

dialogia@uninove.br  
www.uninove.br/revistadialogia

# Dialogia

Revista científica do Programa de Mestrado  
em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE

ISSN impresso: 1677-1303  
ISSN eletrônico: 1983-9294

<b>Dialogia</b>	São Paulo	n. 22	jul./dez.	p. 1-280	2015
-----------------	-----------	-------	-----------	----------	------

**UNINOVE**  
  
Universidade Nove de Julho  
www.uninove.br

# Dialogia

dialogia@uninove.br  
www.uninove.br/revistadialogia

## Endereço para correspondência

Av. Francisco Matarazzo, 612, Prédio A, 1º andar.  
Água Branca, 05001-100 São Paulo, SP – Brasil  
Fone: 55 (11) 3665-9366

## Afiliada

Abec – Associação Brasileira de Editores Científicos  
www.abecbrasil.org.br

## Membro

Clasco – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais  
http://www.clasco.org

Fepae – Fórum dos Editores de Periódicos da Área da Educação, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped

## Bases indexadoras

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação - MEC/INEP.  
http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/

CREDI – Centro de Recursos Digitais da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI)  
http://oei.org.br/principal.php

DOAJ – Directory of Open Access Journals.  
https://doaj.org/toc/1983-9294

EBSCO – Academic Databases for Colleges and Universities  
https://www.ebscohost.com/academi

e-Revist@s – CSIC – Plataforma Open Access de Revistas Científicas Eletrônicas Espanholas y Latinoamericanas.  
http://www.erevistas.csic.es/quees.php

ERIH PLUS – Índice Europeu de Referência para as Humanidades (ERIH PLUS)  
https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/periodical/info?id=485776

IRESE – Base de datos sobre Educación - IISUE, UNAM

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.  
http://www.latindex.unam.mx

## Universidade Nove de Julho

Reitoria: Eduardo Storópoli  
Pró-Reitoria Acadêmica: Maria Cristina B. Storópoli  
Pró-Reitoria Administrativa: Jean Anastase Tzortzis  
Pró-Reitorias de *campus*: Claudio Ramacciotti, Renato Rodrigues Sofia  
Diretoria de Pesquisa: João Carlos Ferrari Corrêa  
Diretoria do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE): Jason Ferreira Mafra

**UNINOVE**  
Universidade Nove de Julho  
www.uninove.br

*Dialogia* é uma publicação científica semestral do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) que se propõe a debater e divulgar os temas relativos às práticas educacionais e ao pensamento pedagógico, especialmente os que resultam das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, nacionais e estrangeiros. Os seus destinatários são, prioritariamente, professores, pesquisadores, estudantes e todo o público que, direta ou indiretamente, mantém interesse nas questões educacionais.

*Dialogia is a bi-annual scientific publication of the Master's Degree Program in Management and Educational Practices (PROGEPE) that proposes to discuss and to become known the themes concerning educational practices and pedagogical thinking specially those that result from researches carried out within the post-graduation nationals and foreign stricto sensu programs. Their receivers are primarily teachers, researchers, students and all kind of public that, directly or indirectly, keeps interest in educational issues.*

D536 Dialogia. – N. 0 (2001) – São Paulo : Universidade Nove de Julho (Uninove), n. 22, 2015. 22,5 cm.

Semestral.  
ISSN 1677-1303 (impresso)  
1983-9294 (eletrônico)

1. Educação – Periódicos. I.  
Universidade Nove de Julho.

CDD 370.5

Esta publicação também está disponível em formato eletrônico no portal Uninove: [www.uninove.br/publicacoes](http://www.uninove.br/publicacoes) e no Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) [www.uninove.br/revistadialogia](http://www.uninove.br/revistadialogia).

A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabiliza pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, os quais são de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

**Comissão Editorial**

Amélia Silveira  
 Ana Maria Haddad Baptista  
 Maurício Pedro da Silva  
 Patrícia Bioto-Cavalcanti (editora)  
 Rosemary Roggero (editora)

**Conselho Editorial**

Adriana Salete Loss – Universidade Federal da Fronteira Sul [Brasil]  
 Afonso Celso Scocuglia – Universidade Federal da Paraíba [Brasil]  
 Ana Luisa Janeiro – Universidade de Lisboa [Portugal]  
 António Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias [Portugal]  
 Carlos Bauer – Universidade Nove de Julho [Brasil]  
 Carlos Rodrigues Brandão – Universidade Estadual de Campinas [Brasil]  
 Celso de Rui Beisiegel – Universidade de São Paulo [Brasil]  
 Cleiton de Oliveira – Universidade Metodista de Piracicaba [Brasil]  
 Daniel Carseglia – Universidad Nacional de Quilmes [Argentina]  
 Edgar Pereira Coelho – Universidade Federal de Viçosa [Brasil]  
 Genoio Bordignon – Universidade de Brasília [Brasil]  
 Guillermo Williamson – Universidad La Frontera [Chile]  
 Jason Ferreira Mafra – Universidade Nove de Julho [Brasil]  
 João Cardoso Palma – Universidade Estadual Paulista [Brasil]  
 José Amílcar de Carvalho Coelho – Universidade Nova de Lisboa [Portugal]  
 Luciana P. Marques – Universidade Federal de Juiz de Fora [Brