos democráticos. Outra contribuição dos conselhos escolares reside na oportunidade de uma gestão mais compartilhada, na qual o diretor escolar, sem perder as suas responsabilidades, pode compartilhar com os representantes da comunidade escolar, as decisões inerentes ao processo educativo dos sujeitos ali atendidos.

O gestor escolar deve investir na mediação, no diálogo e viabilização para o planejamento de ações em um conselho escolar a fim de mobilizar o confronto de ideais, crenças e valores em prol de uma educação pública de qualidade. Cabe ao gestor escolar envolver o conselho comunitário escolar com o contexto no qual a escola está inserida, para que conheçam a fundo as necessidades da comunidade escolar e do local em que ela está situada a fim de contribuir para a otimização dos processos de ensino-aprendizagem, garantindo uma escola de qualidade que preze pela permanência e desenvolvimento pleno de seus alunos.

Salienta-se ainda a necessidade de um processo de formação continuada para os membros dos conselhos escolares para que estes possam, de fato, assumir o seu papel e suas

responsabilidades, se constituindo como uma ação que, ao mesmo tempo, contribui para o funcionamento dos conselhos e assume um caráter pedagógico, no qual contribui na formação para o exercício da democracia.

De tal modo, os conselhos escolares, são espaços para a construção de uma educação de qualidade, pautada no direito social e inalienável de todo o cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADRIÃO, T., CAMARGO, R.B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1998. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. SP: Xamã, 2001.
- AGUIAR, M. A. da S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Educ. Rev.** n.º.31, p.129-144, 2008.
- ALVES, J. M.; ALMEIDA, D. M. F. Participação e controle social: a experiências do Conselhos Municipal de Assistência Social de Londrina/PR. Revista: **O Social em questão**. RJ: Ano XVII, n.º 30, 2013.
- ARENDRT, H. **Crises da República**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.
- AVRITZER, L. **Participação social no Nordeste**. UFMG: BH, 2007.
- _____. O pêndulo da democracia no Brasil. **Novos Estudos**. CEBRAP: SP, vol. 03, n. 02, 2018.
- AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. In: NAURA, S. C.; FERREIRA, M. A. da S. A (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. 10ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 2000.
- BORDE, Amanda Moreira. Conselhos Escolares em duas escolas públicas de tempo integral do Município de Itaboraí/RJ: a participação em discussão. **Dissertação de Mestrado** apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2016.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 1996.
- _____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 2001.

_____. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares.** MEC: Brasília, 2004.

_____. Portaria nº 2.896, de 16 de setembro de 2004. **Cria o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares.** MEC: DF, 2004a.

_____. **Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares.** MEC: Brasília, 2004b.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Brasília, 2014.

CALVI, K. U. O Controle Social nos Conselhos de Políticas e de direitos. **Revista Emancipação.** Ponta grossa, v.8, n.1, 09-20, jan/jun, 2008.

CARNEIRO, C. B. L. Conselhos de políticas públicas: desafios para sua institucionalização. **Revista de Administração Pública,** Rio de Janeiro 36(2):277-92, Mar./Abr. 2002.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008.

CISESKI, A. A.; ROMÃO, J. E.. Conselho da Escola: coletivos instituintes da escola Cidadã. GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. R. (orgs.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas.** São Paulo: Cortez, 2001.

CONTI, C.; SILVA, F. C.. Conselho Escolar: alguns pressupostos teóricos. In: LUIZ, Maria C. **Conselho Escolar: algumas concepções e propostas de ação.** São Paulo: Xamã, 2010.

CURY, C. R. J. A Gestão Democrática na escola e o direito à educação. **RBP AE.** Set/dez, 2007.

DAGNINO, E. **Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva.** Trabalho apresentado à reunião do Grupo de Trabalho do CLACSO, Cultura e Poder, Buenos Aires, 5 e 6 de junho de 2003.

_____. **Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. In: GRIMSON, A. La cultura en las crisis latino-americanas. Clacso, Buenos Aires. 2004.**

_____.; OLVERA, A.; PANFICHI, A. (orgs.). **A disputa pela construção democrática na América Latina.** São Paulo/Campinas, SP: Paz e Terra/Unicamp. 2006.

DAHL, R. A. **Poliarquia: Participação e Oposição.** Tradução de Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

DINIZ JÚNIOR, C. A. Comitês Territoriais de Educação Integral: das ideias ao texto. **Dissertação de Mestrado** apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2017.

- GARCIA, S. R. de O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1988.
- HORA, D. L. **Gestão Democrática na Escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Papirus: SP, 1994.
- LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MENDONÇA, E.F. **A regra do jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira** Campinas: FE/Unicamp, 2000.
- MARANGONI, R. A. Gestão Democrática: a busca pela implementação na escola pública. **Revista Administração Educacional – DAEPE- CE - UFPE Recife-PE**, V.9 N.1 p. 05-22, jan/jun. 2018
- PATEMAN, C. **Participação e Teoria Democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.
- SARTORI, G. A teoria da representação no estado representativo moderno. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**. Belo Horizonte, 1962.
- SILVA, M. V.; PERONI, V. M. As mutações na oferta da educação pública no período pós-Constituição Federal e suas implicações na consolidação da gestão democrática. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 29, n. 2. 2013.

MAIS UMA SALVA DE TIROS NA GUERRA PARADIGMÁTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPOFilipe Gervásio Pinto da Silva¹
Janssen Felipe da Silva²**Resumo**

Neste trabalho intencionamos construir uma reflexão sobre o panorama que se apresenta à Educação do Campo no Brasil, tendo como pano de fundo econômico e pedagógico o cenário nacional e internacional que circula a atual tensão paradigmática (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011) em torno desta modalidade educacional. Para tanto, a reflexão segue dois caminhos interdependentes. O primeiro caminho é contextual e trata do aprofundamento da hegemonia neoliberal na América latina (QUIJANO, 2005; ALVES, 2003) e do Agronegócio como interventor ativo na apropriação da Educação do Campo (JESUS & JESUS, 2011). O segundo caminho diz respeito às reformas sociais e educacionais (as pretendidas e as que estão em debate) instituídas no contexto pós-golpe de 2016 e suas relações com o campo e com a Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Agronegócio; Reformas Educacionais

Abstract

In this work we intend to construct a reflection about the panorama that presents itself to the Field Education in Brazil, having as economic and pedagogical background the national and international scenario that circulates the current paradigmatic tension (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011) in around this educational modality. For this, reflection follows two interdependent paths. The first path is contextual and deals with the deepening of neoliberal hegemony in Latin America (QUIJANO, 2005; ALVES, 2003) and Agribusiness as active intervenor in the appropriation of Field Education (JESUS & JESUS, 2011). The second path concerns the social and educational reforms (both intended and debated) instituted in the post-coup context of 2016 and their relations with the field and with field education.

Keywords: Field Education; Agribusiness; Educational Reforms

¹ Professor da Universidade Federal de Campina Grande- Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (UFCG/CDSA). Professor da Área de Fundamentos Sócio-históricos da Unidade Acadêmica de Educação do Campo. Pedagogo pela Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). Mestre em Educação Contemporânea pelo Programa de de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC). Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade na Educação. Endereço: Avenida Oscar Loureiro, nº 51- Centro, Surubim/PE, Brasil. CEP: 55750-000. Telefone: (81) 8914-3190. Email: filipe.gps@hotmail.com.

² Professor Associado II do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação (CE), Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (CAA). Pedagogo pela Faculdade de Filosofia do Recife (1995), Mestre (2001) e Doutor (2007) em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordenador do Grupo de Pesquisa Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade na Educação e do Instituto de Estudos da América Latina. Endereço: Rua 92, nº 85-Jardim Paulista Baixo-Paulista/PE, Brasil. CEP. 53407-050. Telefone: (81) 9999-7781. Email: janssenfelipe@hotmail.com.

Introdução

Este artigo realiza uma reflexão sobre as guerras paradigmáticas presentes na Educação do Campo, em um momento em que tantos camponeses morrem física e simbolicamente, seja porque se agudizam os conflitos fundiários no Brasil em favor do Agronegócio, seja porque as concepções de Educação do Campo passam, cada vez mais, a estarem em constante disputa. A já consagrada expressão “guerra das ciências” assume sentidos também no contexto da Educação do Campo, uma vez que as disputas sobre o sentido e a direção da produção de conhecimento, na verdade orbitam cenários sócio-pedagógicos em conflito, sobretudo no âmbito curricular. Ressaltamos, no entanto, que a guerra paradigmática aqui elucidada, ultrapassa o sentido gnosiológico de sua formulação, na medida em que a compreendemos para além do campo epistemológico, isto é, está situada nas trincheiras do debate sobre o sistema capitalista-colonial-patriarcal e da reestruturação neoliberal na América Latina e, principalmente, no Brasil.

A expressão dessa disputa é a apropriação do termo Educação do Campo e seus novos tensionamentos no contexto de rearticulação neoliberal. A fim de levar a cabo a proposta do texto, nos utilizamos do ensaio bibliográfico como forma de tornar inteligíveis os atuais Paradigmas da Educação do Campo.

Neste sentido, compreendemos que a importância de analisar os paradigmas que embasam e orientam a educação nos territórios camponeses se alarga para além dos limites da Educação Básica, seja porque esta está alicerçada em disputas econômicas, sociais, políticas e educacionais mais amplas; seja porque a Educação do Campo está relacionada não apenas às experiências oficiais/normativas, como também àquelas experiências educativas que estão presentes nas experiências sociais camponesas (sejam de movimentos sociais, sindicatos, associações, comunidades, etc); seja porque é o próprio sistema sócio-metabólico do capital que produz determinações sobre os sistemas educacionais como um todo (MÉSZÁROS, 2011).

Ressaltamos que todo paradigma é constituído e constitui relações com ambiências econômicas, sociais, econômicas, políticas, epistemológicas na tentativa de oferecer uma explicação/proposta para a realidade. No contexto da Educação do Campo a guerra paradigmática se afirma como guerra pela chancela de formar, entendida a formação como dimensão pedagógica de um projeto de sociedade candidato à hegemonia. Historicamente a disputa paradigmática se deu entre o Paradigma da Educação Rural e o Paradigma da Educação do Campo.

O Paradigma da Educação Rural, que parte do ideário moderno/colonial/capitalista/patriarcal de reprodução do poder colonial, através de uma ideia de desenvolvimento que se confunde com crescimento capitalista (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, SANTOS, 2010). Está articulado com as demandas da manutenção da burguesia agrária e da legitimação do processo de desenvolvimento industrial que enxerga o campo como um território a ser expurgado da cartografia econômica e pedagógica. Desta forma, o sujeito enunciativo no Paradigma da Educação Rural é o modelo capitalista e euro-urbanocêntrico de educação e de sociedade efetivado pela colonialidade. Neste sentido, prioriza uma oferta de educação descontextualizada e assistencialista, que oportuniza seus integrantes a reprodução minimamente qualificada de sua mão-de-obra, em função da manutenção histórica dos estereótipos inferiorizantes dos povos do campo a serviço da sociedade capitalista.

Em contraposição ao Paradigma da Educação Rural está o Paradigma da Educação do Campo que surgiu e foi desenvolvido no contexto das populações camponesas que reivindicaram, através de um heterogêneo conjunto de lutas, condições de oferta e continuidade da educação escolarizada nos territórios camponeses, que fosse pública, gratuita, laica e socialmente referenciada.

É preciso mencionar, ainda que sumariamente, que a Educação do Campo enquanto paradigma educacional autodeclarado como tal, fez do chamado Projeto Nacional Popular a o seu horizonte último de luta social, como pode ser visto nos principais documentos que integram o corpo documental da Educação do Campo nos anos de 1990 e 2000. Afasta-se, portanto de um horizonte de radicalização econômica e política pensada a partir de uma perspectiva assumidamente socialista. A opção pelas referências da pedagogia freireana, das pedagogias de contextualização e da terra contribuem por alimentar o atual debate pedagógico da Educação do Campo reivindicada como Paradigma da Educação do Campo, cuja ênfase é eminentemente epistemológica e não ontológica.

2- Apropriação neoliberal da Educação do Campo

Atualmente os povos historicamente afetados pelo poder do capital passaram a ocupar as pautas centrais da agenda do Neoliberalismo. Uma das grandes estratégias utilizadas pelo poder dominante consiste em integrar um universo de sujeitos e grupos sociais, na medida em que não se tornaram possíveis as condições de sua eliminação. Desta forma, a luta de determinados grupos sociais, não podendo simplesmente ser apagada, torna-se parte integrante das preocupações do Estado que age de forma apaziguadora e fetichista.

A apropriação é apaziguadora quando tende a instituir políticas ou ações pontuais que garantam a minimização dos conflitos, sejam eles trabalhistas, culturais, religiosos, dentre outros. Este apaziguamento, porém, não toca decisivamente nas estruturas da dominação, estendendo-se como uma ação de integração estatal.

A apropriação torna-se fetichista quando ultrapassa a barreira do apaziguamento e utiliza os próprios coletivos sociais, demandas e formas de mobilização subalternizadas para o esvaziamento de sentido original em função da incorporação dos princípios da produção e da racionalidade hegemônicas. Um exemplo paradigmático destas duas expressões é a Educação do Campo, inicialmente pensada de forma periférica no sistema nacional de educação e posteriormente utilizada como slogan do Agronegócio.

Esta relação paradoxal entre reconhecimento e apropriação atinge os povos camponeses e as lutas por educação nos territórios camponeses. Trata-se da tensão entre a incorporação fetichista ou crítica dos povos do campo nas políticas educacionais³. Esta tensão está presente no Neoliberalismo, que reestrutura o trato com as diferenças culturais e territoriais empregado pelo Liberalismo, todavia o faz de modo a não apenas assimilar e contemplar estas diferenças na esfera legal, senão a reestruturar os interesses capitalistas mediante a oficialização das diferenças e sua utilização tática aos interesses do Sistema Mundo Moderno Colonial (GROSGOUEL, 2010).

³ Claro está que dentro dos marcos do Estado capitalista, nenhuma reivindicação da classe trabalhadora pode ser incorporada de modo pleno e que irradie outras consequências críticas.

Ressaltamos que a estratégia de focalização no discurso sobre as culturas/territórios tem como objetivo a interdição do debate sobre o discurso da desigualdade. Assim, por mais variadas que pareçam ser as formas de reconhecimento territorial/populacional o *modus operandi* produtivo permanece intocável com a estratégia de substituir o discurso da produção pelo discurso da cultura. Esta fetichização não opera significativamente nem mesmo no campo da própria cultura, dada a sua intervenção colonial e precária, nem no campo produtivo, dado o seu caráter mistificador e reestruturador dos arranjos produtivos dominantes.

Nos territórios campesinos vem ocorrendo a reestruturação das formas de produção capitalistas, nas quais as populações originárias são silenciadas em virtude dos interesses das elites agrárias brasileiras. A respeito deste contexto, Jesus e Jesus (2011, p. 150) nos oferecem uma análise do contexto de reestruturação capitalista quando afirmam que

nos últimos vinte anos, a reestruturação do capitalismo no campo vem ocorrendo com a implantação das grandes empresas internacionais para exploração do solo brasileiro e a prática da biopirataria, das transformações de biomas e de culturas e construção de hidrelétricas. Também os incentivos governamentais têm impulsionado o desenvolvimento do agronegócio; da implementação de alta tecnologia, para a produção da monocultura, como a soja e a cana-de-açúcar; da engenharia genética, que modifica as características dos alimentos por meio da transgenia; entre outros.

De toda esta conjuntura de reestruturação produtiva nos territórios campesinos brasileiros tem ganhado cada vez mais relevância o Agronegócio. Este modelo produtivo se confronta com as formas específicas de compreender a produtividade das comunidades camponesas. Desta forma, ainda que carregue os discursos de afirmação das diferenças campesinas o Agronegócio reitera a discriminação territorial com os povos do campo e suas formas específicas de administrá-los por fora da via da industrialização capitalista. Esta relação de imposição do Agronegócio traz uma concepção de Educação do Campo que expropria os sujeitos de aprender a cultivar as suas formas próprias de lidar com os territórios materiais e imateriais. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 11),

o debate da relação campo-cidade perpassa todas as dimensões da Educação do Campo. Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. De certa maneira esta foi a visão-suporte para o processo de modernização da agricultura implementado no país.

Esta imposição das referências urbanas continua acontecendo na atualidade embora as diferentes populações campesinas sejam passíveis de serem reconhecidas e contempladas em uma política cuja estrutura já

está muito bem definida. O paradigma a ser posto em prática tem como motor o Agronegócio, como demonstram inúmeras orientações contidas no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

O Agronegócio, em função dos interesses do neoliberalismo, necessita de um modelo de trabalhador capaz de se adequar às exigências da monocultura assalariada de forma empreendedora, flexível e competente. Por esta razão tem influenciado a agenda política educacional afirmando a defesa dos ideários da Educação do Campo. Todavia esta defesa está ancorada na necessidade de se aproveitar das conquistas políticas dos Movimentos Sociais vinculados aos territórios camponeses numa relação de apropriação Segundo Vilhena Junior e Mourão (2012, p. 181),

a grande mídia aliada ao agronegócio tem interesse de legitimar que os camponeses e os indígenas são uma espécie em extinção. Por esta ótica, então, não seriam necessárias políticas públicas para essas populações, a não ser do tipo compensatórias, histórica e largamente utilizadas em função das próprias condições de precariedade e a partir de pressões sociais.

A ideia de que os povos camponeses estão em extinção não se constrói aleatoriamente, de modo que estão em extinção porque são inferiores, e a condição de inferioridade e extinção justifica a sua eliminação como resíduos da sociedade moderna/capitalista/colonial/patriarcal. Neste contexto revigora-se a *Monocultura da Escala Dominante* (SANTOS, 2010) urbana, segundo a qual os povos do campo são considerados locais. São considerados locais porque inferiores nas suas manifestações econômicas e educacionais. Uma vez que são inferiores, são impassíveis para oferecer uma alternativa globalmente válida que se contraponha ao modelo capitalista, e especificamente ao Agronegócio.

Assim, reestrutura-se a lógica da *colonialidade do poder* (QUIJANO, 2005) que expropria os habitantes dos territórios camponeses dos seus territórios econômicos, sociais, políticos, epistêmicos e pedagógicos em função de um modelo de produção que os coloca, juntamente à natureza, como elementos necessários de apropriação indiscriminada visando o lucro. O trabalho no campo, neste contexto, se desvincula da sua dimensão territorial para se tornar instrumento de negação das especificidades e projetos de vida dos territórios.

As atuais propostas de formação técnica lançam mão de discursos sobre a valorização e o sentimento de pertencimento ao campo quando menciona que não é preciso deixar o campo para obter uma formação de qualidade. Todavia esta formação privilegia modelos de educação que se desvinculam das bandeiras de lutas sociais levantadas pelos movimentos sociais vinculados aos territórios camponeses. Assim, se imediatamente não é preciso deixar o campo, o modelo de produção e de educação a ser adotado pressupõe o aprofundamento do vigor do Agronegócio, o que contraditoriamente e conseqüentemente tende a desterritorializar os sujeitos camponeses. Estes sujeitos terminam por encontrar formas de resistência na produção cooperada, solidária e na conservação imaterial dos seus territórios, de modo que para resistir à modernização conservadora “as populações do campo

vão alterando suas relações, porém a essência de sua condição se mantém, sua maneira de ser, seus símbolos, sua humanidade permanecem” (BELTRAME, CARDOSO E NAWROSKI, 2011, p. 107).

Outra das expressões contraditórias da institucionalização da Educação do Campo foi o PNLD-CAMPO. O referido programa ganha ainda mais relevo na medida em que consideramos os Livros Didáticos como suportes privilegiados para o desenvolvimento das práticas curriculares dos professores da Educação Básica, de modo que na maioria das instituições é o principal suporte de mediação pedagógica utilizado pelos professores (as).

Ressaltamos que é conhecida a articulação entre os grandes grupos editoriais privados e a produção de LD no Brasil. Desta forma, os interesses hegemônicos das elites responsáveis pela produção de LD atravessam a construção e distribuição dos LD, em consonância com as Avaliações Educacionais promovidas pelo Estado. De acordo com Silva (2012, p. 810),

os livros didáticos, impulsionados sobretudo pelo PNLD, são responsáveis por sessenta por cento de todo o faturamento da indústria livresca no Brasil. Os valores negociados entre o FNDE e as editoras que forneceram livros didáticos para o Ensino Fundamental em 2011, por exemplo, foi de R\$ 880.263.266,15 (Assessoria de Comunicação FNDE, 2010). O PNLD é, sem dúvida, um grande negócio para as editoras.

O PNLD-CAMPO é um exemplo emblemático de como no interior da estrutura de mercado editorial dos livros didáticos, as demandas campesinas foram enunciadas como passíveis de serem atendidas, via programa específico e diferenciado. Ocorreu, todavia, que em ambas as edições do programa (2013 e 2016) pouquíssimas coleções foram aprovadas e, ainda assim, muitos livros reproduziam a lógica capitalista, monocultural e colonialista de currículo.

No momento em que o Brasil passou pelo seu mais recente golpe de Estado, no ano de 2016, as próprias políticas neoliberais começaram também a colapsar. Não por uma alternativa paradigmática emancipatória, senão pelo esvaziamento das próprias políticas de ajuste já precárias (O PNLD-CAMPO foi extinto). A radicalização de conflitos políticos (sobretudo no campo), o enxugamento em investimentos em gastos primários como a educação e o momento de centralização e autoritarismo social e pedagógico evidenciaram não apenas um atendimento precário da Educação do Campo, senão o abandono e silenciamento das demandas desta modalidade educacional no Brasil.

3 - Reestruturação neoliberal e neoconservadora como projetos de formação no campo

O conjunto de transformações que estão a ocorrer neste momento no cenário nacional e internacional demarca a reestruturação do *sistema sócio metabólico do capital* internacional (MEZAROS, 2011), através da hegemonia do *capital financeiro* (ALVES, 2003) e não mais do Capitalismo Industrial. Trata-se da hegemonia do *Capital Fictício* (HARVEY, 2016), obtido pela acumulação de capital relativa ao trabalho improdutivo e

especulativo, que tem como sujeitos principais, os fundos de pensão, bancos, sistemas de crédito e bolsas financeiras. Desta forma, o trabalho social e a força de trabalho humana deixa de ser a célula principal de geração de lucros, deixando de ser a força de produção de valor social (e consequentemente de mais-valor para a classe capitalista). Esta rearticulação neoliberal na América latina tem se caracterizado, sobretudo pelas respostas oferecidas à crise econômica. Estas respostas são materializadas através das reformas sociais e educacionais.

Do ponto de vista nacional, a ofensiva das políticas neoliberais e neoconservadoras, aprofundadas no contexto pós-golpe 2016, tem materializado um conjunto de reformas. Na escala societal, as três principais reformas em pauta são:

- 1) **EC 95**, emenda à constituição nº 55, de 2016 - PEC do teto dos gastos públicos, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências;
- 2) **Reforma Trabalhista**, Lei no 13.467, de 13 de julho de 2017, que Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho;
- 3) **Reforma da Previdência Social** (pretendida pelo governo). Projeto de Emenda à Constituição 287/2016, que altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências.

A primeira reforma assume um caráter matricial, uma vez que determina o congelamento dos investimentos públicos durante vinte anos, congelamento este que pressupõe o estrangulamento dos fundos públicos para a manutenção da taxa de lucro da elite rentista brasileira. O tesouro nacional brasileiro é hoje, em sua maioria, destinado a juros e amortizações da dívida pública. Estes interesses não são suprimidos pela EC 95, que não desautoriza a relação retroalimentadora do governo com os fundos privados.

Não existe em nenhuma nação, nenhum paralelo a esta medida adotada pelo governo brasileiro, de tal modo que ela inviabiliza não apenas o orçamento da garantia dos direitos primários fundamentais, senão o próprio funcionamento das universidades e escolas públicas brasileiras. Também o próprio PNE estará comprometido não apenas em suas metas de financiamento, senão na execução de todas as iniciativas previstas para os próximos anos.

A Reforma Trabalhista, opera no sentido de flexibilização da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e tem repercussões diretas para o hiato entre o aprofundamento da jornada de trabalho, pela espoliação dos trabalhadores e as condições de estabilidade, condições de trabalho e remuneração.

Como uma tendência do modelo de gestão Toyotista, a desregulamentação da economia, a perda de garantias trabalhistas fundamentais e a oficialização de que “o negociado junto a patrões e empregados vigora sobre o legislado” são marcas fundamentais da atual reforma.

Nesse sentido, sofrem profundas alterações tanto as funções melhor remuneradas, quanto aquelas que já se encontram precarizadas, haja visto que a medida promove uma maior rotatividade no mercado, demissões, aumento da jornada de trabalho e trabalhos intermitentes. Aprofunda-se, particularmente nesse âmbito o fascismo contratual, que tende a produzir um assédio cada vez maior nos trabalhadores em relação à espoliação.

São expressões da atual reforma a permissão para gestantes/lactantes trabalharem em lugares insalubres, o pagamento aos trabalhadores com alimentação e moradia no campo, além da total ausência de estabilidade no emprego. Como é possível inferir, os territórios campestinos tenderão a sofrer mais com as mudanças ocorridas na Reforma Trabalhista, que altera mais 100 pontos da CLT anterior.

A Reforma Previdenciária está no conjunto de reformas pretendidas e não aprovadas, mas fortemente pautadas cotidianamente pela grande mídia televisiva, de rádio, impressa e digital. A pretensão governamental é a de que esta reforma funcione aumentando as condições de contribuição e tempo corrido até o momento da aposentadoria dos cidadãos brasileiros.

As mudanças pretendidas desconsideram totalmente as expectativas de vida no Brasil e as diferenças sócio-territoriais da relação com o trabalho. Também o valor integral da aposentadoria deixa de ser um direito, para estar condicionado ao tempo de contribuição e ao trabalho social. É preciso mencionar que a Previdência Social uma das fontes de desvinculação de receitas da União para o pagamento de juros e amortizações da dívida pública negociada com o capital financeiro, que na crise sistêmica hoje vivenciada necessita manter suas taxas de lucros.

A reforma previdenciária afetaria diretamente muitas localidades campestinas que tem suas fontes de receita em aposentadorias e também em atividades relacionadas ao setor primário e de comércio de pequeno porte. Isto ocorre porque as principais fontes de renda que movimentam as economias destes locais estão baseadas em aposentadorias e receitas de programas de proteção social.

A propósito do campo brasileiro, nas últimas décadas vem crescendo a influência dos setores produtivos articulados à agricultura industrial/patronal. Esse crescimento vem sendo municiado pelos diferentes governos que assumiram a presidência da República através do financiamento de insumos, fertilizantes, ampliação da capacidade de produção agrária, dentre outros.

Paralela e conseqüentemente, diminui o espaço da agricultura familiar e com ela, a capacidade de produção orgânica, agroecológica e que possui capacidade de circulação de integrar a parcela maior da alimentação dos brasileiros.

A gestão da água é igualmente importante no cenário pós-golpe, uma vez que a gestão da água, mais do que nunca, tende a intensificar as investidas no atual arranjo produto hegemônico nos territórios campestinos.

No contexto pós-golpe, voltaram à tona as discussões sobre a privatização dos principais mananciais de água doce do Brasil, como o Aquífero Guarani. Como exemplo nacional de desmonte de serviços básicos, o caso da gestão neoliberal das águas do estado de São Paulo.

A reboque do modelo de agricultura industrial, capitaneada pelo Agronegócio e da gestão das águas atrelada ao modelo de produção agroexportadora e privatista, várias medidas vêm sendo discutidas, como a liberação de armas no campo no momento em que os índices de homicídios no campo bateram recordes e mesmo

aprovadas; como o Projeto de Lei 6.299/2002, que permite mudanças na fiscalização e no controle dos agrotóxicos no Brasil.

A medida possibilita a entrada de agrotóxicos que são proibidos em todas as partes do mundo, com exceção do Brasil e vem acompanhada ainda da proibição da venda de alimentos orgânicos em supermercados.

No campo das movimentações sociais em torno do cenário político instituído, ocorre hoje no Brasil a criminalização das resistências protagonizadas pelos movimentos sociais e por qualquer grupo ou corpo-político que tenha interesses análogos às causas sociais populares. Esta repressão se deve a três fatores, sendo eles o braço armado do Estado brasileiro, que, ainda que não assuma o protagonismo do golpe instituído, garante-lhe retaguarda e a já conhecida segurança nacional; o neoconservadorismo crescente que produz uma vigilância sobre as reivindicações sociais pela violência física e simbólica e; como aparato legal, a Lei Antiterrorismo- Lei nº 13.260, de 16 de março de 2016, que criminaliza a ação de movimentos sociais que se rebelem frontalmente com o governo.

Esta ambiência corre de par com a subalternização das diferenças culturais e sócio-territoriais presentes nos territórios camponeses do Brasil: pela negação do acesso a políticas públicas, como desdobramento da política de austeridade que afeta dimensões significativas da vida no campo, como a reforma agrária e a política de assentamentos; como também pela inferiorização produzida através do fascismo social. Estas variáveis de dominação no campo culminam com as preocupações educacionais que, do ponto de vista nacional têm significado a erosão quase completa da política federal de Educação do Campo.

Estas formas de experienciar os conflitos e as resistências nos territórios camponeses ganham uma nova complexidade com a implementação das reformas educacionais no Brasil. Ainda no campo educativo, o golpe de 2016 aprofunda um momento pedagógico de exceção com o aprofundamento das políticas de corte neoliberal para a Educação, que sinalizam para processos de decisão curricular e pedagógica cada vez mais centralizados e sem participação da sociedade civil (apenas da sociedade civil íntima a privatista, como já mencionado). As reformas educacionais possuem amplitude nacional mas afetam os territórios camponeses de modo distinto, dadas as especificidades da vida nos diferentes territórios camponeses. Na escala educacional, as principais reformas em curso são:

- 1) **A Base Nacional Comum Curricular- BNCC;**
- 2) **A Reforma do Ensino Médio**, inicialmente anunciada como Medida Provisória nº 746/2016, e posteriormente aprovada enquanto Lei de Conversão 34/2016 e;
- 3) **O Projeto Escola Sem Partido** (pretendida no governo Temer), Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016, que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido".

Ressaltamos que há uma interdependência dessas reformas em relação às reformas operadas do ponto de vista social. O primeiro projeto, que se constitui como matricial do ponto de vista curricular, uma vez que as outras reformas se justificam e tomam como referência direta as demandas anunciadas pela BNCC. Compreendemos que a BNCC aglutina em torno de si a pretensão de reunir um conjunto de disposições curriculares que sirvam de norma geral, cuja obediência deve ser mantida por todas as realidades nacionais e por qualquer futura alteração substancial nas políticas educacionais e nas políticas curriculares. Neste sentido, constitui-se como a célula matricial de transformação curricular da Educação Básica e, com ela, também da Educação do Campo.

A consolidação da BNCC tem sido possível através do protagonismo exercido pelos reformadores empresariais no plano das concepções, dos objetivos e da estrutura adotada pelo documento que normatizará os currículos do ponto de vista nacional (ALVES, 2014). Trata-se da afirmação do Paradigma de Colaboração Integrativo (MACEDO, 2014), pactuando a gestão da educação pública com empresas privadas. Estas empresas que exercem protagonismo na formulação e divulgação da BNCC estão dispostas em três agrupamentos principais, sendo eles: a) Itaú (UniBanco); Bradesco; Santander, Gerdau, Natura e Wolkswagen; b) “Todos Pela Educação”: Fundação Lemam, Gerdau, Camargo Correia e c) CENPEC- Itaú, *Wolkswagen* e Telefônica (MACEDO, 2014).

A BNCC se apresenta, de forma elementar, como uma estrutura curricular que possui um *núcleo geral* ou *universal* e um *núcleo específico* ou *diferenciado*, que se constitui das especificidades de cada região, sistema de ensino e formas de materialização da educação escolarizada. A eleição do Universal e do Global, com nos lembra Santos (2010) foi historicamente marcada pela *Monocultura da Escala Dominante*, na qual uma entidade geohistórica, econômica ou epistêmica designa entidades rivais como locais. Neste sentido, a BNCC passa ao longe de dois questionamentos fundantes: o que cabe no universal e em que perspectiva/abordagem ele será tratado e quem elegeu o próprio universal como universal?

Desta forma, torna-se importante compreender como “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas” (BRASIL, 2009, p. 1) e “outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2010, p.1) se exercem do ponto de vista curricular na BNCC.

A Reforma do Ensino Médio pressupõe a flexibilização dos conteúdos, diminuição das 13 disciplinas tradicionais, encurtamento do tempo de oferta geral básica, que era de 3 anos e que passa a ser de 60% da jornada. Os 40% da jornada escolar serão distribuídos na vivência de um dos 5 itinerários formativos (Formação Técnica e Profissional; Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e Suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Esta reforma dá maior peso do Ensino Técnico e incentivo à ampliação da jornada em tempo integral.

No território do campo, a restrição da oferta do Ensino Médio agravará um quadro que já é de precarização da oferta, uma vez que o Ensino Médio ainda é um direito não consolidado na maioria dos territórios camponeses do Brasil. O Projeto Escola Sem Partido incorpora mais detidamente os aspectos do neoconservadorismo que demarca o conjunto de reformas educacionais, na medida em que parte da premissa de supressão das interfaces políticas e sociais de qualquer conteúdo escolar, da vigilância e da quebra da autonomia do trabalho docente e da instauração de uma pretensa neutralidade curricular e pedagógica.

As repercussões do Escola Sem Partido nos territórios campestinos estão diretamente associadas à criminalização do pensamento crítico, seja em sua versão histórica, sociológica ou filosófica que se vincule aos movimentos sociais do campo e às pedagogias do campo. Desta forma, todas as iniciativas pedagógicas, curriculares e de organização do trabalho pedagógico que estejam articuladas aos territórios campestinos, serão criminalizadas por realizarem discussões político-pedagógicas. O currículo da Educação do Campo passa então a ser sitiado por agentes e lógicas que negam os próprios sujeitos do lugar como produtores de vida, epistemologias e formas de organização escolar e pedagógica específicas e diferenciadas. Assim, consolida-se a monocultura curricular, cuja materialização se dá não pela exclusividade de uma única cultura (euro-urbanocentrada, branca, cristã, heterossexual e masculina) no currículo, senão pela predominância da hegemonia cultural sobre as demais culturas, de modo a subalterniza-las e, na medida do possível, silencia-las por completo.

Referências

ALVES, Giovani Antônio Pinto. Toyotismo, **Novas Qualificações e Empregabilidade**: Mundialização do Capital e a Educação dos Trabalhadores no Século XXI. Educação (UFAL), Macéio, v. 10, n.16, p. 61-76, 2003

ALVES, Nilda. **Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BELTRAME, S. A. B.; CARDOSO, T. M.; NAWROSKI, A. Educação do campo e práticas pedagógicas. In: MURAMIM, A. et al. (Org.). **Educação do campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: INSULTAR, 2011. p. 101-122.

BRASIL. **Resolução CEE/PE Nº2 de 31 de Março 2009**. (Institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de Ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco).

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de; JESUS, Carlos Alberto. Currículo por área de conhecimento na formação de professores para escolas do campo da UFS. In: MOLINA, Mônica Castagna.; SÁ, Laís Mourão. (Org.). **Licenciaturas em educação do campo**: registros e reflexões a partir das experiências – piloto (UFMG: UnB: UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 149-164.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum**: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014

MÉZAROS, Istiván. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder. In: LANDER, Egdardo. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, M. A. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

VILHENA JÚNIOR, Waldemar Moura; MOURÃO, Arlinda Rangel Botelho. Políticas públicas e os movimentos sociais por uma educação do campo. In: GHEDIN, Evandro. (Org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-194.

PERSPECTIVA DOS EGRESSOS DE CURSOS TÉCNICOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO EM UM CAMPUS DO INSTITUTO FEDERAL (IF) NA AMAZONIA.

EVALUATION OF TECHNICAL COURSE EXAMINATIONS ON THE IMPORTANCE OF THE STAGE IN THE TRAINING PROCESS IN A CAMPUS OF THE FEDERAL INSTITUTE (IF) IN THE AMAZON.

Caio Túlio Pompeu Borges¹
Jerry Williamis Lima Alves²

Resumo

A pesquisa teve como objetivo identificar a percepção que os egressos de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) localizado na Amazônia possuem sobre a importância do estágio para as suas formações. A pesquisa utilizou-se de entrevistas semiestruturadas e de questionários estruturados para coleta de dados. Os resultados apontaram que o estágio foi uma ferramenta importante para o desenvolvimento das competências profissionais dos egressos e para que os mesmos conheçam os desafios, e ainda, a dinamicidade do mundo do trabalho. Além de contribuir para o conhecimento das principais dificuldades e deficiências institucionais que devem ser corrigidas.

Palavras-chave: Estágio; Competências profissionais; Formação discente.

ABSTRACT

The aim of the research was to identify the perception that the graduates of a campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology (IF) located in the Amazon have on the importance of the stage for their formations. The research used semi-structured interviews and structured questionnaires for data collection. The results showed that the internship was an important tool for the development of the professional skills of the graduates and that they are aware of the challenges and the dynamism of the world of work. Besides contributing to the knowledge of the main difficulties and institutional deficiencies that must be corrected.

Key – words.: Stage; Professional skills; Student training

¹ Professor EBTT do Instituto Federal do Pará (IFPA). Mestrando em Gestão Pública (NAEA/UFPA) e especialista estratégia de negócios e inovação empresarial e em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2018). E-mail: caio.borges@ifpa.edu.br

² Professor EBTT no Instituto Federal do Pará (IFPA). Mestre em Métodos Elétricos e Eletromagnéticos em Geofísica e possui licenciatura pleno em Física e com experiências ligadas ao Ensino de Física, Radiologia médica e industrial, Geofísica de Campo e Programação Computacional. E-mail: jerry.alves@ifpa.edu.br

INTRODUÇÃO

Com a publicação da Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, Nova Lei do Estágio, que regulamentou o estágio profissional, estabelecendo direitos e deveres de instituições - públicas, privadas e do terceiro setor - estudantes e agentes de integração, passou-se a valorizar o estágio como uma prática profissional de aprendizagem por meio do exercício das atribuições e funções referentes à profissão que será exercida em detrimento das garantias trabalhistas.

O estágio se configura como um momento importante no processo de formação do discente, pois oferece condições aos futuros profissionais, especialmente aos estudantes de cursos técnicos, de desenvolverem suas competências e oportunizar que o mesmo passe a compreender de forma teórico-prática vários conceitos que lhe foram apresentados e ensinados apenas na teoria em sala.

Desta forma, decidiu-se investigar qual a percepção que os egressos que ingressaram nos cursos técnicos de informática e edificações nos anos de 2015 e 2016 no campus Altamira do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) possuem sobre a importância do estágio para as suas formações.

Buscando identificar se os estágios foram realizados de acordo com a Nova Lei de Estágio, a Nova Resolução do Estágio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e se foram satisfatórios para o desenvolvimento das competências profissionais dos egressos do campus.

Será discutido ainda, se o papel dos professores orientadores e supervisores durante o processo foi suficiente para a realização de um estágio produtivo. Já que, o mesmo é um ato educativo supervisionado e deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e pelo supervisor da parte concedente (BRASIL, 2008).

O método utilizado na pesquisa foi o estudo de caso, pois visou explorar um processo educacional em uma organização, a efetividade da realização de estágios supervisionados no campus Altamira do IFPA. O tipo de pesquisa realizada foi a qualitativa, apropriada porque ofereceu material narrativo subjetivo, e também qualitativa que tem como finalidade medir relações entre as variáveis encontradas.

A pesquisa qualitativa foi realizada no período compreendido entre os dias 08 a 20 de julho de 2018, mediante entrevistas semiestruturadas realizadas de forma aleatória com os

egressos do campus. Elas tiveram o objetivo de conhecer a opinião desses egressos sobre a efetividade e os procedimentos que caracterizaram a realização dos seus estágios. Enquanto, a pesquisa quantitativa, realizada por meio de questionários semiestruturados, buscou saber qual é a opinião dos egressos sobre o estágio realizado, buscando a medição objetiva e a qualificação dos resultados.

Além desta introdução, apresentamos na seção a seguir, uma breve discussão a importância do estágio e o desenvolvimento de competências e as modalidades de estágio. Na sequência, seção 3, apresentamos as características metodológicas e na quarta seção exibimos os resultados e discussões, para em seguida, proceder com as nossas considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Com a publicação da Lei Nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, conhecida como Nova Lei de Estágios, que regulamentou o estágio profissional, estabelecendo direitos e deveres de instituições - públicas, privadas e do terceiro setor - estudantes e agentes de integração, o estágio passou a visar a “minimização da exploração da mão-de-obra, valorizando o ensino em detrimento das garantias trabalhistas” (SANTOS et al, 2010).

Todavia, grandes discussões têm sido realizadas em torno dos benefícios e importância do estágio na formação dos discentes. Logo, a revisão de literatura tem por objetivo investigar as características e as teorias que fundamentam a presente pesquisa. São abordados, entre outros tópicos, o conceito de estágio, a importância, o desenvolvimento de competências profissionais e as modalidades do estágio para a formação dos discentes.

2.1. O estágio

O estágio é uma prática profissional de aprendizagem por meio do exercício das atribuições e funções referentes à profissão que será exercida pelo discente no futuro. Possibilita adicionar conhecimentos práticos aos teóricos aprendidos durante as aulas. A lei nº 11.788/2008, em seu Artigo 1º, define estágio como sendo

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho que visa a preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio,

da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, texto digital)

Logo, é entendido como um instrumento de integração do estudante ao mundo do trabalho, sendo uma aprendizagem prática e contribuindo para o aperfeiçoamento das relações interpessoais e organizacionais, além das competências técnicas (Bim, 2001).

Sendo assim HADDAD (1997, p. 342, apud BIM, 2001, p. 4) defini o estágio como

[...] momento de integração entre a prática profissional e o conhecimento acadêmico, objetivando a vivência dos conteúdos teóricos tratados durante o ensino e aprendizado de novas técnicas e ou metodologias, além de proporcionar o convívio do estudante com o seu mundo profissional.

Logo, o mesmo deve ser o momento da aplicação dos conhecimentos recebidos em sala, favorecendo a integração teórico-prática e a aproximação com a realidade. De acordo com SCALABRIN & MOLINARI (S/D), aprendizado é mais eficiente quando obtido por meio das experiências profissionais vivenciadas no dia a dia organizacional sendo o conhecimento prático assimilado com mais eficácia.

Na efetiva prática-teórica o estagiário tem a possibilidade de entender vários conceitos que lhe foram apresentados e ensinados apenas na teoria. Por isso, o estudante deve compreender o estágio como uma oportunidade única e realiza-lo com determinação, comprometimento e responsabilidade.

Assim sendo, o estágio é primordial para a conclusão de um curso, é a primeira experiência profissional do discente e deve, portanto, possibilitar ao mesmo em formação, uma noção sobre a realidade organizacional: dificuldades e desafios, que o mesmo irá vivenciar a cada dia em um ambiente dinâmico e desafiador.

2.2. Importância do estágio e o desenvolvimento de competência.

O estágio, na vida discente, é um momento importante no processo de formação acadêmica e profissional, pois oferece condições, especialmente aos vinculados a cursos técnicos de desenvolverem suas competências. Ele oferece a possibilidade de colocarem em prática os fundamentos teóricos de sua formação, adquiridos em sala, em um ambiente organizacional caracterizado muitas vezes como dinâmico e desafiador (SILVA, S/D).

Além disso, o mesmo se configura como uma possibilidade de conhecer a realidade da profissão que o discente optou para desempenhar, com a orientação do professor e o acompanhamento do supervisor, conforme a lei nº 11.788/2008, em seu Artigo 3º, § 1º:

O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final.

Além disso, o estágio se caracteriza como um elemento curricular essencial para o desenvolvimento dos discentes de cursos técnicos, sendo também, um lugar de aproximação entre a instituição de ensino e o ambiente organizacional, permitindo uma integração com a realidade do mundo do trabalho. Durante sua realização, portanto, é o momento que existe o contato com as atividades que oportunizam o desenvolvimento inicial da compreensão daquilo que tem estudado e começa a fazer a relação com o cotidiano do seu trabalho (SCALABRIN & MOLINARI, S/D). Desta forma, o discente, estagiário, passa a entrar em contato com o mundo organizacional, atuando em várias áreas do mercado, e conseqüentemente desenvolvendo suas competências profissionais.

Brandão (apud DURAND, 2009) entende a competência como combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidade e atitudes, expressas pelo desempenho profissional quando as pessoas agem frente às situações profissionais, buscando soluções e colaborando para a estratégia da empresa.

Logo, a competência agrega valor, seja econômico ou social, às discentes e à organização por contribuírem para consecução dos objetivos organizacionais. A expressão da competência ocorre quando o estagiário gera um resultado no trabalho, decorrente da aplicação do conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes (CHAs), as dimensões da competência ou elementos constitutivos da competência. As três dimensões da competência são definidas, conforme ilustra a tabela 1.

Tabela 1: Dimensões da competência

DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA (CHA)		
Conhecimentos (c)	Habilidades (h)	Atitudes (a)
O Saber	O Saber fazer	O Querer fazer
Conhecimento adquirido ou	A capacidade da pessoa de	Aspectos sociais e afetivos

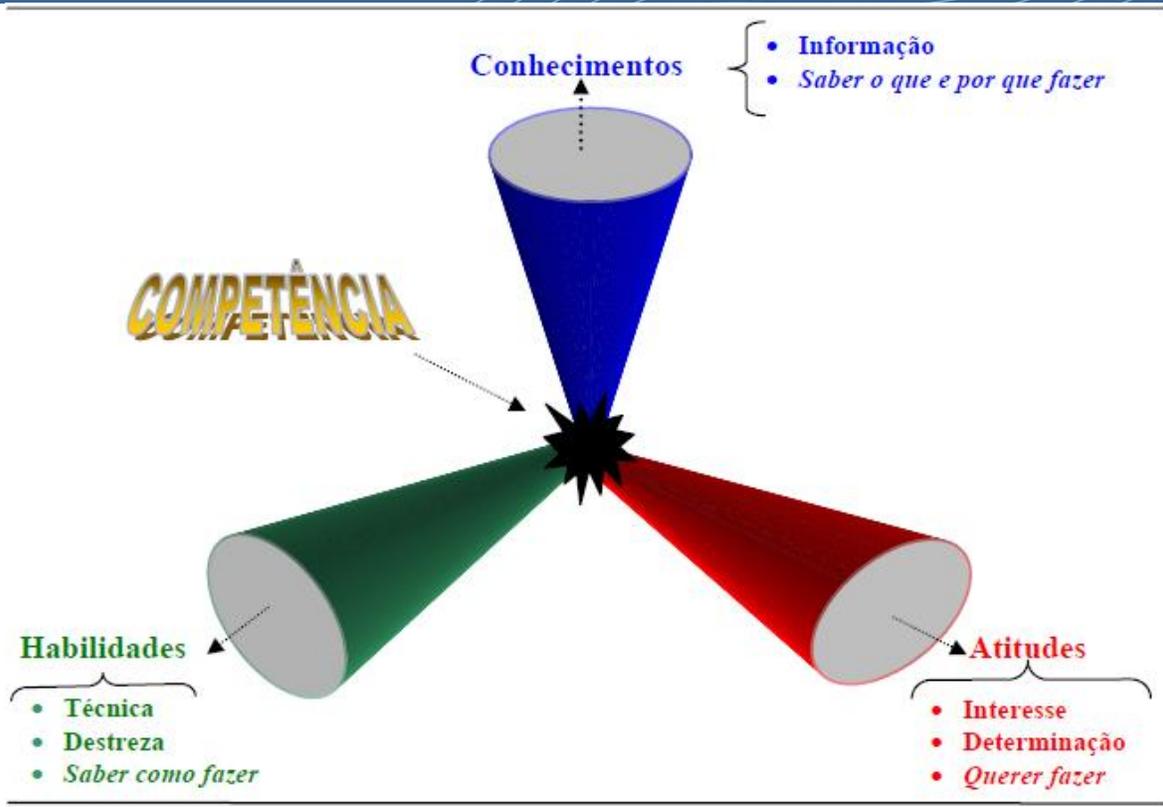
acumulado durante a vida de forma natural ou induzida.	instaurar conhecimentos armazenados em sua memória e utilizá-los em uma ação.	relacionados ao trabalho.
--	---	---------------------------

Fonte: Autor

O conhecimento, o saber, é o conhecimento que o indivíduo adquiriu ou acumulou durante a vida, as informações assimiladas e estruturas por ele que possuem impacto sobre o seu comprometimento ou julgamento sobre um determinado assunto; a habilidade, o saber fazer, está relacionado à aplicação produtiva do conhecimento, ou seja, a capacidade da pessoa de instaurar conhecimentos armazenados em sua memória e utilizá-los em uma ação, podendo ser classificadas a) intelectuais, quando abrange processos mentais de organização e reorganização de informações b) motoras ou manipulativas, quando exigirem fundamentalmente uma coordenação neuromuscular; e a atitude, o querer fazer, refere-se a aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho. Dizendo respeito a um sentimento ou à predisposição da pessoa, que influencia sua conduta em relação aos outros, ao trabalho ou a situação, como explica Brandão 2009, citando Durand (2000).

Sob essa perspectiva, a competência resulta da mobilização, por parte do estagiário, de uma combinação de recursos ou insumos e que os três elementos no trabalho geram uma competência ou desempenho profissional. A Figura 2 demonstra os elementos constitutivos da competência, evidenciando o caráter de interdependência e complementaridade entre elas.

Figura 1: Dimensões das competências.



Fonte: Brandão (apud DURAND, 2009)

Por isso, o estágio é uma prática profissional importante, pois apresenta grandes benefícios para a aprendizagem, para o progresso das competências acadêmicas e profissionais no que se refere à formação, levando em conta a importância de se colocar em prática os conhecimentos e habilidades adquiridas na academia logo no começo da sua vida profissional, pois é a maneira na qual o estudante irá vivenciar na prática o que tem estudado na instituição.

Sendo um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira em um ambiente organizacionais. O mesmo deve acontecer durante o curso de formação acadêmica, no qual os estudantes são incentivados a conhecerem espaços organizacionais entrando em contato com a realidade do mundo do trabalho, e conseqüentemente as suas perspectivas e desafios.

2.3. Modalidades de estágio

A Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, conhecida como Nova Lei de Estágios, estabeleceu em seu Art. 2º que “o estágio poderá ser obrigatório ou não obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino do projeto pedagógico do curso”.

O estágio curricular obrigatório que é uma atividade assegurada na matriz curricular do curso, cuja prática varia de acordo com o curso e pode ser realizada em organizações públicas, privadas, organizações não governamentais ou através de atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica, conforme previsto na resolução nº 398/2017 de CONSUP de 11 de setembro de 2017, art. 9º, do IFPA

Atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica nos cursos técnicos e na educação superior, desenvolvidas pelo discente, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no PPC, sempre sob supervisão de uma agente supervisor, visando práticas voltadas para o mundo o trabalho.

Além disso, a resolução prever em seu art. 10, baseado no art. 103 do regimento Didático Pedagógico do Ensino da instituição, que as práticas profissionais se diferem do estágio e compreendem diferentes situações vivenciadas – aprendizagem e trabalho – com experimentos e atividades específicas em ambiente especiais.

Já estágio curricular não obrigatório se refere às atividades complementares ligadas à área de formação do discente, porém importantes para o desenvolvimento profissional dos acadêmicos, pois, propicia maior tempo de intercâmbio entre a universidade e os espaços de atuação, melhorando desta forma o método de aprendizagem, podendo ser desenvolvidos em organizações que mantém convênio com a instituição.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Descreve os caminhos escolhidos para atingir os objetivos propostos, ou seja, os procedimentos metodológicos que foram utilizados, como: o método escolhido, os

instrumentos utilizados para coleta de dados, amostra dos respondentes, e os procedimentos utilizados para a coleta e análise de dados.

3.1. Método

O método escolhido para a pesquisa foi o estudo de caso, pois decidiu-se investigar qual a percepção que os egressos do campus Altamira do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) possuem sobre a importância do estágio para as suas formações. Buscando identificar se os estágios supervisionados foram realizados de acordo com a Nova Lei de Estágio e a Resolução nº 398-2017 do IFPA, que estabeleceu a política institucional e atualiza as diretrizes e os procedimentos para organização e realização de estágio para alunos de educação profissional, científica e tecnológica, e se foram satisfatórios para o desenvolvimento das competências profissionais dos egressos do campus.

A pesquisa escolhida foi do tipo qualitativa e quantitativa, pois a primeira ofereceu um bom número de material narrativo subjetivo, o que proporcionou o conhecimento da opinião dos entrevistados sobre o levantamento e que possui uma abordagem qualitativa “holística, priorizando o indivíduo em seu ambiente, e também naturalista, permitindo ao pesquisador trabalhar livremente, sem controles impostos nem limitações, como descrever Silveira (apud POLIT, BECK e HUNGLER, 2007, p. 24).

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, onde “entrevistador dispõe de um roteiro guia (ou uma pauta), no entanto, não necessariamente segue a ordem determinada no roteiro, se oportuno, inclui novos questionamentos durante o encontro, mas nunca perdendo os objetivos da investigação” segundo Zanella (2009, p.122).

Enquanto a pesquisa quantitativa, realizada por meio de questionários estruturados com objetivo de buscar avaliar a opinião de alguma condição ou circunstância que tem relação com a problemática da pesquisa, tendo como público alvo os egressos dos cursos técnicos na modalidade subsequente do campus Altamira do IFPA, localizado na Amazônia. Essa pesquisa objetiva a qualificação dos resultados para aquela que se caracteriza pelo emprego de

instrumentos estatísticos, tanto na coleta como no tratamento dos dados, e que tem como finalidade medir relações entre as variáveis (ZANELLA, 2009).

O público-alvo é composto por egressos ingressantes em 2015 e 2016 dos cursos – informática e edificações - na modalidade subsequente, pois Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da instituição não possui dados anteriores a 2015 e as turmas que iniciaram em 2017 ainda não possuem alunos egressos.

Os sujeitos entrevistados, 04 egressos de informática e 02 de edificações, foram definidos sem padrões pré-definidos e de forma aleatória entre os 27 egressos – 08 de edificações e 19 de informática - que compunham o universo da pesquisa.

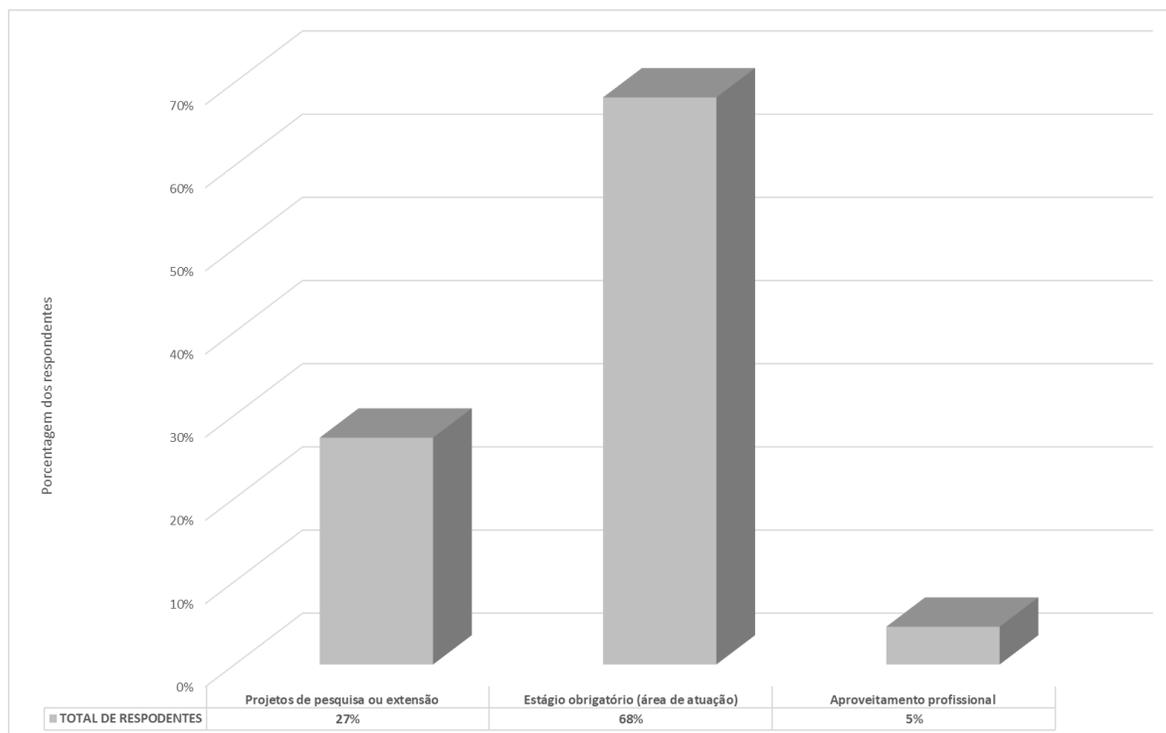
A entrevista foi composta por 14 (catorze) perguntas, e realizadas entre 08 a 20 de julho de 2018. Elas buscaram saber qual a percepção que os egressos que ingressaram nos cursos técnicos de informática e edificações nos anos de 2015 e 2016 no campus Altamira do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) possuem sobre a importância do estágio para as suas formações. Ela foi realizada diretamente com o entrevistado, pois quando associada com a técnica da observação, a entrevista possibilita obter maior informação, pois além da fala, dos depoimentos, você pode perceber a linguagem gestual do respondente. Além de terem sido gravadas e transcritas.

A análise dos dados obtidos com a aplicação dos questionários foi realizada com a utilização de técnicas estatística descritiva que representa “um conjunto de técnicas que têm por finalidade descrever, resumir, totalizar e apresentar em tabelas e graficamente dados de pesquisa” Zanella (apud Latros, 2009, p.128).

Já os dados qualitativos foram analisados por meio da análise de conteúdo, que trabalha com materiais textuais escritos, tanto textos que são resultados do processo de pesquisa como as transcrições de entrevista e os registros das observações como textos que foram produzidos fora do ambiente de pesquisa, como livros e documentos internos e externos das organizações.

4. RESULTADOS

Os resultados da aplicação instrumentos da pesquisa demonstrou que as modalidades de estágio realizados no período estudado foram predominantemente de estágio obrigatório na área específica de formação dos egressos, conforme Figura 2.

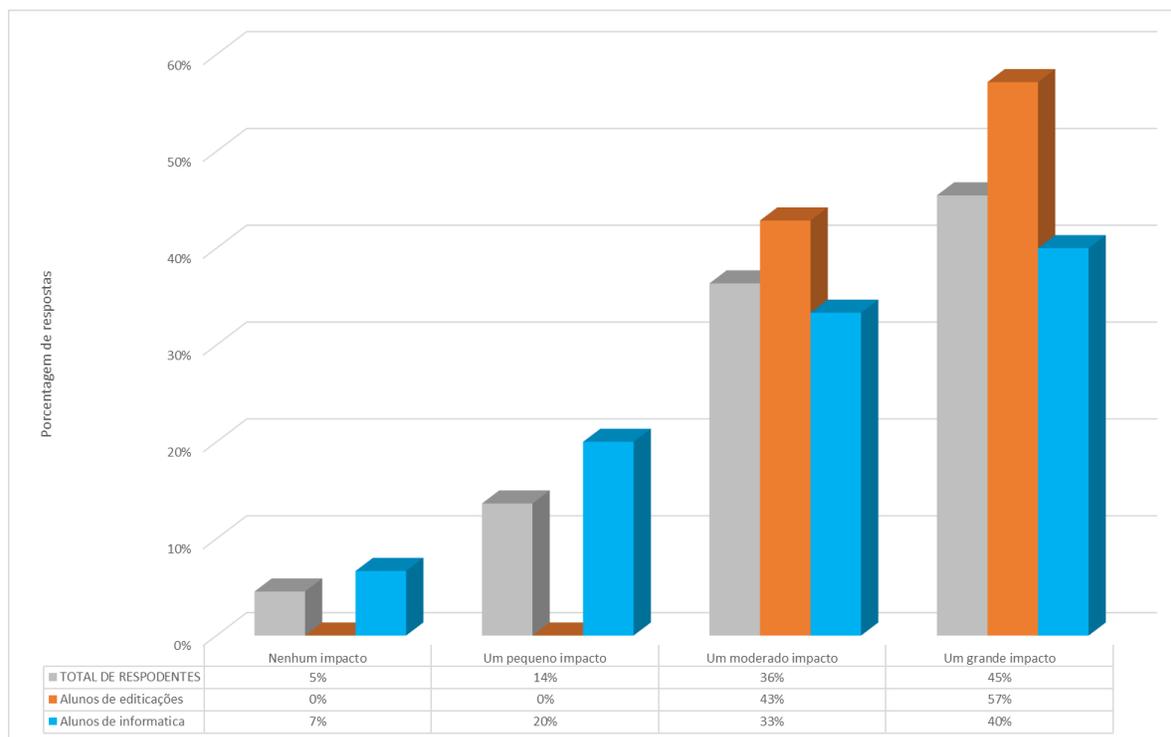
Figura 2: Modalidades que caracterizaram o estágio.

Fonte: Autor

Os 68% dos egressos, ingressantes em 2015 e 2016, realizaram estágio obrigatório em instituições públicas, privadas e/ou do terceiro setor. Eles tiveram a oportunidade de colocar em prática o que aprenderam na teoria em sala de aula (conhecimento) dentro de uma organização e vivenciaram os desafios e a dinamicidade do mundo do trabalho em seu cotidiano (habilidade e atitudes), o que possibilitou o desenvolvimento de competências profissionais a partir da sinergia de conhecimentos, habilidade e atitudes, expressas pelo desempenho profissional.

Além de identificar a principal modalidade de estágio realizada, a aplicação do questionário indicou que 45% do total de respondentes consideraram que o estágio teve um grande impacto para a sua formação, conforme Figura 03.

Figura 3: Impacto do estágio na formação dos egressos.



Fonte: Autor

Observa-se na Figura 03 que o resultado ocorreu devido aos egressos, especialmente os 57% de edificações, indicarem que o estágio teve um grande impacto para a formação devido as experiências práticas vivenciadas durante a realização do mesmo, conforme relato realizado em entrevista.

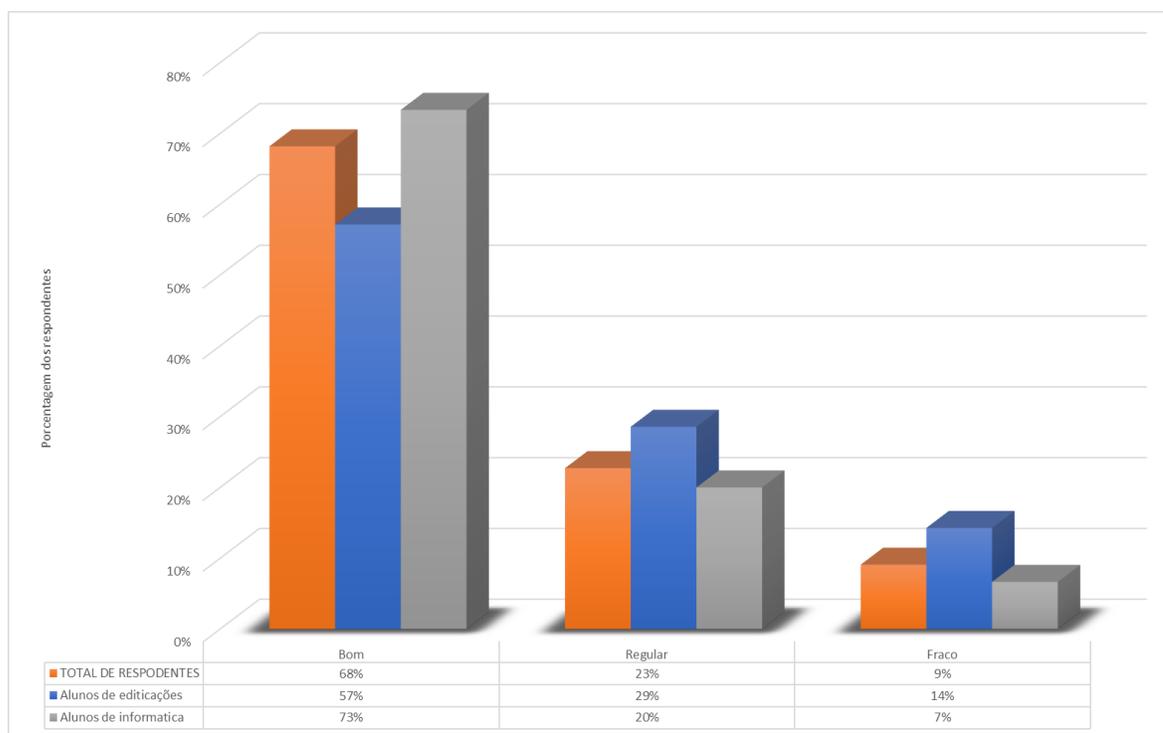
[...] o estágio foi importante para mim, me fez realizar trabalhos práticas e me desenvolver como profissional. Os conteúdos que meus professores passavam em sala me ajudaram e muito no estágio, sabe. Tinha conteúdo que em sala era uma coisa, mas quando pode vivência como é usado de verdade, me deu um outro olhar sobre a minha profissão. (Entrevistado 03)

Logo, tais informações, juntamente com 36% dos egressos que indicaram que o estágio teve impacto moderado para a formação (Figura 03), indicam que a realização do mesmo é um momento importante para o desenvolvimento profissionais. Que contribuiu para o aumento de seus conhecimentos, das habilidades e para desenvolvimento das atitudes profissionais necessárias para atuar no mercado, conforme relato:

[...] foi o momento que conheci a minha profissão, o que deve fazer, como fazer. O estágio me apresentou o mercado e graças a isso eu conseguir fazer muitas coisa que os meus professores falavam em sala, e também, adquirir novos conhecimentos com a prática e me senti um profissional confiante e competente. (Entrevistado 01)

Uma possível explicação para a percepção dos egressos em relação a importância do estágio está associada aos 68% que indicaram que tiveram um bom aproveitamento durante a realização do mesmo, conforme Figura 04.

Figura 4: Percepção sobre o aproveitamento do estágio.



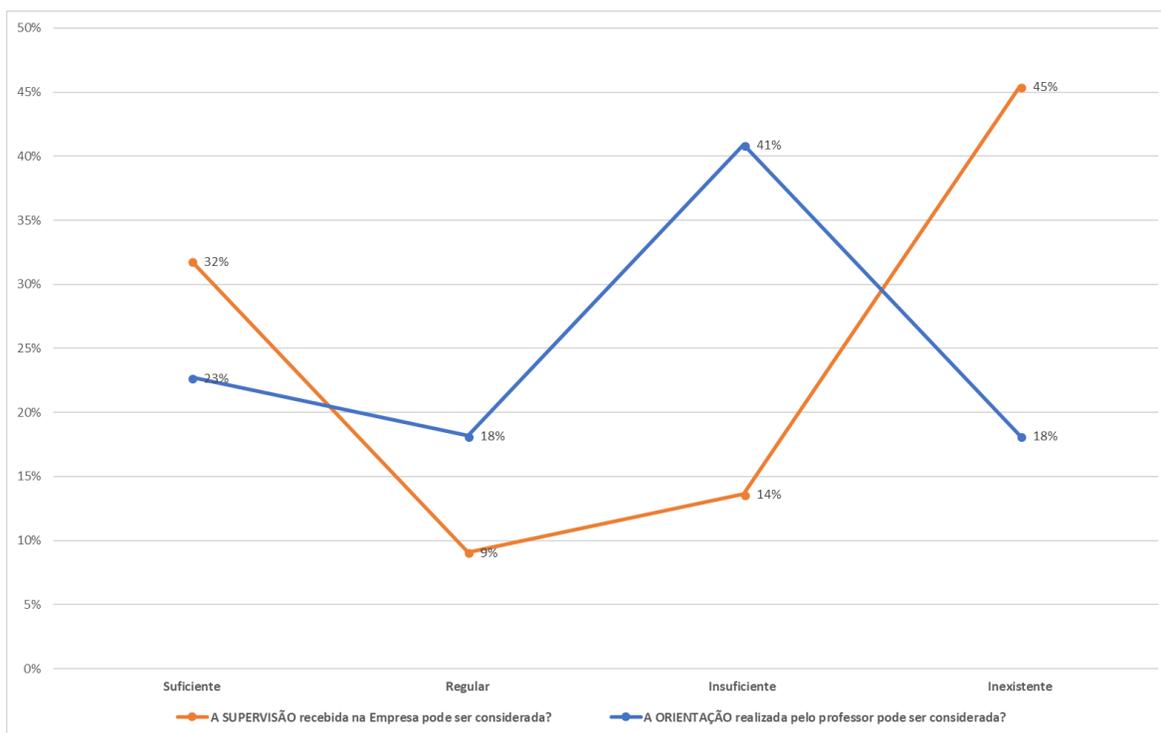
Fonte: Autor

Esse índice foi predominante no resultado devido aos egressos dos cursos de informática que indicarem, conforme relato:

[...] o aproveitamento do estágio foi bom. Eu realizei um trabalho prático, não, todos nós. Realizamos montagens e manutenção de computadores, aliás montamos laboratórios nas escolas e a sensação de dever cumprido. (Entrevistado 2)

Contudo, apesar do índice de aproveitamento e da percepção da importância dos estágios em sua formação profissional, 45% dos egressos indicaram que a supervisão recebida pelo responsável na instituição onde realizaram o estágio foi inexistente e apenas 32% demonstraram que a mesma foi suficiente para o desenvolvimento de suas atribuições (Figura 5).

Figura 5: Supervisão e orientação no decorrer do estágio.



Fonte: Autor

Todavia, apesar do aproveitamento do estágio, o resultado constata que algumas práticas do supervisor, essenciais para o desenvolvimento do estágio, não estavam ocorrendo, como acompanhamento do discente nas atividades, avaliar o desempenho do estagiário e assegurar a compatibilidade das atividades desenvolvidas no estágio com o perfil do curso previsto no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), conforme relato:

“[...] as vezes não encontrava o supervisor do meu estagio em lugar algum ou o mesmo não estava disponível para me acompanhar em quase todas as atividades que desenvolvi e acabei fazendo coisas que não deveria durante o estágio o acabou me prejudicando na avaliação final.” (Entrevistado 2)

Outro aspecto observado na Figura 05, é que apesar 32% terem indicado as orientações realizadas pelos professores podem ser consideradas suficiente para o desenvolvimento do estágio, 41% indicaram que a mesma é insuficiente para o melhor aproveitado do momento, e conseqüentemente para o desenvolvimento das competências.

Esse resultado nos demonstra que a orientação que deveria ser realizada pelo professor orientador do estágio, figura relevante descrita na Nova Lei de Estágio, não está sendo realizada no campus pesquisado conforme a lei, de acordo com o relato:

Meu estágio foi importante e conseguir realizar diversas atividades, mas nas minhas dificuldades corria e procurava o professor que dificilmente estava disponível ou conseguiu encontrar o mesmo no campus para me ajudar. (Entrevistado 03)

Apesar de atrapalharem/dificultarem o desempenho dos egressos durante a realização das atividades e atribuições que deveriam ser desenvolvidas durante o estágio, quando perguntados se estágio correspondeu as suas expectativas 64% dos egressos responderam que sim.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa surgiu da necessidade de identificar qual é a percepção dos egressos do campus Altamira do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) sobre a importância da realização do estágio para o seu crescimento profissional. Assim, visou-se investigar qual foi o impacto do estágio para o desenvolvimento das competências profissionais dos mesmos.

Baseado na literatura sobre estágio e na Lei Nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 (Nova Lei do Estágio) e Resolução nº 398-2017 do IFPA realizou-se a pesquisa com o apoio da Direção de Inovação, Pesquisa, Extensão, Pós-graduação (DIPEXT) do campus e a colaboração dos seus gestores e colaboradores. A mesma identificou que o estágio foi um momento importante para a formação dos egressos. A partir da realização das atividades durante o mesmo os estagiários tiveram a possibilidade aplicar seus conhecimentos adquiridos em sala de aula, demonstrar suas habilidades e atitudes para realizar suas atividades diárias.

Desta forma, o estágio contribuiu para o desenvolvimento das competências acadêmicas e profissionais, além de possibilitar que os discentes conhecessem a realidade do mundo organizacional. Passando a identificar quais são os desafios diários de uma organização e a dinamicidade do mercado que iriam atuar quando formados.

Além disso, foi identificado que apesar do bom aproveitamento do estágio para desenvolvimento das competências dos egressos e que o mesmo superou as suas expectativas, o acompanhamento realizado pelos supervisores e professores orientadores muitas vezes foi insuficiente ou até mesmo inexistente. Fato que prejudicou o andamento dos mesmos, e conseqüentemente o melhor desempenho dos estagiários durante a atuação profissional, do alcance dos objetivos institucional e o desenvolvimento das competências profissionais dos discentes.

A partir dessa identificação o campus, assim como o IFPA, poderá adotar procedimentos para a melhoria dos acompanhamentos dos seus professores orientadores na realização do estágio. Estabelecendo horário de orientação de estágio no campus e visitas técnicas dos orientadores ao estágio de acordo com a carga-horária docente disponível para tais atividades. Além disso, pode-se buscar estabelecer mecanismos para garantir a supervisão dos estagiários dentro das instituições parcerias.

Esta pesquisa demonstrou que o estágio é um momento importante para o desenvolvimento das competências acadêmicas e profissionais dos discentes, tendo impacto na formação e continuação de sua atuação na área. Além de indicar que os procedimentos de acompanhamento dos mesmos devem ser melhorados para não prejudicar o desenvolvimento dos estagiários durante a realização dos mesmos.

Desta forma, a presente pesquisa, permite que o campus conheça as dificuldades e fragilidades dos procedimentos e processos adotados para a orientação e supervisão durante a realização do estágio e posso atuar para o fortalecimento da prática, e assim, gerar mais eficiência, eficácia e efetividade dos serviços prestados a sociedade.

REFERÊNCIAS

BIM, M.R. **A importância do estágio no processo de formação do pedagogo empresarial.** Disponível em: <<http://tcconline.utp.br/media/tcc/2016/04/A-IMPORTANCIA-DO-ESTAGIO-NO-PROCESSO-DE-FORMACAO.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2018, 16:24:40.

BRANDÃO, H. P. **Aprendizagem, Contexto, Competência e Desempenho: um Estudo Multinível.** 345f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações). Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. **Resolução nº 398-2017.** Estabelece a política institucional e atualiza as diretrizes e os procedimentos para organização e realização de estágio para alunos de educação profissional, científica e tecnológica. Disponível em < <https://proex.ifpa.edu.br/documentos-extensao/resolucao-extensao/1536-resolucao-n-398-2017-consup-ifpa-estabelece-a-politica-institucional-e-atualiza-as-diretrizes-e-os-procedimentos-para-organizacao-e-realizacao-de-estagio-para-alunos-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica/file> > Acesso: 19 jun. de 2018

SCALABRIN, I.C. & MOLINARI, A.M.C. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas.** Disponível em: <<http://tcconline.utp.br/media/tcc/2016/04/A-IMPORTANCIA-DA-PRATICA-DO-ESTAGIO-SUPERVIONADO-NAS-LICENCIATURAS.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2018, 11:13:15.

SILVA, A.G.F. **O estágio como espaço de formação profissional.** Disponível em: <<https://pinba.files.wordpress.com/2014/08/o-estc3a1gio-como-espac3a7o-de-formac3a7c3a3o-profissional.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2018, 14:22:02.

SILVEIRA, Isaura Regina Fagundes. **O processo de acompanhamento na avaliação de desempenho por competências no Banco do Brasil. Ano 2007.** Disponível em: <

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14023/000649613.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 16 maio 2018, 17: 27:40.

ZANELLA, L. **Metodologia de Estudo e de Pesquisa em Administração**. Brasília: CAPES, 2009.

MOTIVAÇÃO DA GESTÃO PARA IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Heula Tíssia Alves Moreira de Almeida¹
Simone Braz Ferreira Gontijo²
Paulo Jorge de Castro Coelho Dias³

Resumo

Este artigo objetivou identificar a percepção da equipe gestora de uma instituição federal de educação profissional e tecnológica quanto à avaliação institucional e as ações provenientes dela, na perspectiva da gestão democrática. A pesquisa foi realizada em um *campus* selecionado por apresentar o processo de avaliação institucional interna como uma prática constante para o direcionamento da ação gestora e caracterizou-se como estudo de caso. Foram realizadas entrevistas com o corpo diretivo e a administradora do *campus*. Os resultados apontam que para a gestão a avaliação é um elemento democrático, mas é preciso maturidade para lidar com os resultados da avaliação institucional.

Palavras-chave: Gestão democrática; Instrumentos de avaliação; Participação.

MOTIVATION OF MANAGEMENT TEAM FOR IMPLEMENTING INSTITUTIONAL ASSESSMENT IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGY EDUCATION

Abstract

The aim of this article was to identify the perception of a management team in a Federal Institution of Professional and Technology Education regarding institutional assessment and the resulting actions, in the context of democratic management. The campus was selected for the research because it consistently holds the process of internal institutional assessment in order to guide the management team actions. It is a case study. We held interviews with the body of managers and the administrator of the campus. Results show that managers see the assessment as a democratic element, but they acknowledge it takes professional maturity to handle the results of the institutional assessment.

Key-words: Democratic management; Assessment instruments; Participation.

¹ Instituto Federal de Brasília, Técnica em Assuntos Educacionais, mestra em Administração Educacional pelo Instituto Politécnico de Santarém. Membro do grupo de pesquisas Gefor. Endereço: CSB 10 Lote 2/3 Apartamento 1101 Bl A – Taguatinga Sul, Brasília – DF. Telefone: (61) 98596-9828, E-mail: heula.moreira@gmail.com

² Instituto Federal de Brasília, Professora de Educação Profissional e Tecnológica, doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Líder do grupo de estudos e pesquisas Gefor. Endereço: Rua 28 Norte Lote 2 Ap.1301 Águas Claras, Brasília – DF. Telefone: (61) 99228-5489. E-mail: simone.gontijo@ifb.edu.br

³ Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Santarém, doutor em Sociologia da Educação pela Universidade Nova de Lisboa. Chefe do departamento de Ciências Sociais. Pesquisador do Centro de Investigação e Estudos em Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa. Endereço: Complexo Andaluz, Apartado 131 Santarém – Portugal. Telefone: 351 243 309 180. E-mail: paulo.dias@ese.ipsantarem.pt

INTRODUÇÃO

Este artigo trata da avaliação institucional no contexto das práticas de gestão democrática na educação profissional e tecnológica e tem como objetivo identificar a percepção da equipe gestora de uma instituição federal de educação profissional e tecnológica quanto à implantação da avaliação institucional e as ações provenientes dela, numa perspectiva de gestão democrática.

Em função da amplitude do tema, neste trabalho apresentar-se-á parte dos dados da dissertação de mestrado que teve como objetivo analisar as práticas avaliativas institucionais desenvolvidas em um *campus* da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, buscando compreender as motivações e ações realizadas pelo corpo gestor, numa perspectiva de gestão democrática e participativa, voltadas a avaliação institucional interna. (FREITAS; SORDI; MALAVASSI, 2014).

A avaliação é um processo intrínseco à instituição, visto que interfere e produz efeitos sobre o seu funcionamento presente e futuro visando o aperfeiçoamento do funcionamento e a melhoria dos resultados educacionais (BELLONI, 1999). E a escolha desse tema se deu em função de sua relevância no contexto gestão democrática, uma vez que a avaliação institucional, em especial a interna, é um instrumento potencializador da participação dos atores escolares na gestão possibilitando a reflexão acerca dos caminhos mais adequados às práticas pedagógico-administrativas, de forma a valorizar a participação daqueles que interagem no ambiente educacional, direcionando e redirecionando as suas ações da gestão.

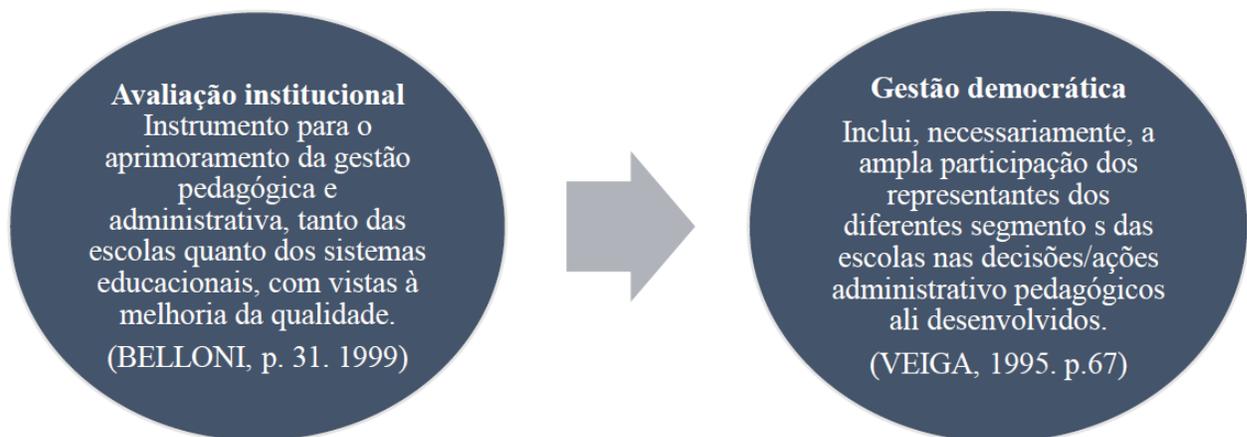
A avaliação institucional escolar pode se caracterizar como uma estratégia de prospecção, construção de conhecimento e acompanhamento do trabalho realizado, em seus desdobramentos e detalhes, de modo a permitir a tomada de decisões apoiada objetivamente, bem como o planejamento e a organização do trabalho pedagógico (LUCK, 2012). A motivação dos gestores se mostra imprescindível para que o processo de avaliação institucional se torne presente no contexto escolar, complementando ações de uma gestão aberta ao diálogo, que se propõe a avaliar suas ações buscando efetivas melhorias.

REFERENCIAL TEÓRICO

A gestão escolar traz consigo complexidades, pois um dos objetivos primordiais da escola é formar cidadãos e, para alcançá-lo ela conta com seus profissionais que devem ser envolvidos em prol dessa formação numa perspectiva de gestão participativa. Para melhor direcionar os distintos momentos e dilemas da prática educativa, pode-se contar com a avaliação institucional que poderá apontar fragilidades e potencialidades, favorecendo o planejamento e as ações gestoras.

Nesse trabalho, dois conceitos são fundamentais – avaliação institucional, gestão democrática e motivação. O Quadro 1 sintetiza esses conceitos:

Quadro 1 - Conceitos fundamentais



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A avaliação institucional da escola se mostra um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a debater possibilidades de aprimoramento de sua ação, partindo das dificuldades concretas vivenciadas por ela. Constitui-se um processo integrado e múltiplo, no qual cada ação avaliativa possui um protagonista, sendo a avaliação institucional interna à escola, já que a avaliação em larga escala é externa e a avaliação da aprendizagem fica a cargo do professor (FREITAS et al, 2014).

Souza (1995) destaca que a avaliação institucional se constitui em um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com finalidade de subsidiar as decisões quanto ao direcionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar. Dessa forma, envolve a descrição, a interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na

definição de prioridades a serem implementadas e direções a serem seguidas, tendo como referências os princípios e as finalidades estabelecidos no projeto pedagógico da escola, ao mesmo tempo em que subsidia a sua própria redefinição.

Por ser um processo em que se busca a compreensão da realidade escolar, deve ser vivenciado por todos que integram o espaço educativo, cabendo aos gestores promover e manter espaços de participação efetiva nos quais as ações da escola sejam avaliadas, tendo em vista a “relação entre o que existe e o que é esperado, entre um comportamento e um comportamento alvo, relação entre a realidade e um modelo ideal” (HADJI, 1994 p. 30).

A participação constitui-se numa forma significativa de promover a aproximação entre os membros da escola, visto que está centrada na busca de formas democráticas de promover a gestão. A promoção da participação pressupõe a interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais (LUCK, 2008).

Neste sentido, “nas organizações a avaliação é fundamental em termos de gestão. Particularmente importante na estruturação das relações de trabalho, a avaliação é também um instrumento de controle e legitimação organizacional” (AFONSO, 2005, p. 18).

A avaliação institucional numa dimensão da gestão escolar, não é um fim em si mesma, uma vez que se justifica na medida em que colabora direta e efetivamente para a melhoria da capacidade da escola em promover seus objetivos educacionais por meio de uma gestão efetiva e associada ao planejamento e ao monitoramento, a serviço da responsabilidade social da escola (LUCK, 2012).

Com a avaliação institucional o que se espera é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; promova momentos reflexivos sobre eles e estructure situações de melhoria a serem solicitadas ao poder público e ao mesmo tempo se comprometa com elas (FREITAS et al, 2014).

Para estruturar uma avaliação institucional com vistas ao aperfeiçoamento de práticas pedagógicas e administrativas, a equipe gestora precisa estar motivada a superar as limitações e dificuldades oriundas do processo, adversidades que são próprias de uma gestão democrática que se fortalece pela escuta, pelo debate, pelo convencimento.

A escola que passa por um processo avaliativo participativo tem condições de construir sua identidade, encontrar uma dinâmica própria. Aprende-se muito com esse processo, mas o

que fica de mais importante é a vivência de um caminhar reflexivo, democrático, formativo. Todos crescem. Os dados coletados mudam, mas a vivência marca a vida das pessoas, renovando expectativas e compromissos com um trabalho qualitativo satisfatório tanto para a comunidade escolar quanto para a sociedade. Avaliação institucional é, portanto, um processo complexo. Ela precisa ser construída por cada escola. É o desafio de uma longa caminhada possível e necessária (FERNANDES, 2002).

METODOLOGIA

A pesquisa foi orientada pela abordagem qualitativa e caracterizou-se como estudo de caso. Indica-se que a pesquisa tem caráter qualitativo quando “tem como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos, convocando, abertamente, a subjetividade dos atores envolvidos sem uma preocupação de quantificação”. (GIL, 2010, p. 28). Portanto, essa abordagem se adequa aos objetivos da pesquisa.

A pesquisa foi realizada em um *campus* da Rede Federal de Ensino selecionado por apresentar o processo de avaliação institucional interna como uma prática constante para o direcionamento da ação gestora. O *campus* atende a cerca de 900 estudantes em cursos técnicos (subsequente e integrado); licenciatura; Formação Inicial e Continuada e atividades de extensão. O quadro de servidores é composto por 64 professores, 38 técnicos e 10 servidores terceirizados nas áreas de recepção, vigilância e limpeza.

Os interlocutores da pesquisa foram o corpo diretivo e a administradora da instituição. Os diretores foram entrevistados para que se obtivesse uma visão global do processo de avaliação institucional do *campus*; bem como as considerações acerca das práticas avaliativas. O roteiro da entrevista semiestruturado para os diretores foi composto por doze questões e o roteiro da entrevista com a administradora teve oito questões.

Os dados coletados foram apresentados sem distinguir a fala dos interlocutores por seus cargos a fim de resguardar a identidade de cada um deles e, também, porque a pesquisa visou identificar a percepção do grupo gestor. Os dados obtidos foram tratados mediante análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**Motivação dos gestores para a construção do processo de Avaliação Institucional**

Para Belloni (1999, p. 40) a avaliação institucional é um “processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição”. Em relação a isso, pode-se inferir que os gestores percebem essa avaliação como uma forma de conhecer melhor e avaliar a instituição como um todo, verificando aspectos a serem melhorados já que possibilita um *feedback* das práticas de gestão.

[...] a gente consegue ter um feedback e eles se sentem pertencidos a esse processo de construção.

Vejo que a avaliação é importante para que você aperfeiçoe algo que está “deixando a desejar”, e é muito intuitivo aplicar isso para a gestão. Então, eu preciso de uma avaliação para verificar onde esses processos, fluxos, setores, e até mesmo os servidores que estão deixando a desejar por qualquer motivo que seja e a avaliação vai dizer isso; a partir daí a gente poder aperfeiçoar.

[...] na medida em que você não avalia você não consegue ter dimensão se o que você está fazendo está no caminho certo. Então, eu acho que não é possível se pensar em uma gestão que se propõe democrática sem avaliar se os resultados do que a gestão está fazendo, ou seja, a ação tem um efeito naquelas pessoas que estão subordinadas aquelas ações.

A pesquisa indicou que o principal responsável pela implementação da avaliação institucional no *campus* foi o diretor geral. Esse, por sua vez, apresentou interesse em ter um retorno das ações realizadas pela gestão, buscando verificar se as expectativas do público atendido estavam sendo alcançadas, promovendo a gestão do *campus* numa perspectiva democrática. Essa afirmativa é corroborada nas seguintes falas:

O que mais motivou a implantação da avaliação do corpo diretor foi a filosofia de trabalho do diretor geral.

Quando assumi a Diretoria já existia essa cultura por parte do gestor máximo, no caso, o diretor geral, então, quando assumi ele já tinha essa visão, e aí, na verdade, eu só ajudo a operacionalizar.

Eu sempre compreendi a gestão como um ciclo que ele envolve a preparação, a execução e a medição dos resultados, que aí seria um monitoramento e uma avaliação. Então, isso já veio muito claro em minha cabeça, quando assumi, que a gente teria que criar um processo de avaliação... Então, a motivação veio disso, desse desejo muito forte de dar uma satisfação à sociedade, de dar uma satisfação à comunidade interna e de saber se o que eu propunha estava

tendo reflexo que eu imaginava que teria. Então, essa paz interior de saber que as pessoas têm o direito de gostar ou não do seu gestor e não gostando, por conta da perspectiva de uma gestão democrática, eles têm o direito de trocar. Então, essa é a grande motivação.

Portanto, para esse grupo gestor é fundamental ter as ações avaliadas pelo público da instituição, oportunizando o diálogo, a discussão coletiva que compõe uma gestão democrática.

Ações voltadas a Avaliação Institucional

As ações voltadas a realização da avaliação institucional no *campus* estão pautadas em dois níveis: avaliação dos gestores pelos servidores e avaliação dos setores/docentes pelos estudantes.

Os gestores afirmaram que dentre os instrumentos utilizados pelo *campus* na avaliação institucional os principais são as reuniões e formulários de avaliação das direções, a autoavaliação dos gestores, o formulário de avaliação dos docentes e dos setores de atendimento.

A avaliação dos gestores pelos servidores é composta pela aplicação de um questionário *on-line* enviado por e-mail aos servidores semestralmente e por uma reunião presencial avaliativa realizada anualmente. A avaliação dos professores acontece semestralmente, por meio da aplicação de questionários. Em 2017, foi implementada a avaliação dos setores de atendimento aos estudantes, também realizada por meio de questionário em formulário *on-line*.

A “a autoavaliação é o momento em que os sujeitos produzem uma reflexão coletiva, uma diagnose a respeito do conjunto de atividades institucionais, apresentando subsídios para uma tomada de consciência” (QUEIROZ, 2011. p. 87). Se a autoavaliação institucional traz uma reflexão coletiva subsidiando a tomada de consciência, logo, a autoavaliação dos gestores favorece o reconhecimento de suas limitações, para que ela seja efetiva, os gestores precisam esvaziar-se de seus preconceitos, buscando formas de sanar as dificuldades percebidas. Em relação à autoavaliação destaca-se que, apesar de mencionada por alguns gestores, não houve continuidade dessa prática:

Aplicamos a autoavaliação para os gestores somente no primeiro semestre de 2016 e depois suspendemos com o objetivo de melhorarmos o instrumento para ter mais utilidade e não aplicarmos somente por obrigação. Nunca mais houve preocupação ou demandas por isso.

Pode-se considerar lamentável o abandono da prática de autoavaliação, uma vez que na avaliação institucional “a autoavaliação é o momento em que os sujeitos produzem uma

reflexão coletiva, uma diagnose a respeito do conjunto de atividades institucionais, apresentando subsídios para uma tomada de consciência” (Queiroz, 2011. p. 87). Se a autoavaliação institucional traz uma reflexão coletiva subsidiando a tomada de consciência, logo, a autoavaliação dos gestores favorece o reconhecimento de suas limitações, para que ela seja efetiva, os gestores precisam esvaziar-se de seus preconceitos, buscando formas de sanar as dificuldades percebidas.

O *campus* conta ainda com um formulário disponível na recepção do *campus* destinado à comunidade escolar com a finalidade de registrar sugestões, críticas, elogios; com um cronograma de visita às salas de aula por parte da direção; com o serviço de ouvidoria institucional externa ao *campus* e outros mecanismos que auxiliam no processo de avaliação.

Tem o formulário “Deixe aqui seu recado”. Temos a ouvidoria interna que é uma fonte de avaliação para nós que sempre contribui. Em certo sentido a auditoria interna também contribui com o processo de avaliação, porque eles auditam e sabemos como estamos. E isso que eu falei antes, de ir às salas, completa o processo.

A avaliação institucional gera ansiedades em muitos avaliadores e, principalmente, nos avaliados. Como esse tema sempre foi associado à punição, ela ainda é vista, em muitos ambientes, como um processo ameaçador, como as “provas” de desempenho (GADOTTI, 2010).

Essa situação é materializada em relação à reunião presencial avaliativa, pois esse instrumento expõe os diretores tornando o momento improdutivo.

As pessoas tinham voz, apenas para criticar e, talvez, esse não seja o grande motivo que leve a esse tipo de situação. Eu acho que o caminho é pelo google drive com a ideia do anonimato, isso aí eu, eu resguardo como importante, mas essa reunião dos servidores da ponta pra avaliar perdeu um pouco o sentido na medida em que a crítica foi muito direcionada e muito por questões que nem sempre envolviam só profissionalismo dos gestores.

Em uma analogia a avaliação de desempenho que busca favorecer o desenvolvimento do profissional, um dos pontos fracos é quando o avaliado se sente injustiçado com o processo ou quando a avaliação provoca reações negativas (CHIAVENATO, 2004). A equipe de gestão não está ileso a esses sentimentos evocados pela avaliação. Palavras como insegurança e preocupação fizeram parte dos depoimentos.

O diretor afirma que, quanto à avaliação:

Eu me senti um tanto quanto afetado, negativamente. Eu diria, porque a gente se sente pressionado... Então eu tive alguma dificuldade em aceitar as críticas.

A primeira sensação... é de ficar com medo, é aquela insegurança... O meu primeiro sentimento é de preocupação com o que os outros estão pensando. É de receio em ser mal avaliada até porque eu me dedico tanto ao meu trabalho e de repente a possibilidade de ser mal avaliada me traz uma certa ansiedade... Mas na hora que se racionaliza o negócio é aquela coisa, se eu tiver realmente fazendo o meu trabalho isso será refletido na avaliação.

Também é destacada a personificação da avaliação, isto é, não se avalia o trabalho, mas a pessoa:

Detesto aquilo! Eu vou ser franca... É expor! Parece que as pessoas estão num circo sendo apedrejadas ou expostas. Não acho aquilo produtivo... Detesto aquilo! Não gosto.

Chiavenato (2014) corrobora que toda pessoa necessita receber um *feedback* em relação ao seu desempenho para saber como está realizando suas funções e a avaliação realizada no ambiente escolar deve propor a reflexão das ações, o crescimento profissional, a construção de um ambiente educacional melhor. Porém, é preciso cuidar da forma como é dado esse *feedback*.

Um dos requisitos da avaliação de desempenho é enfatizar o desempenho do colaborador e não se concentrar em uma análise subjetiva de hábitos pessoais. A avaliação deve proporcionar benefícios para a organização e para as pessoas. Essa percepção quanto a injustiça e avaliação pessoal é compartilhada por outros gestores:

Emocionalmente é um desafio permanente a toda avaliação que chega, porque ninguém gosta de ser, de certa forma se sentir injustiçado. Então, algumas críticas a gente percebe a intenção de ajudar, de sugerir e algumas críticas a gente percebe a intenção de machucar, de ir direto no pessoal. Emocionalmente mexe com a gente.

Na hora de tratar os dados, ainda são muito imaturos e vulneráveis, muitas vezes levando para o lado pessoal, tentando adivinhar quem foi que escreveu, ou justificando que há pessoas contrárias à gestão e que não perdem a oportunidade de demonstrar isso na avaliação. Realmente existem essas pessoas, mas também há aquelas que falam, que participam não somente para fazer uma perseguição, mas buscando a melhoria do todo.

Portanto, alguns sentimentos dificultam que o processo de avaliação institucional cumpra seus objetivos de autoconhecimento e a orientação do processo de tomada de decisão. Sobre isso um dos entrevistados afirma:

Quem mais defende o instrumento de avaliação é o que melhor aceita os resultados da avaliação. Já os outros gestores ainda não tinham a capacidade de considerar a avaliação como uma oportunidade de melhoria e acabavam levando para o lado pessoal e se sentindo

ameaçados com a avaliação. Eram os que menos tinham capacidade de enxergar as potencialidades por trás das críticas. Entretanto, mesmo não tendo uma boa receptividade em relação aos resultados, nunca se posicionaram contrários à avaliação, nem resistentes. Concordavam em serem avaliados. Contudo, a imaturidade de lidar com os resultados se revelavam de forma prática nos encaminhamentos e no direcionamento das próprias ações.

A avaliação de desempenho está mais orientada para o planejamento do desempenho futuro do que para o julgamento do desempenho passado (CHIAVENATO, 2014). É fundamental que as pessoas recebam *feedback* do seu trabalho para que não caminhem às cegas. Também a organização precisa saber como as pessoas desempenham as suas atividades para ter uma ideia de suas potencialidades. Nesse aspecto se torna necessário que os gestores compreendam a avaliação como um momento de reflexão com vistas à superação de limitações percebidas.

Quanto as ações voltadas à avaliação institucional destacam-se algumas limitações que precisam ser consideradas para a efetividade do processo. É importante que exista uma reflexão contínua para que a metodologia de avaliação institucional seja aprimorada para melhor atender os objetivos que se propõe.

Em relação ao aperfeiçoamento da metodologia de avaliação institucional o diretor afirma:

A metodologia foi sendo aprimorada a cada avaliação, observando as colocações dos participantes tanto no próprio instrumento, como nas apresentações das avaliações e outras percepções dos gestores.

Dentre os instrumentos em processo de análise no *campus* podemos destacar:

Estamos analisando junto à equipe de planejamento porque essa reunião presencial vem chegando para a gente por meio da ata apontando os problemas, mas não apontando se aquilo é visão do grupo ou a visão de uma, duas, três pessoas. Então, a gente começou a ficar sem parâmetro. Às vezes a maioria do grupo está concordando, mas não está participando. Então, começou a nos preocupar, estamos debatendo isso com a área de planejamento para avaliar isso melhor. Reunião de avaliação presencial.

Sei que o instrumento também pode melhorar, porque algumas perguntas na hora que a gente vai fazer a análise dos resultados é que a gente vai ver, que a gente percebe que a pergunta está mal formulada ou que as opções não estão adequadas. Pesquisa on-line.

Acho que talvez a gente tenha que repensar todo o modelo, porque a gente ainda não tem uma ferramenta que possa nos dar um resultado mais fidedigno.

É perceptível a preocupação o aprimoramento das práticas avaliativas o que demonstra a valorização do processo e o interesse de incorporar novos instrumentos. É necessário, portanto, que os instrumentos sejam reformulados de forma coletiva sempre que necessário tendo em vista o alcance dos objetivos e a legitimidade da ação avaliativa.

Nesse aspecto, para que uma instituição desenvolva uma cultura de avaliação é preciso que seja uma ação contínua, permanente e democrática, rompendo as resistências e favorecendo a participação da comunidade acadêmica (QUEIROZ, 2011).

A preocupação dos gestores em relação às críticas, em relação ao lado pessoal e à participação verbal reduzida dos que estão na reunião de avaliação traz ponderações quanto à metodologia utilizada. A avaliação de desempenho tem como principal finalidade o reconhecimento do desempenho individual do colaborador, com vista a aprimorá-lo e de forma que melhores resultados sejam alcançados pela organização (CHIAVENATO, 2004). No caso da avaliação dos gestores é preciso que os servidores estejam atentos às ações da gestão que podem ser aprimoradas por meio das sugestões que são recebidas, com vistas ao aperfeiçoamento da gestão e conseqüentemente da instituição.

Ações advindas da Avaliação Institucional

A avaliação institucional é um processo intrínseco à instituição, uma vez que interfere e produz efeitos sobre o seu funcionamento presente e futuro visando o aperfeiçoamento do funcionamento e a melhoria dos resultados educacionais (BELLONI, 1999).

Percebe-se, pela fala dos gestores que eles compreendem a avaliação como algo amplo. Indicam que a instituição está num momento inicial da avaliação institucional e que precisam ampliar as práticas e reformular instrumentos para atingir seus objetivos. Apesar de um dos gestores considerar que os objetivos dessa avaliação têm sido alcançados, há questões a serem melhoradas.

Belloni (1999, p. 42) afirma que “é preciso que as pessoas assumam a avaliação como parte de seu cotidiano [...] precisamos criar uma cultura institucional de que a avaliação faz parte da nossa rotina, constituindo-se em uma ação regular da instituição”.

É interessante perceber que, conforme colocado por um gestor, já existe um ganho quanto à legitimidade da avaliação institucional no contexto do *campus* estudado,

deprendendo-se que a avaliação faz parte da rotina institucional, principalmente pela frequência com que as avaliações acontecem.

Quanto à utilização da avaliação como direcionamento das ações da gestão algumas práticas relevantes foram apresentadas, tais como o *feedback* do trabalho realizado nas reuniões setoriais⁴, ação que resultou numa otimização do tempo; no acompanhamento e direcionamento pedagógico do trabalho docente; em melhorias dos setores de atendimento ao público interno e externo.

Entre o próprio grupo de gestores a avaliação institucional também gerou aprimoramento do trabalho. O diretor afirma que foram muitas contribuições e que ficaria difícil de listar, mas como relevantes citou o diálogo entre gestores para analisar os resultados da avaliação, democratização do processo de escolha de coordenadores, suporte pedagógico para os docentes, provisionamento dos setores, direcionamento dos perfis dos gestores diretores intermediários, *feedback* aos servidores dos resultados da avaliação:

O método de indicação de pessoas para assumir coordenações. Conversar com os gestores, até no caso dos dois diretores, eu faço uma escolha, então, eu uso o que a avaliação estava criticando no gestor anterior e tento ver qual perfil que eu preciso para me assessorar nessa direção intermediária. Na avaliação que os alunos fazem dos professores quando dá um resultado abaixo de um determinado o patamar nós conversamos com o professor, chamamos e oferecemos suporte pedagógico. Em relação aos formulários on-line, eu dou um retorno para a comunidade a partir das últimas avaliações.

Apesar dos gestores considerarem que a avaliação proporciona um direcionamento das ações, caso os *feedbacks* recebidos não sejam efetivamente considerados, a avaliação ficará comprometida.

Com o passar das avaliações, alguns participantes demonstraram falta de credibilidade e de confiança de que são ouvidos ou de que os temas apontados nas avaliações são tratados de forma direcionada e planejada. Portanto, as pessoas valorizavam o instrumento e contribuíam para melhorias e não era exatamente o instrumento de pesquisa o problema, mas o tratamento dos dados que perdiam a qualidade e atenção necessários.

Assim, é fundamental que a equipe gestora busque aprimorar o processo a fim de evitar constrangimentos, prejudicar o andamento do processo de avaliação ou mesmo contradizer a gestão democrática a que se propõe. Ainda nesse aspecto, é imprescindível que o tratamento dos dados seja aprimorado, de forma a valorizar a participação, dar legitimidade e credibilidade ao

⁴ Reuniões realizadas pelo gestor com servidores de determinado setor, exclusivamente.

processo. Nessa perspectiva, Libâneo et al. (2012, p. 454) afirmam que: “a participação, o diálogo, a discussão coletiva, a autonomia são práticas indispensáveis da gestão democrática”.

Destaca-se ainda, nesse contexto, que os gestores reafirmam a importância da avaliação institucional como fator de desenvolvimento de uma gestão democrática e participativa, conforme citado anteriormente:

Ela tem uma importância considerável, porque quando os servidores que estão compondo a equipe dentro de uma instituição escolar participam do processo de avaliar os gestores, o corpo diretor consegue ter um feedback e eles se sentem pertencidos a esse processo de construção.

Vejo que a avaliação é importante para que você aperfeiçoe algo que está deixando a desejar, e é muito intuitivo aplicar isso para a gestão.

Não é possível se pensar em uma gestão que se propõe democrática sem avaliar se os resultados do que a gestão está fazendo, ou seja, a ação tem um efeito naquelas pessoas que estão subordinadas aquelas ações.

Um dos entrevistados vê a avaliação institucional como fator formal de desenvolvimento da gestão democrática, pois os participantes percebem o comprometimento da gestão com o processo avaliativo e valorizam esses momentos expondo suas opiniões e formalizando solicitações que não foram atendidas.

Apesar de ter a necessidade de amadurecimento em alguns aspectos, o comprometimento da gestão com a avaliação, com a oportunidade de abrir o acesso para as pessoas falarem e participarem faz com que as falhas sejam mais facilmente superadas e toleradas.

A avaliação institucional da escola é conceituada como um processo que envolve todos os seus atores, buscando negociar patamares adequados de aprimoramento, a começar dos problemas vivenciados por ela (FREITAS et al, 2014). Dessa forma, para que se supere as adversidades que podem distanciar a instituição de uma gestão de fato democrática, indica-se que se destine um tempo maior para discussão dos resultados das avaliações e que os pontos críticos sejam trabalhados individualmente, se for o caso, tendo em vista a superação das dificuldades e o crescimento profissional.

Se a avaliação institucional é proposta com o objetivo de direcionar a ação dos gestores se torna imprescindível que os resultados provenientes dela sejam tratados com rigor e transparência. A comunidade escolar deve sentir-se confiante em relação ao projeto proposto, caso contrário se tornará apenas uma formalidade.

A avaliação deve produzir conhecimentos objetivos e constatações acerca de uma realidade. Neste aspecto, a avaliação institucional torna-se um importante instrumento para a melhoria do processo educacional, visto que os dados revelam características dos aspectos avaliados, possibilitando um diagnóstico sobre a instituição de ensino e servindo como base para a tomada de decisões (GROCHOSKA; EYNG, 2005).

Por meio da pesquisa ressalta-se que é imprescindível que os instrumentos da avaliação institucional sejam reformulados de forma participativa, bem como a forma que se direciona os encaminhamentos da avaliação para que reflitam os interesses do coletivo da escola, pois tendo participado da construção, os sujeitos possam se mostrar mais empenhados em avaliar e em serem avaliados.

Aponta-se que os resultados da implementação das ações realizadas a partir da avaliação institucional foram acompanhamento e direcionamento pedagógico, provisionamento de setores, o método de indicação para os coordenadores e diretores intermediários, conversas com os diretores sobre pontos tratados na avaliação, alterações na metodologia das reuniões, *feedback* para os servidores das ações realizadas com base nas dificuldades apresentadas pelo grupo nas avaliações.

A cultura de avaliação é um projeto a ser construído pelas instituições ao passo que vão inter-relacionando o que são e o que pretendem ser com as ações que continuamente vão planejando, a fim de garantir legitimidade política e validade institucional ao ato avaliativo. Nesse sentido, para que uma instituição desenvolva uma cultura de avaliação é preciso que seja uma ação contínua, constante e democrática (QUEIROZ, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação possui papel relevante na identificação dos fatores que interferem na qualidade, sejam positivos ou não, oferecendo suporte necessário para a tomada de decisão de cunho pedagógico, administrativo ou de políticas institucionais (BELLONI, 1999). Percebe-se que, no âmbito do *campus* estudado, que a avaliação institucional interna tem sido um fator de direcionamento para diversas ações gestoras, envolvendo aspectos administrativos e pedagógicos, apresentado potencialidades e limitações.

A avaliação institucional realizada no campus teve sua motivação principal na visão de gestão, numa perspectiva democrática, do Diretor Geral que considera relevante a possibilidade

de ter um acompanhamento do trabalho que está sendo realizado, de verificar se a comunidade escolar se sente bem representada. Verificou-se que como resultado do processo avaliativo que os gestores promovem diversas ações de cunho pedagógico e administrativo.

Os resultados apontam que as ações voltadas à avaliação institucional foram: avaliação de docentes, gestores e setores de atendimento por meio de formulário on-line; formulário on-line para avaliação dos gestores pelos servidores; reuniões avaliativas com servidores efetivos; formulário para a comunidade registrar sugestões, reclamações e críticas. Por meio da ampliação dos instrumentos avaliativos, nota-se que a gestão busca oportunizar a participação dos diversos segmentos da escola, algo fundamental para a gestão democrática.

Percebe-se ainda, que o processo avaliativo carece de algumas melhorias para que favoreça um desenvolvimento melhor da instituição. Por exemplo, existe certa imaturidade para lidar com os resultados da avaliação institucional, o que pode prejudicar encaminhamentos de ações efetivas. De forma geral, os gestores se ressentem de críticas direcionadas para o campo pessoal. No entanto, a linha que separa pessoal e profissional é sempre tênue.

Dessa forma, é evidente que nem sempre o sentimento de ser avaliado é positivo, se tornando um desafio, principalmente no que se refere ao tratamento dos dados colhidos pela avaliação. É salutar que a equipe perceba suas limitações como algo transitório, já que, por meio desse processo, elas podem ser superadas coletivamente.

Ressalta-se, ainda, que o processo avaliativo carece de algumas melhorias para que favoreça um melhor desenvolvimento da instituição. Desafios sempre serão encontrados em práticas que oportunizam a participação, visto que há uma diversidade de concepções e opiniões acerca da participação no contexto escolar.

Destaca-se que algumas ações podem colaborar efetivamente no aperfeiçoamento da prática de *avaliação institucional interna* realizada no campus estudado, a saber: reformulação dos instrumentos de avaliação de forma coletiva; metodologia aplicada referendada pela comunidade escolar; o instrumento de avaliação destinado aos docentes poderá incluir um campo para registro de sugestões de melhoria nos setores que os atendem; rigor e transparência no tratamento dos dados levantados pelos questionários e reuniões de avaliação; divulgação da prática de avaliação institucional entre a rede federal.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** (70a Ed.) São Paulo: Almedina, 2016.

BELLONI, I. **Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação.** Revista Linhas Críticas/Unb. Brasília, v. 5, n. 9, p. 31-58, dez, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2018.

CASTRO, A. P. **Liderança Motivacional: como desenvolver pessoas e organizações, através do coaching e da motivação.** Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2015.

CHIAVENATO, I. **Administração nos Novos Tempos.** 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações.** (4a ed.) São Paulo: Manole, 2014.

FERNANDES, M. E. A. **Gestão da escola: desafios a enfrentar.** Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** 6. eed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GADOTTI, M. **Avaliação institucional: necessidade e condições para a sua realização.** 2010. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Avali_Institucional.pdf> Acesso em: 20 de Agosto de 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GROCHOSKA, M. A.; EYNG, A. M. **A Auto-Avaliação Institucional como Estratégia de Gestão da Escola de Educação Básica.** Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI142.pdf>> Acesso em: 20 de Agosto de 2018.

HADJI, C. **Avaliação: as Regras do Jogo.** Porto: Porto Editora, 1994.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2012.^[1]_[SEP]

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. (Série: Cadernos de Gestão).

_____. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

QUEIROZ, K. C. A. L. **Eu avalio, tu avalias, nós nos autoavaliemos?** Uma experiência proposta pelo SINAES. São Paulo: Autores associados, 2011.

SOUSA, S. Z. **Avaliação escolar: constatações e perspectivas**. Revista de educação, ano 24, n 94, p.59-66, 1995.

VEIGA, I. P. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS DE DESIGUALDADE DE GÊNERO E QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO NO SERVIÇO PÚBLICO

CONTEMPORARY PRACTICES OF GENDER INEQUALITY AND THE QUALITY OF LIFE AT WORK IN PUBLIC SERVICE

Mariane Bezerra Nóbrega¹

Rodrigo Leite Farias de Araújo²

Luiz Gustavo Paixão da Gama³

Resumo

Este artigo teve como objetivo “analisar a ocorrência de práticas contemporâneas de desigualdade de gênero no Instituto Federal do Amapá campus Santana e a possível influência na Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) dos servidores”. Foi observado o projeto “Roda de Conversa com a Reitora”, para verificar se ocorreriam situações de *bropropriating*, *gaslighting*, *mansplaining* e/ou *maninterrupting* e aplicado aos servidores um questionário adaptado à realidade em questão. Nas rodas de conversas foram observadas práticas de *bropropriating* e *maninterrupting*. Pode-se dizer que o campus se encontra em um estágio satisfatório de QVT dos servidores e apresenta percepção de gênero positiva.

Palavras-chave: Desigualdade de Gênero, Qualidade de Vida no Trabalho, Serviço Público, Práticas contemporâneas.

Abstract

This article aimed to analyze the occurrence of contemporary practices of gender inequality in the Federal Institute of Amapá campus Santana and the possible influence on the Quality of Life at Work (QVT). The project "Conversation Wheel with the Reitora" was observed, to verify if there would be situations of *bropropriating*, *gaslighting*, *mansplaining* and/or *maninterrupting*, and applied to the servers a questionnaire adapted to the reality in question. In the results of the conversational wheels practices of *bropropriating* and *maninterrupting* were observed. It can be said that campus is in a satisfactory stage of QVT of the servers and presents positive gender perception.

Keywords: Gender inequality, Quality of life at work, Public service, Contemporary practices.

1 INTRODUÇÃO

Para Scott (1990, p. 86), “gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, sendo “uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Segundo o Marques (2016), a violência sexista é sofrida pelas mulheres pela sua condição enquanto mulher, que ocorre sem distinção de raça, classe social, religião, orientação sexual, idade, entre outras condições. Essa violência revela relações de poder desiguais entre mulheres e homens e contribui para perpetuar a desigualdade de gêneros, sendo produto de um sistema social patriarcal que subordina o sexo feminino ao masculino (MARQUES, 2016).

Desse modo, a própria concepção de gênero pode segregar homens e mulheres dentro do mercado de trabalho, fazendo com que a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) não seja a melhor possível. A organização deve agir proativamente para reduzir as práticas de desigualdade de gênero e aumentar a QVT. Há ainda de se relacionar que a busca de aumento da QVT, em alguns aspectos, pode levar a conduta *workholic*, como uma tentativa de mostrar valores muitas vezes ocultos por práticas de desigualdade de gênero, aumentando sua satisfação, mas podendo trazer malefícios para outros aspectos de suas vidas.

Reeves (2015) realizou um estudo para verificar a existência de diferença de gênero em uma empresa americana e evidenciou três tipos de práticas de “machismo invisível” que acontecem a partir da inserção da mulher no mercado de trabalho, *bropropriating*, *mansplaining* e *maninterrupting*. Como resultado, além da identificação da ocorrência das práticas diversas vezes, a maioria dos homens relatou não estar ciente de interromper qualquer pessoa ou de ter sido interrompido. Já a grande maioria das mulheres entrevistadas estavam conscientes de serem interrompidas.

Entende-se que há uma necessidade de interligar possíveis práticas de desigualdade de gênero ao nível de QVT dos servidores, sendo o foco deste estudo o setor público. Esta pesquisa justifica-se por buscar resultados que possam servir como incentivo e indicativos para que a gestão busque uma melhor QVT dos servidores do Instituto Federal do Amapá (IFAP) campus Santana. É importante a identificação da existência de igualdade ou desigualdade entre os gêneros feminino e masculino, para que se possa entender e, se for o caso, combater práticas de desigualdade de gênero, visto como uma doença social que tem se apresentado cada vez mais camuflado. Dessa forma, *bropropriating*, *gaslighting*, *mansplaining* e *maninterrupting* são formas de preconceito de gênero que apresentam de forma indireta.

Dado que poucos trabalhos buscam relacionar a desigualdade de gênero e a QVT, inclusive as práticas estudadas neste trabalho e a QVT no setor público, por análise histórica e com base no achado por Reeves (2015), os resultados esperados seguem o encontrado pelo autor. Este trabalho é uma forma de apoiar a igualdade entre gêneros em todos os âmbitos, visando uma melhoria na qualidade de vida no trabalho, contribuindo para literatura sobre o tema, já que nesta pesquisa são tratadas práticas recentes de desigualdade de gênero, e espera-se que os resultados sirvam para conscientizar aqueles que as tenham praticado de forma inconsciente.

Esta pesquisa pretende responder a questão: **Caso ocorram práticas invisíveis de desigualdade de gênero no Instituto Federal do Amapá, como essas relações de gênero afetam a QVT dos servidores?** Assim, o objetivo deste artigo é **“Analisar a ocorrência de práticas contemporâneas de desigualdade de gênero no Instituto Federal do Amapá, campus Santana, e a possível influência na qualidade de vida no trabalho dos servidores”**.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Em relação à desigualdade de gênero, Bourdieu (2003) explica que, sob forma de esquemas inconscientes de percepção, existe uma incorporação de estruturas históricas de ordem masculina, com base nas quais as pessoas alimentam, inconscientemente, uma hierarquia de predomínio masculino que se retroalimenta de forma constante. Essa retroalimentação histórica da dominação masculina, segundo Bourdieu (2003), teve como responsáveis três instâncias principais que atuarão sobre as estruturas inconscientes das pessoas: a família, a Igreja e a Escola.

De acordo com Moore (1997), diversos trabalhos sobre desigualdade de gênero indicam uma subordinação universal das mulheres em relação aos homens. Scott (1989) evidencia a importância de trabalhos sobre gênero como forma dos pesquisadores contribuírem para dar voz aos oprimidos.

As práticas comportamentais dos homens podem ser consideradas fontes de desigualdade de gênero. A Fundação Tide Setubal utiliza alguns termos que se referem a práticas de comportamentos dos homens em diferentes situações, sendo: *bropropriating*, *gaslighting*, *mansplaining* e *maninterrupting*.

O *bropropriating*, “bro” (de *brother*, irmão, mano) e “*appropriating*” (apropriação), é quando um homem se apropria da mesma ideia já expressa por uma mulher, levando os créditos por ela. Reeves (2015) afirma que o *bropropriating* ocorre quando um homem repete a ideia de uma mulher e toma o crédito para ele.

Segundo o Movimento Mulher 360 (2016), o *gaslighting* (derivado do termo inglês *gaslight*, “a luz [inconstante] do candeeiro a gás”) é um abuso psicológico que faz com que a mulher acredite que está equivocada sobre um assunto ou até mesmo que enlouqueceu, sendo que ela está certa, o que a faz duvidar do seu senso de percepção, raciocínio, memórias e sanidade. Na prática cotidiana, algumas das frases que expressam esse comportamento são: “Você está exagerando”; “Pare de surtar”; “Não aceita nem uma brincadeira?”; “Você está louca”; entre outras (MOVIMENTO MULHER 360, 2016).

Com base no Movimento Mulher 360 (2016), o *mansplaining*, “man” (homem) e “*explaining*” (explicar), acontece quando um homem perde tempo explicando algo óbvio a uma mulher, como se ele achasse que sabe mais sobre o assunto do que ela e como se ela tivesse extrema dificuldade em entender. Reeves (2015) diz que o *mansplaining* ocorre quando um homem interrompe uma mulher para explicar-lhe algo que ela sabe mais do que ele. Em muitos casos o *mansplaining* está ligado ao *maninterrupting*, no momento em que o homem interrompe a mulher para mostrar que sabe mais do que ela (MOVIMENTO MULHER 360, 2016).

O *maninterrupting*, “man” (homem) e “*interrupting*” (interrupção), em tradução livre, quer dizer “homens que interrompem”, ocorre quando um homem interrompe constantemente uma mulher, de maneira desnecessária, não permitindo que ela consiga concluir sua frase. Segundo Reeves (2015) *maninterrupting* representa a interrupção desnecessária de uma mulher por um homem. De acordo com o Nexo Jornal o termo surgiu em 2015, com o artigo “*Speaking while Female, and at a Disadvantage*” (falando enquanto mulher, e em desvantagem), publicado no “The New York Times”, texto escrito por Sheryl Sandberg, chefe de operações do Facebook, e Adam Grant, professor da escola de negócios da University of Pennsylvania.

Segundo a Think Olga, no dia 26 de setembro de 2016, aconteceu um exemplo clássico de *maninterrupting* durante um debate entre Donald Trump e Hillary Clinton, candidatos à presidência americana, sendo que, o republicano Donald Trump interrompeu a adversária por várias vezes, indo contra a regra implícitas em debates de não interromper o adversário. Segundo o Vox, foram 25 intromissões fora de hora em 26 minutos – ao todo, foram 90 minutos de embate, de modo que, em um

placar, foram 35 interferências do republicano, contra 4 da democrata (THINK OLGA, 2016). O Think Olga complemente afirmando que um levantamento do “Quartz” registrou um total 51 interrupções feitas por Donald Trump ao longo das falas de Hillary Clinton, contra 17 dela.

Sobre a QVT, Vasconcelos (2001) menciona os exemplos históricos dos ensinamentos de Euclides de Alexandria (300 a.C.) sobre os princípios da geometria, que foram fonte de inspiração para que houvesse uma melhora no método de trabalho dos agricultores à margem do rio Nilo, além de Arquimedes que formulou em 287 a.C. a Lei das Alavancas, que possibilitou a redução do esforço físico de muitos trabalhadores. Vasconcelos (2001) cita ainda diversos pesquisadores que, no século XX, contribuíram para consolidação do conceito de QVT, principalmente no que se refere a satisfação do indivíduo no trabalho, destacando: Helton Mayo; Abrahan H. Maslow - que concebeu a hierarquia das necessidades, composta de cinco necessidades fundamentais: fisiológicas, segurança, amor, estima e autorrealização; Douglas McGregor, autor da Teoria X; e Frederick Herzberg, que identificou fatores higiênicos – capazes de produzir insatisfação e fatores motivadores – geradores de satisfação.

Com base em Honório e Marques (2001), em meados de 1970, houve uma desaceleração nos estudos sobre a Qualidade de Vida no Trabalho, por problemas econômicos, como a crise do petróleo e alta inflação, sendo que na década de 1980 a política desenvolvimentista japonesa e a competição internacional voltaram a impulsioná-los, pois valorizavam mais a busca da produtividade, do que a humanização do ambiente de trabalho.

Para se ter uma percepção mais correta possível da QVT no local de trabalho, precisa-se de indicadores que, na maior parte das vezes são descritos dentro de modelos e abordagens. Fatores como o machismo podem ser captados através de diversos modelos. Entre os modelos de QVT mais citados percebe-se que todos, em algum aspecto e em intensidades distintas, levam em consideração o relacionamento interno dos funcionários.

O modelo de Walton (1973) fala em equidade interna e externa (referindo-se à equiparação na remuneração), ambiente saudável, estresse, entre outros. O modelo de Hackman e Oldham (1975) observa três estados psicológicos: significação percebida, responsabilidade percebida e conhecimento dos resultados do trabalho. O modelo de Westley (1979) apresenta indicadores psicológico (possibilidade de autorrealização) e sociológico (participações nas decisões de trabalho relacionada à execução de tarefas e com a distribuição de responsabilidade na equipe). O modelo de Werther e Davis (1983) aborda fatores organizacionais, ambientais e comportamentais. O modelo de Nadler e Lawler (1983) analisa

fatores capazes de prever o sucesso de um programa de QVT, como, por exemplo, o envolvimento amplo da organização. O modelo de Huse e Cummings (1985) pretende melhorar o desempenho individual dos trabalhadores, com base em suas características físicas, emocionais e sociais, com indicadores como participação do trabalhador, projeto de cargos, inovação no sistema de recompensa e melhoria no ambiente de trabalho. Por fim, o modelo de Vilas Boas e Morin (2015), denominado Modelo Sistêmico de Qualidade de Vida no Trabalho, que engloba formas de organização do trabalho.

3 METODOLOGIA

Com base na definição de Marconi e Lakatos (2015), este estudo se trata de uma pesquisa social, aplicada; e, segundo o nível de interpretação, estudo descritivo. Isso porque se objetivou analisar os comportamentos dos servidores do Instituto Federal do Amapá Campus Santana, sendo avaliado com base no ano de 2017, em relação a práticas destacadas recentemente, pois, apesar de existirem diversas pesquisas na literatura sobre desigualdade de gênero, machismo e QVT, foram encontrados poucos trabalhos que tratam das práticas estudadas nesta pesquisa e façam as interligações estabelecidas aqui.

Baseado em Marconi e Lakatos (2017), a técnica de pesquisa foi documentação indireta, através de pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias; e documentação direta, através de pesquisa de campo de cunho quantitativo-descritivo, utilizando como técnica de observação direta intensiva, utilizado na pesquisa de campo, não estruturada (assistemática), não participante, individual, e na vida real (trabalho de campo).

Na primeira fase do trabalho o comportamento dos servidores foi analisado através da observação do projeto “Roda de Conversa com a Reitora”, como forma de aproveitar a oportunidade, verificar se ocorreriam situações de *bropropriating*, *gaslighting*, *mansplaining* e/ou *maninterrupting*. Nesse projeto, a reitora reúne-se com docentes, técnicos administrativos e estudantes de cada *campus* do IFAP (cada grupo separadamente) para que os mesmos possam socializar opiniões e demandas. A participação nas edições da Roda de Conversa é condicionada a inscrição prévia dos interessados na Direção-Geral de sua respectiva unidade, sendo 15 vagas para docentes, 15 vagas para técnicos administrativos e 20 vagas para discentes. Foram acompanhadas as rodas de conversa com os docentes e com os técnicos. Ressalta-se que não foi analisado o teor das conversas, apenas a ocorrência ou não de alguma das práticas.

Na segunda fase, foi aplicado aos técnicos e aos docentes um questionário, na pretensão de se comparar os resultados encontrados na primeira fase da pesquisa (rodas de conversa) com os resultados dos questionários, de modo a verificar se eles têm ciência das práticas que cometem (ou não cometem) ou sofrem. Antes da aplicação do questionário foi realizado um pré-teste, aplicando-se alguns exemplares a uma pequena amostra de pessoas, conforme indicam Marconi e Lakatos (2017).

Foi utilizado um questionário elaborado com base nos modelos expostos de QVT e de Gênero por Nóbrega, Araújo e Gama (2018). A primeira parte do questionário se trata de uma adaptação do modelo de Freitas e Souza (2009) para avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho em Instituições de Ensino Superior (IES), segundo a percepção dos funcionários técnico-administrativos, com base nas variáveis definidas por Walton (1973), Westley (1979), Werther e Davis (1983) e Hackman e Oldham (1975). A segunda é uma adaptação do “Inquérito Sobre Igualdade de Gênero, Prevenção e Combate à Violência”, elaborado pela entidade formadora certificada ENSIBRIGA Educação e Formação para sua candidatura ao Programa Operacional de Inclusão Social e Emprego (POISE) do Portugal 2020, com vistas ao diagnóstico de necessidades formativas e com foco em vários agentes e setores de atividade profissional na zona de Bragança-Portugal. Assim, o questionário é composto por 8 (oito) perguntas gerais sobre os dados dos servidores, 40 (quarenta) perguntas relacionadas a QVT dos servidores e 23 (vinte e três) perguntas relacionando o ambiente de trabalho a questões de gênero. Ao todo, são 71 (setenta e uma) perguntas, que foram enviadas para os servidores via e-mail institucional.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 ANÁLISE DAS RODAS DE CONVERSA

A roda de conversa com os servidores técnico-administrativos ocorreu no campus Santana no dia 03/11/2017, tendo início às 11h20 e término às 12h50, uma duração de 1h30. O campus Santana possui atualmente 31 técnicos (contando com os afastamentos), dos quais estiveram presentes 11 (35%), sendo 6 mulheres e 5 homens, sendo que apenas 15 vagas foram ofertadas. Os resultados encontrados com base na observação da roda de conversa com os técnicos foram: 9 interrupções de mulheres nas falas de homens contra 5 interrupções de homens nas falas de mulheres, além de 16 interrupções de mulheres nas falas de outras mulheres. Assim, não se pode afirmar que essas interrupções se caracterizam como práticas de *manterrupting*, apenas há indícios que as mulheres possuem uma maior necessidade de interromper os outros membros da conversa por fatores diversos, que podem estar relacionados, até mesmo ao clima organizacional. Por outro lado, apesar do pouco tempo do encontro, observou-se uma

ocorrência da prática de *bropropriating*, quando um servidor tomou a palavra para explicar aos participantes da roda algo que uma mulher já havia explicado, utilizando, inclusive, a expressão “deixa eu lhe ajudar”.

A roda de conversa com os docentes teve início às 14h e término às 15h55, uma duração de 1h55. O Campus Santana possui atualmente 39 docentes (contando com os afastamentos), dos quais estiveram presentes 9 (23%), sendo 3 mulheres e 6 homens, com 15 vagas ofertadas. Foram observadas poucas interrupções, tendo ocorrido 4 interrupções de homens nas falas de mulheres, 3 interrupções de mulheres nas falas de outras mulheres e uma interrupção de mulher na fala de um homem. Dado que 3 das 4 interrupções de homens nas falas de mulheres foram do mesmo homem e dado o teor e o comportamento no momento das interrupções, foram identificadas apenas práticas de *maninterrupting*.

4.2 RESULTADOS E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

4.2.1 Informações gerais

O questionário iniciou com 8 (oito) perguntas gerais sobre os servidores, das quais foram destacadas 6 (seis) neste trabalho. O Quadro 1 mostra as informações obtidas quanto ao sexo, idade, exercício de função de chefia e tempo no instituto, e, de forma complementar, o nível de instrução dos servidores ao entrarem no instituto e o nível de instrução atual dos servidores técnicos administrativos.

Quadro 1 - Informações gerais dos técnicos administrativos

Nível de instrução ao entrar no instituto: “Médio” (22,2%), “Graduação” (55,6%), “Especialização” (22,2%).	Nível de instrução atual: “Médio” (22,2%), “Graduação” (33,3%), “Especialização” (44,4%).
--	---

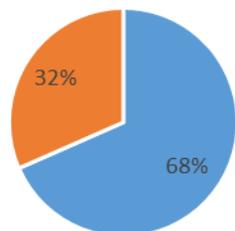
Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que a maior parte dos técnicos respondentes são do sexo masculino (56%), têm até 30 anos (67%), não estão em cargo de chefia (67%) e estão de 1 a 3 anos no instituto (56%). A grande maioria dos técnicos do campus Santana entrou no instituto apenas com graduação (56%), porém, o percentual com especialização duplicou no período, partindo de 22,2% para 44,4%.

O Quadro 2 mostra as informações obtidas quanto ao sexo, idade, exercício de função de chefia e tempo no instituto dos docentes do Campus Santana, e, de forma complementar, o nível de instrução dos docentes ao entrarem no instituto e o nível de instrução atual.

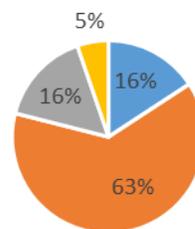
Quadro 2 - Informações gerais dos docentes

Sexo



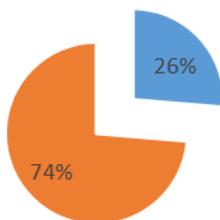
■ Masculino ■ Feminino

Idade



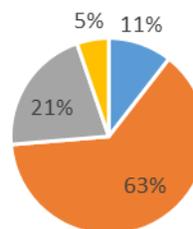
■ 18 a 30 anos ■ 31 a 40 anos
■ 41 a 50 anos ■ 51 a 60 anos

Exerce funções de chefia?



■ Sim ■ Não

Tempo no instituto



■ Menos de um ano ■ De 1 a 3 anos
■ De 4 a 5 anos ■ Mais de 6 anos

Nível de instrução ao entrar no instituto:	Nível de instrução atual:
“Graduação” (21,1%), “Especialização” (63,2%), “Mestrado” (15,8%)	“Graduação” (5,3%), “Especialização” (63,2%), “Mestrado” (31,6%)

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base no Quadro 2, a maior parte dos docentes respondentes são do sexo masculino (68%), têm até 31 a 40 anos (63%), não estão em cargo de chefia (74%) e estão de 1 a 3 anos no instituto (63%). Ademais, a maioria dos docentes entrou no instituto especialização (63,2%), e o percentual de mestres duplicou, de 15,8% para 31,6%.

4.2.2 Percepção da QVT e Igualdade de Gênero

O questionário apresentou 23 (vinte e três) questões com o objetivo de entender a percepção dos servidores acerca da QVT e 40 (questões) com o objetivo de analisar questões de Gênero no Instituto. Por questões de espaço foram selecionadas para exposição as questões 1 a 8, referentes a QVT e as questões 9 a 24, referentes a Gênero.

Quadro 3 - Percepção da QVT e Igualdade de Gênero dos servidores técnicos-administrativos

1. Como você classifica o relacionamento com funcionários do mesmo nível hierárquico? “Bom” (55,6%) e “Muito bom” (44,4%).	2. Como você classifica o relacionamento com o seu superior? “Bom” (44,4%) e “Muito bom” (55,6%).
3. Como você classifica o relacionamento com funcionários de outros setores ou departamentos? “Bom” (44,4%) e “Muito bom” (55,6%).	4. Como você avalia a cooperação entre os colegas de setor? “Bom” (66,7%) e “Muito bom” (33,3%).
5. Como você avalia o grau de interação com outras pessoas, requerido para a execução de seu trabalho? “Ruim” (11,1%) “Bom” (55,6%) e “Muito bom” (33,3%).	6. A avaliação dos demais colegas de setor quando um membro do grupo passa a ter um cargo de chefia: “Neutro” (11,1%), “Bom” (55,6%), “Muito bom” (33,3%).
7. Como você avalia as condições ambientais (iluminação, higiene, ventilação e estrutura) na instituição? “Neutro” (22,2%), “Bom” (22,2%) e “Muito bom” (55,6%).	8. Como você avalia a inclusão das mulheres em atividades institucionais? “Neutro” (11,1%), “Bom” (55,6%) e “Muito bom” (33,3%).
9. O trabalho lhe traz preocupações e aborrecimentos? “Raramente” (44,4%), “Moderadamente” (44,4%) e “Frequentemente” (11,1%).	10. Seu trabalho influencia em sua vida familiar? “Raramente” (44,4%), “Moderadamente” (22,2%) e “Frequentemente” (33,3%).
11. Há investimento em sua carreira através do oferecimento de cursos ou estímulos para dar continuidade aos estudos ou fazer cursos complementares, de graduação, pós-graduação ou outros cursos de especialização? “Nunca” (11,1%), “Moderadamente” (33,3%), “Frequentemente” (33,3%) e “Sempre” (22,2%).	12. Você participa da tomada de decisões quando as mesmas o afetam? “Raramente” (11,1%), “Moderadamente” (55,6%) e “Frequentemente” (33,3%).
13. Você se sente à vontade para expressar sua opinião aos seus superiores? “Nunca” (11,1%), “Moderadamente” (22,2%), “Frequentemente” (33,3%) e “Sempre” (33,3%).	14. Sua privacidade é preservada dentro da instituição? “Nunca” (22,2%), “Frequentemente” (44,4%) e “Sempre” (33,3%).
15. Você observa mudanças no espaço de trabalho com relação a igualdade de gênero?	16. Você já sofreu algum tipo de discriminação? “Sim” (22,2%) e “Não” (77,8%).

<p>“Sim” (55,6%) e “Não” (44,4%).</p>	
<p>17. Você sabe o que é o feminismo? “Sim” (100%).</p>	<p>18. Você sabe o que é o machismo? (100%).</p>
<p>19. Na sua opinião, existem situações de desigualdade de gênero no Instituto (casos de discriminação em função do sexo)? “Sim” (33,3%) e “Não” (66,7%).</p>	<p>20. Na sua percepção, o tratamento para com os funcionários, independe de sexo ou idade ou cargo ocupado, é igualitário e sem preconceitos? “Sim” (66,7%) e “Não” (33,3%).</p>
<p>21. A representação dos dois gêneros no instituto encontra-se equilibrada? “Sim” (66,7%) e “Não” (33,3%).</p>	<p>22. Há ações de conscientização relacionadas a temática de igualdade entre homens e mulheres na instituição? “Sim” (55,6%) e “Não” (44,4%).</p>
<p>23. Você tem interesse em adquirir novos saberes sobre:</p> <p>23.1. Desigualdade de gênero: “Sim” (55,6%) e “Não” (44,4%).</p> <p>23.2. Feminismo: “Sim” (55,6%) e “Não” (44,4%).</p> <p>23.3. Machismo: “Sim” (55,6%) e “Não” (44,4%).</p> <p>23.4. Violência de gênero: “Sim” (55,6%) e “Não” (44,4%).</p>	<p>24. Você acredita que seu sexo influencia:</p> <p>24.1. Seu relacionamento com seus superiores? “Sim” (11,1%) e “Não” (88,9%).</p> <p>24.2. Seu relacionamento com os funcionários do seu setor? “Sim” (11,1%) e “Não” (88,9%).</p> <p>24.3. Seu relacionamento com os funcionários de outros setores? “Sim” (11,1%) e “Não” (88,9%).</p> <p>24.4. A escolha da sua função e/ou das atividades e tarefas que você desempenha? “Sim” (11,1%) e “Não” (88,9%).</p> <p>24.5. Sua alocação no espaço físico disponível? “Sim” (11,1%) e “Não” (88,9%).</p> <p>24.6. Sua participação em comissões e cursos? “Não” (100%).</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base no Quadro 3, percebe-se que os técnicos-administrativos possuem bom relacionamento com os demais colaboradores, pois as questões de 1 a 6 variaram, predominantemente, entre “bom” e “muito bom”. O mesmo pode ser dito para as condições ambientais e a inclusão de mulheres em atividades institucionais. Por outro lado, apesar dos técnicos avaliarem, em sua maioria, que o trabalho raramente influencia sua vida familiar (44,4%), 44,4% indicaram que, moderadamente, o trabalho lhes traz aborrecimentos. Sobre o investimento na carreira, os resultados apresentaram-se bastante equilibrados, apesar dos resultados do primeiro bloco de questões terem indicado uma melhora significativa da qualificação dos técnicos após ingressarem no instituto, não sendo possível concluir se isso ocorre por incentivo do instituto ou por um esforço pessoal do servidor. A maior parte dos técnicos afirmam que participam moderadamente das decisões que os afetam (56%), sentem-se à vontade para expressar sua opinião aos seus superiores frequentemente (33,3%) ou sempre (33,3%) e têm sua privacidade preservada na instituição frequentemente (44,4%).

Em relação às questões de gênero, pouco mais da metade dos respondentes observam mudanças no local de trabalho em relação a igualdade de gênero (55,6% “sim”), a grande maioria nunca sofreu algum tipo de discriminação (77,8% “não”) e todos os técnicos dizem saber o que é feminismo e o que é machismo. A maioria (66,7%) afirma não ocorrerem situações de discriminação em função do sexo, que o tratamento dos funcionários não apresenta discriminação e que os dois gêneros se encontram representados de forma equilibrada no instituto (questões 19 a 21). Pouco mais da metade (55,6%) diz que há ações de conscientização relacionadas a temática na instituição. As respostas da questão 23 indicam que 55,6% possui interesse por diversos temas relacionados ao assunto. Por fim, a questão 24 mostra que a grande maioria (88,9% nas questões 24.1 a 24.5) não acredita que seu sexo influencia as variáveis analisadas e ninguém acredita que o sexo influencia a participação em comissões e cursos.

Quadro 4 - Percepção da QVT e Igualdade de Gênero dos Docentes

1. Como você classifica o relacionamento com funcionários do mesmo nível hierárquico? “Bom” (21,1%) e “Muito bom” (78,9%).	2. Como você classifica o relacionamento com o seu superior? “Muito ruim” (5,3%), “Bom” (42,1%) e “Muito bom” (52,6%).
3. Como você classifica o relacionamento com funcionários de outros setores ou departamentos? “Muito ruim” (5,3%), “Neutro” (10,5%), “Bom” (36,9%) e “Muito bom” (47,3%).	4. Como você avalia a cooperação entre os colegas de setor? “Muito ruim” (5,3%), “Neutro” (5,3%), “Bom” (57,9%) e “Muito bom” (31,6%).
5. Como você avalia o grau de interação com outras pessoas, requerido para a execução de seu trabalho? “Ruim” (5,3%), “Neutro” (5,3%) “Bom” (47,3%) e “Muito bom” (42,1%).	6. A avaliação dos demais colegas de setor quando um membro do grupo passa a ter um cargo de chefia: “Ruim” (5,3%), “Neutro” (10,5%), “Bom” (47,3%), “Muito bom” (36,8%).
7. Como você avalia as condições ambientais (iluminação, higiene, ventilação e estrutura) na instituição? “Muito ruim” (10,5%), “Ruim” (21,1%), “Bom” (36,8%) e “Muito bom” (31,6%).	8. Como você avalia a inclusão das mulheres em atividades institucionais? “Ruim” (10,5%), “Neutro” (10,5%) “Bom” (21,1%) e “Muito bom” (57,9%).
9. O trabalho lhe traz preocupações e aborrecimentos? “Raramente” (15,8%), “Moderadamente” (57,9%), “Frequentemente” (15,7%) e “Sempre” (10,5%).	10. Seu trabalho influencia em sua vida familiar? “Nunca” (10,5%), “Raramente” (10,5%), “Moderadamente” (36,8%), “Frequentemente” (21,1%) e “Sempre” (21,1%).
11. Há investimento em sua carreira através do oferecimento de cursos ou estímulos para dar continuidade aos estudos ou fazer cursos complementares, de graduação, pós-graduação ou outros cursos de especialização? “Nunca” (15,8%), “Raramente” (15,8%), “Moderadamente” (52,6%) e “Frequentemente” (15,8%).	12. Você participa da tomada de decisões quando as mesmas o afetam? “Nunca” (5,3%), “Moderadamente” (15,8%), “Frequentemente” (57,9%) e “Sempre” (21,1%).
13. Você se sente à vontade para expressar sua opinião aos seus superiores? “Nunca” (5,3%), “Raramente” (5,3%), “Moderadamente” (10,5%), “Frequentemente” (42,1%) e “Sempre” (36,8%).	14. Sua privacidade é preservada dentro da instituição? “Nunca” (5,3%), “Moderadamente” (10,5%), “Frequentemente” (26,3%) e “Sempre” (57,9%).

15. Você observa mudanças no espaço de trabalho com relação a igualdade de gênero? “Sim” (42,1%) e “Não” (57,9%).	16. Você já sofreu algum tipo de discriminação? “Sim” (21,1%) e “Não” (78,9%).
17. Você sabe o que é o feminismo? “Sim” (100%).	18. Você sabe o que é o machismo? (100%).
19. Na sua opinião, existem situações de desigualdade de gênero no Instituto (casos de situação de discriminação em função do sexo)? “Sim” (26,3%) e “Não” (73,7%).	20. Na sua percepção, o tratamento para com os funcionários, independente de sexo ou idade ou cargo ocupado, é igualitário e sem preconceitos? “Sim” (73,7%) e “Não” (26,3%).
21. A representação dos dois gêneros no instituto encontra-se equilibrada? “Sim” (73,7%) e “Não” (26,3%).	22. Há ações de conscientização relacionadas a temática de igualdade entre homens e mulheres na instituição? “Sim” (57,9%) e “Não” (42,1%).
23. Você tem interesse em adquirir novos saberes sobre: 23.1. Desigualdade de gênero: “Sim” (68,4%) e “Não” (31,6%). 23.2. Feminismo: “Sim” (52,6%) e “Não” (47,7%). 23.3. Machismo: “Sim” (42,1%) e “Não” (57,9%). 23.4. Violência de gênero: “Sim” (63,2%) e “Não” (36,8%).	24. Você acredita que seu sexo influencia: 24.1. Seu relacionamento com seus superiores? “Não” (100%). 24.2. Seu relacionamento com os funcionários do seu setor? “Sim” (5,3%) e “Não” (94,7%). 24.3. Seu relacionamento com os funcionários de outros setores? “Sim” (10,5%) e “Não” (89,5%). 24.4. A escolha da sua função e/ou das atividades e tarefas que você desempenha? “Sim” (5,3%) e “Não” (94,7%). 24.5. Sua alocação no espaço físico disponível? “Sim” (5,3%) e “Não” (94,7%). 24.6. Sua participação em comissões e cursos? “Sim” (10,5%) e “Não” (89,5%).

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base no Quadro 4, os docentes também possuem bom relacionamento com os demais colaboradores, pois as questões de 1 a 6 variaram, predominantemente, entre “bom” e “muito bom”. Mesmo com percentuais pouco expressivos para as opções “muito ruim”, “ruim” e “neutro”, alguns docentes marcaram essas opções, diferentemente dos técnicos. Em relação às condições ambientais, 10,5% dos docentes as consideraram “muito ruins”, 21,1% “ruins”, 36,8% “boas” e 31,6% “muito boas”. Sobre a inclusão de mulheres em atividades institucionais a maioria considera que há inclusão (57,9%). Para 57,9% dos docentes o trabalho traz preocupações e aborrecimentos, porém, sobre a influência do trabalho na vida familiar dos mesmos as respostas foram um pouco mais equilibradas, sendo que 36,8% acreditam que há uma influência moderada, 21,1% uma influência frequente e 21,1% acreditam que sempre há influência. Sobre o investimento na carreira, a maioria dos docentes acredita que o investimento é moderado (52,6%). A maior parte dos docentes afirma que participa frequentemente das decisões que os afetam (57,9%) – percepção melhor que a dos técnicos que dizem participar moderadamente, sentem-se à

vontade para expressar sua opinião aos seus superiores frequentemente (42,1%) ou sempre (36,8%) e têm sua privacidade preservada na instituição sempre (57,9%) – percepção melhor que a dos técnicos que dizem ter frequentemente, mas não sempre.

Em relação às questões de gênero, mais da metade dos respondentes dizem não observar mudanças no local de trabalho em relação a igualdade de gênero (57,9% “não”), porém a grande maioria nunca sofreu algum tipo de discriminação (78,9% “não”) e todos os docentes dizem saber o que é feminismo e o que é machismo. A maioria (73,7%) afirma não ocorrerem situações de discriminação em função do sexo, que o tratamento dos funcionários é igualitário e que os dois gêneros se encontram representados de forma equilibrada no instituto (questões 19 a 21). Mais da metade (57,9%) diz que há ações de conscientização relacionadas à temática na instituição. As respostas da questão 23 indicam que 68,4% possui interesse pelo tema “desigualdade de gênero”, 52,6% possui interesse pelo tema “feminismo”, 42,1% possui interesse pelo tema “machismo” e 63,2% possui interesse pelo tema “violência de gênero”. Por fim, a questão 24 mostra que a grande maioria (94,7% nas questões 24.2, 24.4 e 24.5 e 89,5% nas questões 24.3 e 24.6) não acredita que seu sexo influencia as variáveis analisadas e ninguém acredita que o sexo influencia o relacionamento com seus superiores.

5 CONCLUSÕES

Os resultados das rodas de conversas não permitiram uma análise definitiva, apesar de terem sido observadas práticas de *bropropriating* e *maninterrupting*. As práticas de *maninterrupting* foram observadas tanto para homens quanto para mulheres, o que pode indicar características como euforia e ansiedade, relacionadas a fatores como o clima organizacional e não necessariamente a práticas de discriminação de gênero. Já a prática de *bropropriating*, ocorrida na roda de conversa com os técnicos-administrativos, pode ser considerada uma prática de machismo oculto e pode ter influência na QVT das servidoras. O fato de não terem sido observadas outras práticas não indica necessariamente que ocorrem ou não situações de discriminação de gênero, pois deve ser levado em consideração o pouco tempo de observação, graças a duração das rodas de conversas. Nesse sentido, o questionário pode trazer resultados mais conclusivos.

Os dados dos questionários indicaram, inicialmente, que a maior parte dos respondentes foram homens, novos (até 40 anos), não estão em cargo de chefia e estão no máximo a 3 anos no instituto. Com isso, percebe-se que ambos os perfis (técnicos e docentes) podem não estar totalmente integrados ainda à cultura organizacional do instituto e/ou não terem vivido experiências que os permitissem maior conhecimento de determinados processos na organizacional, sobretudo por não possuírem cargos. Todavia, os dados mostram que de alguma forma os servidores buscam se capacitar após ingressarem na instituição.

Em relação aos técnicos-administrativos, pode-se considerar que as respostas foram positivas no que se refere a percepção de gênero por parte deles. Os resultados indicam que os mesmos possuem uma boa QVT e que não ocorrem situações de desigualdade de gênero no instituto para essa categoria. Nesse caso, o único ponto a se destacar é a necessidade de um maior número de ações de conscientização relacionadas a temática na instituição para a categoria, o que, conseqüentemente, pode vir a aumentar o interesse dos técnicos por temas relacionados ao assunto, visto que esse interesse não apresentou percentual expressivo (55,6% dizem ter interesse nos mais diversos temas relacionados ao assunto).

Em relação aos docentes, pode-se concluir que as respostas também foram muito positivas no que se refere a percepção de gênero por parte dos mesmos. Os resultados indicam que a QVT dos docentes pode estar sendo prejudicada por fatores ambientais, pelo fato de que o trabalho lhes traz preocupações e aborrecimentos e exerce influência em suas vidas familiares. Para os docentes, o investimento na carreira ainda pode melhorar, encontrando-se moderado, e a percepção de participação nas decisões que os afetam também poderia melhorar. Um aspecto interessante a ser analisado a percepção da maioria dos docentes de que não observam mudanças no local do trabalho em relação a igualdade de gênero, mesmo que a maioria nunca tenha sofrido algum tipo de discriminação. Todos afirmam saber o que é machismo e o que é feminismo, e possuem interesse por temas como violência de gênero e desigualdade de gênero, contudo, a interesse por temas como machismo (42,1%) e feminismo (52,6%) ainda é pouco.

De forma geral, pode-se dizer que o Instituto Federal do Amapá Campus Santana se encontra em um estágio satisfatório de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) dos servidores e apresenta uma percepção de gênero positiva, encontrando-se resultados que indicam a incidência de igualdade de gênero no mesmo.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A **Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 3ª ed., 2003.

FREITAS, A. L. P.; SOUZA, R. G. B. **Um modelo para avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho em universidades públicas**. Revista Eletrônica Sistemas & Gestão, v. 4, n. 2, p. 136-154, 2009.

HACKMAN, J. R.; OLDHAM, G. R. **Development of the job diagnostic survey**. Journal of Applied Psychology, v. 60, n. 2, p. 159-170, 1975.

HONÓRIO, L. C.; MARQUES, A. L. **Reforma estrutural das telecomunicações no Brasil: um estudo sobre a qualidade de vida no trabalho em uma empresa de telefonia celular.** Revista de Administração, São Paulo, v.36, n.2, p.57-66, abr./jun., 2001.

HUSE, E. F.; CUMMINGS, T. G. **Organization development and change.** 3. ed. St Paul: Minn, 1985.

MARQUES, L. **Violência contra as mulheres nos locais de trabalho: DENUNCIE, COMBATA PARE!** 1 ed. São Paulo/SP: ISP BRASIL, p. 4-5, 2016.

MOVIMENTO MULHER 360. **MM360 explica os termos *gaslighting*, *mansplaining*, *maninterrupting* e *bropropriating*,** 2016. Disponível em: <<http://movimentomulher360.com.br/2016/11/mm360-explica-os-terminos-gaslighting-mansplaining-bropriating-e-maninterrupting/>>. Acesso em 25 de junho de 2018.

MOORE, H. **Understanding sex and gender.** In: T. Ingold (ed.). Companion Encyclopedia of Anthropology: Humanity, culture and social life. Londres: Routledge, 1997.

NADLER, D. A.; LAWLER, E. E. **Quality of work life: perspectives and directions.** Organizational Dynamics, v. 11, n. 3, p. 20-30, 1983.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

_____. **Fundamentos de metodologia científica.** 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NÓBREGA, M. B.; ARAÚJO, R. L. F.; GAMA, L. G. P. **Proposta de modelo de análise da (des)igualdade de gênero e QVT no serviço público.** Revista de Administração Educacional, v. 9, p. 122-138, 2018.

REEVES, A. N. **Mansplaining, Maninterrupting & Bropropriating: Gender Bias and the Pervasive Interruption of Women.** Yellow Paper Series, Nextions, 2015.

SCOTT, J. W. **Gender and the politics of history**. New York: Columbia University Press, 1989.

SCOTT, J. **Uma categoria útil de análise histórica**. In: Educação e Realidade, número especial mulher e Educação. v. 15, p. 16, Porto Alegre, 1990.

THINK OLGA. **O machismo também mora nos detalhes**, 2015. Disponível em: <<http://thinkolga.com/2015/04/09/o-machismo-tambem-mora-nos-detalhes/>>. Acesso em 25 de junho de 2018.

VASCONCELOS, A. F. **Qualidade de vida no trabalho: origem, evolução e perspectivas**. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 23-25, jan./mar, 2001.

VILAS BOAS, A. A.; MORIN, E. M. **Stress no Trabalho, Bem-Estar Psicológico e Comprometimento com o Trabalho: Efeitos e Relações com a Qualidade de Vida no Trabalho**. In: ROSSI, A. M.; MEURS, J. A.; PERREWÉ, P. L. (Orgs.). Stress e qualidade de vida no trabalho: Stress Interpessoal e Ocupacional. São Paulo: Atlas, p. 119-140, 2015.

WALTON, R. E. **Quality of Working Life: What is it?** Sloan Management Review, n. 15, v. 1, p. 11-21, 1973.

WERTHER, W. B.; DAVIS, K. **Administração de pessoal e recursos humanos**. Tradução de Auriphebo Berrance Simões. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

WESTLEY, W. A. **Problems and Solutions in the Quality of Working Life**. Human Relations, v. 32, p. 113-123, 1979.

VISÕES DE ALTERIDADE E EXPERIÊNCIA DOCENTE

Rosângela Tenório de Carvalho¹

Resumo

Este artigo tem como objeto o discurso sobre alteridade em articulação com experiência docente. Pretende-se dar visibilidade à expressão material, conceitual e pedagógica desse discurso em suas relações. A reflexão está sustentada nos estudos pós-colonialistas e pós-estruturalistas. Problematisa-se a interpretação da alteridade como uma possibilidade de acessar a experiência do outro, sentir como o outro em sua essência, pois entende-se que não há uma natureza humana, mas, sim, humanos produzidos culturalmente e linguisticamente. O enfoque recai sobre a alteridade como uma relação de interdependência permeada por relações de poder, a versão da afirmação da diferença e a dignidade nas relações.

Palavras-chave: Alteridade; Diferença cultural; Docência.

VISIONS OF OTHERNESS AND TEACHING EXPERIENCE

Abstract

This article has as its object the discourse on otherness in articulation with teaching experience. It is intended to give visibility to the material, conceptual and pedagogical expression of this discourse in their relations. The reflection is sustained in postcolonialist and poststructuralist studies. The interpretation of otherness as a possibility to access the experience of the other is problematized, to feel as the other in its essence, because is understood that there is no human nature, but human beings produced culturally and linguistically. He focus is on otherness as a relation of interdependence permeated by power relations, the version of affirmation of difference and dignity in relationships.

Keywords: Otherness; Cultural difference; Teaching.

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto; Professora na Universidade Federal de Pernambuco/UFPE; E-mail: rosangelatc@gmail.com

Introdução

O dilema da alteridade na educação pode ser visto como uma questão central na atualidade no Brasil e no mundo, haja vista a tensão nas relações em dimensões diversas e no discurso da humanização, um dos pilares do discurso iluminista, que pressupôs ao seu nascedouro uma relação civilizada entre os humanos. Lembremos com Kant em *La Pedagogia* o argumento do homem como única criatura a ser educada – disciplinado, instruído, civilizado e com discernimento sobre o que é bom (KANT, 1963, p. 6). Ou mesmo um dos mais significativos discursos pedagógicos do século XIX, na emergência da escola moderna, produzido pelo texto literário inicialmente chamado *La Storia d' un burattino* e em seguida nominado *Pinóquio* de Carlo Lorenzini Collodi, no qual a escola é tratada como o lugar da formação do sujeito de honra, o lugar do sujeito homem-educado.

Pinóquio trata de um inumano em busca da socialização nas práticas culturais da arte do circo, dos jogos e das brincadeiras ao sair de casa a flunar e se encantar com o mundo que encontra. Pinóquio, o personagem, precisa ser educado pela escolarização com seus rituais e artefatos para assim tornar-se homem. Para isso precisa abandonar a “graça do inumano” para tornar-se um sujeito humano (AGAMBEN, 2007, p.32).

O enunciado do sujeito humano educado desenhado a partir de um determinado modelo de humano – europeu branco, masculino, heterossexual, judaico-cristão – parece estar em ruínas desde as trágicas experiências das Guerras Mundiais, da Guerra do Vietnã e das guerras contínuas do século atual. O seu contraponto à inumanização reaparece nas reflexões sobre os campos de concentração, Auschwitz em particular, quando se trata de vidas que se enquadram na definição de vida indigna de ser vivida, de experiências terríveis, dolorosas, tal como foi tratada na filosofia em obras que tratam da condição humana (ARENDDT, 1981; ELIAS, 1991).

Para além dessas questões, o discurso da supremacia da razão ocidental e a sua rejeição ao outro permeiam práticas sociais que são avolumadas quando associadas ao neoliberalismo econômico e sua chamada para a produção de um tipo de sujeito sob medida, agora um empreendedor competitivo. Essa é uma reflexão que emerge na literatura sociológica sobre o modo como o neoliberalismo impera. Contudo, sob a tensão das relações sociais e culturais, a singularidade e a pluralidade dos sujeitos estão a nos interpelar pela diferença. Há muito, os

Outros deixaram de ser os povos primitivos, exóticos. Hoje os Outros são os sem-tetos, sem-terras, operários, camponeses, negros, gays, mulheres. Clamam pelo respeito à diferença, pela dignidade na forma de vida, pela inclusão, pelo direito de estar no mundo (CORAZZA, 2005). Outros que “lutam para que nunca mais sejam vistos como vítimas ou culpados, fontes de todo o mal, desvios a serem tolerados. Para que nunca mais suas diferenças sejam governadas, traduzidas, calibradas, reparadas, integradas ao velho princípio da identidade universal” (CORAZZA, 2005, p. 9).

As reações são múltiplas – acolhimento, rejeição, estranhamento, confronto, oportunismo; os usos, diversos – mercadológicos, sazonais, eleitoreiros; tolerados, respeitados. Tensão permanente nos espaços públicos e privados. Com efeito, na atualidade, os campos de refugiados, as meninas-bombas, os imigrantes nos espaços heterotópicos (FOUCAULT, 2001) – os barcos vagantes em busca de um território – nos quais a vida nada vale e pode, tal como nos navios negreiros, ser absolutamente dispensável; os grupos humanos que morrem em crimes ambientais; os feminicídios e a homotransfobia – que coincidem em sua maioria com a própria condição de pessoas em sua raça; em sua condição de sexualidade; em sua condição de classe; em sua condição étnica, em sua condição de ter uma deficiência. Pela força, pelas relações assimétricas de poder.

Convive-se com um discurso de consciência da alteridade e dignidade humana e com formas sofisticadas de negação ou mesmo aniquilação do outro, abordadas pelo campo filosófico, como em Arendt (2009), ao tratar da banalidade do mal ou da ação política na qual se vê o mundo como plural, da responsabilidade vinculada a ele como condição educativa (formação) para o outro poder vir a ser efetivamente outro; ou por Agamben com suas reflexões sobre o *homo sacer* – produzido pela máquina antropológica, isto é, “por uma série de espelhos em que o homem, ao olhar-se, vê a própria imagem deformada”, mas que o define como da espécie *homo sapiens* e assim dá-se o reconhecimento como humano (AGAMBEN, 2012, p. 44).

Há uma inquietação nas sociedades ocidentais com os movimentos de afirmação da diferença, seja pelo estranhamento ou medo, seja por razões políticas, por posições fascistas nas quais o consumismo de si mesmo é um dos pilares, mobilizando a aniquilação do outro. Questões que não estão fora do debate da desigualdade social, se entendemo-las para além do conhecimento instrumental, como defendeu Freire, ao anunciar em meados do século XX que

“a compreensão crítica das chamadas minorias de sua cultura não se esgota nas questões de raça e de sexo, mas demanda também a compreensão nela do corte de classe” (FREIRE, 2005, p. 156).

Entendendo-se por alteridade o pressuposto da interdependência entre os indivíduos e que essa relação de interdependência não significa ter a experiência do outro, sentir como o outro, saber tudo sobre o outro; ou mesmo precisar saber tudo de si para compreender o outro, pois não há uma natureza humana, mas, sim, humanos produzidos culturalmente e linguisticamente, nessas relações de interdependência permeadas por relações de poder. Defendem-se, sim, a afirmação da diferença e a dignidade nas relações.

Para tratar do tema da alteridade na experiência docente, organiza-se este ensaio de forma que na primeira seção a expressão material do enunciado da alteridade no campo da educação – remete ao movimento desse enunciado em sua superfície de materialidade (FOUCAULT, 1995). Na sequência, trata-se a alteridade a partir da expressão epistemológica que remete à vontade de saber e de poder dizer do conhecimento sobre a alteridade e experiência docente – aqui um recorte da conceitualização sobre alteridade. E, por fim, para concluir, observa-se a expressão pedagógica, neste caso a ação discente e docente como uma experiência, um empreendimento de relação.

Alteridade: o discurso em sua materialidade

Como expressão material do discurso da alteridade e docência, destaco a proliferação de conteúdos identitários nas leis no campo educacional desde meados dos anos 1990, refletindo sobre o debate construído desde a redemocratização brasileira; uma produção imensa na indústria cultural trazida para o campo da docência, sendo essa produção de variadas orientações, dirigida a todos os níveis educacionais e uma prática cultural concreta de sujeitos da educação, cujo protagonismo político tem surpreendido de forma estimulante para alguns e preocupante para outros.

A legislação educacional incorpora de forma pertinente o debate da diversidade cultural, seja por meio da inclusão em suas diretrizes de formação de professores, seja em políticas de cotas. Educação do campo, Educação Quilombola, Educação Indígena, e ainda formações específicas para professores Indígenas e Quilombolas, inclusão de disciplinas como Libras nos

diversos cursos superiores. Essa legislação, por sua vez, está tensionada com uma legislação conservadora, a exemplo do Estatuto da Família, que define família como a união entre homem e mulher; da retirada do discurso de gênero e sexualidade do Plano Nacional de Educação e de planos estaduais e municipais de educação. Mais recentemente houve, em relação à Base Curricular Comum Nacional para Educação Básica, a tentativa de implantação de lei punitiva para coibir ou proibir no currículo e na docência as temáticas de gênero e sexualidade, ideológicas, filosóficas, sociológicas e políticas – o discurso da Escola sem Partido.

A legislação como norma é uma ação em busca de hegemonia de um modo de ser professor/a, como está posto na Base Nacional Comum Curricular, no seu Capítulo V, Artigo 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Artigo 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Artigo 11 da Lei nº 13.415/2017. Vale dizer, contudo, que os limites da legislação de regulação da sociedade para a produção dos sujeitos sociais na busca de capturar os sujeitos da educação idealmente não são verticais e inexoráveis, se entendermos que as regras que governam essas legislações são mais amplas em conteúdo e capilaridade e que através dessas legislações são corporificadas. Com isso, quero dizer que há uma luta cultural e social pelo dizer, que a legislação não tem a condição material de anular. E essa luta é uma luta política.

No campo da indústria cultural, em sua interpenetração com o campo educacional, vale ressaltar que estamos em um cenário de produção de uma grande interlocução entre grupos humanos, comunidades na *internet* e ao mesmo tempo colocando-nos diante do que se reconhece como “governo da cultura”. Da produção da indústria cultural em relação ao tema da alteridade destaco o cinema com os seus clássicos *Hiroshima, meu amor*, de Alain Resnais (1959); *Chocolate*, de Lasse Hallström (2001); *Dom Juan DeMarco*, de Jeremy Leven (1995); *Nenhum a menos*, de Zhang Yimou (1999); e tantos filmes que levamos para a escola, para a universidade em nossa atuação docente. Eles falam da alteridade. Ao seu modo, é claro.

O cinema e a educação têm feito alianças no âmbito da docência pela capacidade de cada um desses campos de afetar o outro. Há aqueles que defendem, dentre os quais me incluo, que essa aliança não deve ser feita para se apresentar o cinema como ilustração, o que seria sua mera repetição, mas porque o cinema pode conduzir a educação a novos lugares, a pensar o

diferente, pode afetar produzindo um estado de ruído, de estranhamento na função comunicativa da educação de modo a levá-la a novos devires, à emergência de um novo tempo (DINIS, 2005). Aqui o próprio cinema como um campo outro.

Hiroshima, meu amor complica ainda mais a situação. [...] E quando o japonês recusa que a mulher entre em sua própria região (“Vi tudo...tudo – você nada viu em Hiroshima, nada...”), a mulher atrai o japonês para a sua, até certo ponto, voluntário e consentidor. Não seria para cada um uma maneira de esquecer sua própria memória, e de constituir uma memória a dois, como se agora a memória se tornasse mundo e se destacasse deles? (DELEUZE, 1990, p. 144, *apud* DINIS, 2005, p. 76).

As temáticas autobiografia, diferença cultural, vida de imigrantes em outros países compõem um outro campo da literatura com o tema da alteridade – a novela gráfica – gibi para adultos. Dentre os trabalhos autobiográficos, alguns exemplos: *Retalhos* narra a história da infância e da adolescência de Craig Thompson; o brilhante texto *A Chegada* de Shaun Tan trata sobre imigrantes; o texto *Azul é a Cor Mais Quente* de Julie Maroh aborda com sensibilidade o amor entre duas jovens; a novela gráfica *Cumbe* de Marcelo D’Saete que trata da experiência da escravidão no Brasil. Um destaque para novela gráfica *Fagin, o Judeu*, na qual o autor Will Eisner relembra tempos como o da Segunda Guerra Mundial, o “pérfido preconceito que permeava meu mundo” o uso do estereótipo. Nos tempos recentes, temos o mesmo preconceito em três manifestações diferentes: “contra aqueles que não são brancos, ele se revela no racismo; contra os pertencentes a outras etnias, sua manifestação é o nacionalismo; contra os judeus, assume a forma do antissemitismo” (EISNER, 2005, p. 9).

Para Silva (1999), o estereótipo pode ser visto como uma forma de representação. O estereótipo opera de forma que o outro é visto “por meio de uma forma especial de condensação, em que entram processos de simplificação, de generalização, de homogeneização” (SILVA, 1999, p. 51). Funciona de forma ambígua, já que envolve ao mesmo tempo uma vontade de conhecer e ao mesmo tempo um impulso de afastamento do outro. Como bem observa Silva (1999), a ação de estereotipar não é uma disjunção entre o real e uma imagem, ou seja, não é uma forma distorcida do real, por isso que o estereótipo não é facilmente desmontável. A ambiguidade do estereótipo está bem desenhada no clássico *Pele Negra, Máscaras Brancas*, de Fanon (1975), ao abordar a representação da mulher branca em relação ao homem negro na França nos anos 1950, quando enxerga uma potência a ser conhecida e o impulso de afastamento, o medo. Essas

representações produzem significados, que não são falsos nem verdadeiros; esses significados “são funções de posições específicas de poder e promovem posições de poder”, tal como aprendemos com Silva (1999, p. 24).

Um outro aspecto importante que aparece no texto autobiográfico de Eisner trata de uma outra forma de produção de estereótipos, agora na linguagem imagética. O autor identificou e nomeou de difamação visual na literatura clássica formas de representação visual que agregam um tipo fixado de fisionomia de judeu como forma de subalternização. Questão ampliada nos estudos de Sales Júnior (2006), ao indicar como a piada, o chiste e os apelidos funcionam como microtécnicas de poder atuando no discurso racista.

Na literatura brasileira, outro campo de alianças com a educação e com a prática docente, destacamos dois textos: *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus; e *Esses poetas: uma antologia dos anos 90*, de Heloisa Buarque de Hollanda. O primeiro, de 1960, é um relato autobiográfico em diário de uma mulher negra sobre sua vida na favela; o segundo, uma publicação dos anos 1990, também trata da vida na favela e também realça a presença feminina na cena literária, e mais ainda a poesia negra, a poesia judaica, a presença *outing gay* na poesia 90. No mesmo período, outros movimentos editoriais retratam o movimento editorial em favelas e comunidades residenciais mais pobres a exemplo da *Antologia de Poetas da Baixada Fluminense*, organizado por Cristina Siqueira pela Rio-Arte em 1987 dentre outros. Parte dessa produção reflete a inserção de mulheres negras, poetas vinculados ao MST, ou poetas vinculados a comunidades populares, a exemplo do *Mangue Beat* em Pernambuco. Vale destacar o trabalho extraordinário de Heloisa Buarque de Hollanda sobre Estéticas das periferias, no qual a pesquisadora tem ampliado a publicação literária de *outsiders*.

No Brasil, o desafio do racismo na literatura vem sendo tratado em obras nas quais o cânone da literatura é questionado pelas formas de visibilidade imagético-discursivas. Estudos em diferentes campos das Ciências Humanas expõem essas questões que não são consensuadas no que deve ser retirado ou não do mercado editorial.

Importa, nesse sentido, que possamos trazer a literatura como elemento de “tradução”, metáfora da ação docente, aqui também inspirada por Lévi-Strauss quando diz que significar é a possibilidade de qualquer linguagem ser traduzida para uma linguagem diferente – na docência o ato de traduzir está implicado com a possibilidade de significar e fazer significar, não de uma

forma, mas de várias formas. Traduzir o que é estranho para nós, buscar uma aproximação, roçar as fronteiras que separam os diferentes.

Alteridade: elementos epistemológicos do enunciado

Utilizando o modo como Gallo (2008) trata os conceitos – criados a partir de problemas, com uma história; um entrecruzamento; uma heterogênese; uma ordenação de seus componentes por região de vizinhança; incorporais, embora estejam encarnados nos corpos, mas não são a coisa em si mesma e, ao mesmo tempo, são absolutos e relativos –, vamos tratar do conceito de alteridade, a partir de diferentes formas de interpretação.

A alteridade é tema tratado, na filosofia, na psicologia, na antropologia, na educação, no cinema, na literatura, na música, no teatro e em outros campos, como um desejo de homens e mulheres responderem às inquietações sobre si e sobre os outros. Pode ser entendida como o Ser outro; como o constituir-se como outro; colocar-se no lugar do outro. Pode ser entendida como a ação de ser, de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Segundo Abbagnano (2007), a alteridade é um conceito mais restrito do que diversidade e mais extenso do que diferença. A diversidade é um contraponto à identidade. A diferença é a determinação da alteridade, está assim implicada com relações inter-humanas. Nessas relações “Se me conheço, conheço ao outro. Sair de si para o Outro, como defendeu Sartre, ou o reconhecimento do Outro como infinitivamente Outro de Levinas em sua defesa ética da defesa da experiência com o Outro. (ABBAGNANO, 2007, p. 37).

Sartre, em seu texto clássico *Entre Quatro Paredes*, ao tratar da relação entre o sujeito e o outro no diálogo entre os personagens, demonstra que as relações de alteridade têm ali um ponto de referência, dado na perspectiva do inferno: o inferno são os outros passa a ser um clichê, embora neste artigo se escolha trazer um pouco do enunciado na cena:

[...] Pois bem, é agora! O bronze aí está, eu o contemplo e compreendo que estou no inferno. Digo a vocês que tudo estava previsto. Eles previram que eu haveria de parar em frente deste bronze, tocando-o com minhas mãos, com todos esses olhares sobre mim. Todos esses olhares que me comem! (Volta-se bruscamente). Ah, vocês são só duas? Pensei que fossem muitas, muitas mais! (Ri). Então, é isso que é o inferno! Nunca imaginei... Não se lembram? O enxofre, a fogueira, a grelha... Que brincadeira! Nada de grelha. O inferno... O inferno são os outros! (SARTRE, 1977, p. 22).

Na interpretação de Sartre, a consciência de cada um se constrói na relação no olhar externo, no contato com o mundo e com o que descobriu do outro. Em síntese, nessa perspectiva, é preciso sair de si para conhecer o outro. (GALLO, 2008). Sair de si para perceber o Outro, tal como aparece no texto literário de Saramago *O Conto da Ilha Desconhecida*:

Podíamos ficar a viver aqui, eu oferecia-me para lavar os barcos que vêm à doca, e tu, E eu, Tens com certeza um mester, um ofício, uma profissão, como agora se diz, Tenho, tive, terei se for preciso, mas quero encontrar a ilha desconhecida, quero saber quem sou eu quando nela estiver, Não o sabes, **Se não saís de ti, não chegas a saber quem és.** (SARAMAGO, 1998, p. 40, grifo nosso).

Simone de Beauvoir, em seu texto *Segundo Sexo I*, afirma que essa é uma categoria fundamental do pensamento humano. Para ela, “Nenhuma coletividade se define nunca como Uma sem colocar imediatamente a Outra diante de si”. Ressalta que “bastam três viajantes reunidos por acaso num mesmo compartimento para que todos os demais viajantes se tornem ‘os outros’ vagamente hostis”. Ou exemplifica que “para os habitantes de uma aldeia, todas as pessoas que não pertencem ao mesmo lugarejo são ‘outros’ e ‘suspeitos’”; e também que, “para os habitantes de um país, os habitantes de outro país são considerados ‘estrangeiros’”. E, ainda que “os judeus são ‘outros’ para o antissemita, os negros para os racistas norte-americanos, os indígenas para os colonos, os proletários para as classes dos proprietários” (BEAUVOUR, 1970a, p. 11).

Fanon (1975) em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, assim como Beauvoir, faz um deslocamento da visão de Sartre para converter a alteridade em um modelo analítico da experiência colonial. Nesse sentido, vale trazer suas reflexões para tratar da relação entre o negro e o Outro branco. Do texto de Fanon um recorte chama a atenção para esse posicionar-se como o outro:

Os médicos das salas de consulta sabem-no. Vinte doentes europeus sucedem-se: “Sente-se, senhor... O que o trouxe?... De que se queixa?...” – Chega um preto ou um Árabe: Senta-se, meu valente... Que é que tens?... Onde te doí?...” – Quando não é: “Que tu ter?...”

Falar “língua de preto” a um preto é vexá-lo, porque ele é aquele-que-fala-língua-de-preto. [...] Falar “língua de preto” é exprimir esta ideia: “Mantém-te no teu lugar” (FANON, 1975, p. 47).

Retomamos Beauvoir, que, no livro o *Segundo Sexo*, volume II, adota a categoria existencial do outro – “as mulheres existem como outro”. Beauvoir trata a alteridade também

como maldita. Maldita, porque se inscreve na pele quando lhes é negado ser. Exemplifica com os negros da América do Norte, parcialmente integrados numa civilização que os considera, entretanto, como casta inferior: “Big Thomas sente com tamanho rancor na aurora de sua vida essa definitiva inferioridade, essa alteridade maldita que se inscreve na cor da pele: ele olha os aviões passar e sabe que por ser negro o céu lhe é vedado” (BEAVOUIR, 1970b, p. 39).

No caso específico do gênero, importa dizer que o discurso da igualdade de gênero vem sendo tensionado pelo debate sobre igualdade e diferença; o desafio da identidade; a contingência histórica da igualdade; a correlação entre identidades de grupo e a percepção plena da individualidade; e ainda o fato de os termos da exclusão sobre os quais a discriminação está amparada serem, ao mesmo tempo, negados e reproduzidos nas demandas por inclusão (SCOTT, 2005).

A visão da alteridade como diferença está por sua vez associada a “filosofias da diferença”, para se referir a certas tendências filosóficas contemporâneas que se centram no conceito de diferença. Em consequência da chamada “virada linguística”, no campo filosófico, entende-se que é precisamente a consciência que é deslocada — no caso dos pós-estruturalistas, pela linguagem, pelo texto e pelo discurso; no caso de Habermas, pela interação e pela intersubjetividade — como centro privilegiado do sentido e da ação.

Nas perspectivas teóricas pós-estruturalistas, a diferença passa a ser o foco principal tratado como um processo social estreitamente vinculado à cultura como prática de significação. Silva (1999, p. 65) afirma que “a diferença é experimental, é da ordem da proliferação, é um devir-outro, está próxima do que se entende por movimento e é percebida não na relação de diferença entre x e y, mas sim com o que se passa entre x e y”.

De certa forma, estaríamos falando do que Stephen Stoer e António Magalhães (2003) nomearam de rebelião das diferenças, em referência a grupos e indivíduos que durante muito tempo estiveram subordinados às formas de subjetivação fundadas no Estado-nação e que passam a assumir-se como alteridade, configurando um processo de resistência às formas consolidadas por esse Estado. Em nosso olhar, os diferentes movimentos sociais têm representado bem essa rebelião das diferenças, o que está em consonância com os estudos pós-coloniais de Bhabha (2001) no que dizem respeito ao híbrido, aquele que carrega em si as marcas do poder e também as marcas de resistência. Para Bhabha (2001, p. 5), a diferença cultural é um processo bastante complexo de significação através do qual se produzem

afirmações a respeito da cultura que constituem e engendram diferenças, discriminações, ao mesmo tempo em que estão na base da articulação de relações de poder e de práticas sociais muito concretas de institucionalização, de dominação e de resistência.

Em Foucault a alteridade, tal como defende Ortega (1999, p. 124), se revela em três planos no pensamento foucaultiano: no próprio indivíduo, que através do trabalho sobre si se transforma; na prática social do cuidado, onde a transformação de cada um é compartilhada com os outros, seja como aprendizagem, ou simplesmente na abertura ao outro na forma de amizade; e na transformação do mundo. O cuidado, portanto, é um exercício que expõe o si à prova da obra, obra de si, obra do mundo e de sua transformação.

Suely Rolnik (1994 *apud* DINIS, 2005, p. 160), apoiada em Deleuze, afirma que o outro é tudo aquilo que é exterior a um eu. Contudo o Outro não é apenas um outro eu (o estrangeiro, a mulher, o negro, o homossexual, a criança...) com o qual devo criar um exercício de vizinhança baseado na filosofia do politicamente correto. O Outro é tudo aquilo (humano, não humano, visível, não visível) que me arranca da pretensa estabilidade de uma identidade fixa (um modo padronizado de pensar, sentir, agir), provocando-me com um incessante convite para diferentes formas de ser-estar no mundo.

Destaco também a posição de Irigaray (2004) ao defender a necessidade de tratar o outro como substantivo. Nesse sentido não é o outro neutro, nem gramaticalmente, nem semanticamente, pois não é mais possível utilizar indiferentemente a mesma palavra para o masculino e o feminino. Nessa perspectiva a alteridade do outro se expressa na estranheza de seu comportamento, na resistência, na busca da horizontalidade, “da partilha de vida que respeita absolutamente o outro como outro, além de todas as intuições, sensações experiências, conhecimentos que pode ter”, diz Irigaray (2002, p. 11).

Alteridade no discurso educacional

Para além da materialidade e da conceitualização aqui brevemente apresentadas, há que se destacar na experiência visível no convívio dos estudantes e das estudantes em escolas e universidade o estranhamento de professoras/es com a presença gay, travesti; o uso de livros de ocorrências com linguagem policial para o relacionamento com os pais ou conselho tutelar; os conflitos religiosos; a presença de pessoas negras de forma organizada em grupos; as rebeliões

dos estudantes; os protestos; as ocupações; as escolhas estéticas. Os modos de ser e estar no mundo interpelam-nos pela diferença o tempo inteiro.

Freire (1997), com um discurso identificado com o conceito de alteridade para além da identidade, insere no conceito de diálogo o questionamento relativo a visões reacionárias do Outro: “como posso dialogar, se me sinto participante de um ‘ghetto’ de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores’?” (FREIRE, 1997, p. 115). Desde Freire, no plano pedagógico, o discurso pela interculturalidade, anunciado pelas racionalidades sociopolíticas e epistemológicas, sustenta a prescrição dialógica entre culturas e a constituição do cidadão multicultural, ou seja, sustenta uma pedagogia que tem como preocupação a produção de identidades culturais que contemplem as alteridades multidimensionais a partir do gênero, raça, geração, sexualidade, classe.

Retomamos a Hannah Arendt para trazer a possibilidade de se pensar a escola como esfera pública:

como mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo evita que colidamos uns com os outros, por assim dizer. O que torna tão difícil suportar a sociedade de massas não é o número de pessoas que ela abrange, ou pelo menos não é este o fator fundamental; antes, é o fato de que o mundo entre elas perdeu a força de mantê-las juntas, de relacioná-las umas às outras e de separá-las. (ARENDR, 1981, p. 62).

Nos anos recentes, as questões da diferença cultural permeiam o cotidiano das escolas, inclusive com a experiência de afirmação cultural. Um acontecimento que merece ser ressaltado: *vai ter shortinho, sim!*, ação divulgada nas mídias sociais e que repercutiu no país. O fato ocorreu no Colégio Anchieta de Porto Alegre. Um grupo de estudantes de 13 a 17 anos contesta as regras do vestuário do colégio e faz um abaixo-assinado nomeado *Vai ter shortinho, sim!*. Alguns trechos do abaixo-assinado dão o que pensar sobre o tema que estamos trabalhando:

Nós, alunas do ensino fundamental e médio do Colégio Anchieta de Porto Alegre, fazemos uma exigência urgente à direção. Exigimos que a instituição deixe no passado o machismo, a objetificação e sexualização dos corpos das alunas; exigimos que deixe no passado a mentalidade de que cabe às mulheres a prevenção de assédios, abusos e estupros; exigimos que, ao invés de ditar o que as meninas podem vestir, ditem o respeito. Regras de vestuário reforçam a ideia de que meninas têm que “se cobrir” porque *garotos serão garotos*; reforçam a ideia de que assediar é da natureza do homem e que é responsabilidade das mulheres evitar esse tipo de humilhação; reforçam a ideia de que as roupas de uma mulher definem seu respeito próprio e seu valor. Ao invés de humilhar meninas por usar *shorts* em climas quentes, ensine estudantes e professores

homens a não sexualizar partes normais do corpo feminino. Nós somos adolescentes de 13-17 anos de idade. Se você está sexualizando o nosso corpo, **você** é o problema. (FRAGA, 2016).

Como a docência considera essa ação e a própria produção cultural que tem visibilidade hoje no uso de celulares para acessar o Facebook, o Twitter, ou WhatsApp com o impacto performático refletindo-se no modo de ser e estar no mundo das pessoas? Como professores/as veem na questão da alteridade um elemento constitutivo da docência? Entende-se a docência como uma relação de alteridade, pois o/a professor/a e o/a estudante são o Outro que exerce atos de interpelação recíproca, propondo uma relação de diferenças e não de submissão a imagens que possam ser atribuídas um ao outro como uma autodefesa. Evidente que não se perde de vista que essa relação é uma relação de poder, na qual os/as professores/as em nossas institucionalidades exercem muitas vezes uma relação de verticalidade.

Interessa seguir uma docência que amplie o mesmo sentido do planejamento, do currículo e da didática, não pela repetição, mas pela condução a outros lugares para fazer pensar diferente pela experiência com a diferença. Trata-se de perceber a alteridade que tem o Outro como diferença e a docência como uma experiência de tradução. Sobre a experiência, acolho o modo como Larrosa a trata: como um princípio de alteridade. Em suas palavras:

A experiência é “isso que me passa”. [...] A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero. Chamaremos a isso de “princípio de alteridade”. Ou, também, de “princípio de exterioridade”. Ou, ainda, de “princípio de alienação”. (LARROSA, 2011, p. 5).

Para o autor, a possibilidade da experiência supõe a suspensão de uma série de vontades: a vontade de identificar, a vontade de representar, a vontade de compreender. A possibilidade da experiência supõe, em suma, que o real se mantenha em sua alteridade constitutiva (LARROSA, 2011, p.18).

Admitir a diferença, esse é o desafio – lidar com a diferença que está posta, lidar com o que não somos, lidar com o que estranhemos, não para ocidentalizar o mundo, não para universalizar, não para se comparar a um universal, não para apagar identidades. Admitir a

diferença sem subalternizar. Não há um ponto de chegada, mas um desejar ser docente para a alteridade.

Essa perspectiva, aliada a uma ideia de docência como tradução (CORAZZA, 2016), potencializa uma experiência outra com o conhecimento, seja ele filosófico, científico, artístico. Não o mesmo, não uma cópia, ou uma dublagem, mas o cultivo de uma prática da tradução, que, mesmo mantendo uma equivalência de código ou de sentido, revitaliza pela tradução. Movimentar-se pela arte de formar, inventar, estabelecer uma relação de alteridade.

Tratar da docência remete ao papel da universidade como formadora, o que significa pensar na existência de expressivo movimento de valorização de discursos em defesa das identidades culturais, ao tempo em que se acolhem a alteridade e os processos de diálogo entre culturas. É possível afirmar-se que assistimos nos últimos 30 anos a uma proliferação de discursos contrários à epistemologia monoculturalista, versão que “cultura” uma visão essencialista sobre a identidade dos sujeitos coletivos, e que está sedimentada nos valores universais do projeto de civilização ocidental, branco, cristão, heterossexual.

Concordamos com Umberto Eco que, ao tratar da primeira universidade, a de Bolonha de 1088, defende ser um lugar que pode significar uma comunidade cultural. Para ele, a universidades: “Nos últimos novecentos anos, elas têm sido a matriz de uma identidade internacional e artífices dos capítulos mais criativos na história da cultura ocidental”. Lembra Eco que “Não raramente, grupos de acadêmicos deram apoio ao colonialismo, ao racismo e à intolerância”. Contudo para ele “Isto não elimina que é precisamente no leito das universidades ocidentais e das academias que o mundo moderno concebeu um novo modo de abordar as culturas e as civilizações, que recebeu o nome de antropologia cultural (ECO, 2013, p. 3-4).

Eco (2003, p. 3) fala também, a respeito do sentido das universidades no contexto do “tumulto do mundo atual”, que são “os únicos locais de silêncio, ao lado das sedes de meditação religiosa”. Para ele, as universidades “ainda fazem parte daqueles poucos lugares em que é possível um confronto racional entre diversas visões do mundo”, o que pode ser interpretado como uma defesa da universidade da diferença.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- AGAMBEN, Giorgio. **O aberto: o homem e o animal**. Lisboa: Edições 70, 2012.
- ARENDT, Hanna. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: Salamandra/Edusp, 1981.
- ARENDT, Hanna. **Eichmann em Jerusalém**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: Fatos e Mitos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970a. v. 1.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1970b. v. 2.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 17 fev. 2017.
- COLLODI, Carlo. **Pinocchio: Primi Grandi Libri**. Firenze: Casa Editrice Salani, 1956.
- CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 7-10 mar. 2005.
- CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, out./dez. 2016.
- DINIS, Nilson Fernandes. Educação, cinema e alteridade. **Educar**, Curitiba, n. 26, p. 67-79, 2005.
- D'SALETE, Marcelo. **Cumbe**. São Paulo: Veneta, 2018.
- ECO, Umberto. **Por que as universidades?** Tradução de Marco A. Nogueira. Bologna, 2013. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/656188/mod_folder/content/0/Extras/Por%20que%20as%20universidades.pdf?forcedownload=1.

EISNER, Will. **Fagin, o judeu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ELIAS, Norbert. **Condição Humana**. Memória e Sociedade. Lisboa: Difel, 1991.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Porto: Paisagem, 1975.

FRAGA, Rafaela. Alunas fazem mobilização pelo uso de shorts em escola de Porto Alegre. **Portal G1 RS**. Publicado em 25 fev. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/02/alunas-fazem-mobilizacao-pelo-uso-do-shorts-em-escola-de-porto-alegre.html>.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. Outros Espaços. In: MOTTA, M. B. da (Org.). *Michel Foucault: Estética: Literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro e São Paulo: Forense Universitária, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos Sobre Diálogos, 2., 2008, Niterói. **Anais**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Esses poetas: uma antologia dos anos 90**. São Paulo: Aeroplano, 1998.

IRIGARAY, Luce. A questão do outro. Tradução Tania Navarro Swain. **Labrys, Estudos Feministas**, n. 1-2, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://historiacultural.mpbnnet.com.br/feminismo/irigaray1.pdf>.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2006.

KANT, Immanuel. **La Pedagogia**. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1963.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011.

MAROH, Julie. **O Azul é uma Cor Quente**. São Paulo: Arte de Autor, 2016.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

SALES JÚNIOR, Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 18, n. 2. p. 229-258, 2006.

SARAMAGO, José. **O Conto da Ilha Desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SARTRE, J-P. **Entre quatro paredes**. Tradução de Guilherme de Almeida. São Paulo: Abril Cultural, 1977. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/7165285/Jean-Paul-Sartre-Entre-Quatro-Paredes>>.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, janeiro/abril, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O Currículo como Fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

SIQUEIRA, Cristina (org) **Tem Poeta no Morro**. Federação das Favelas do Rio de Janeiro. Rio Arte. 1987.

STOER, Stephen R.; Magalhães, António M. **Novas cidadanias, reconfiguração do contrato social e educação**, 2003. (texto policopiado)

TAN, Shaun. **A chegada**. São Paulo: Edições SM, 2011.

THOMPSON, Craig. **Retalhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.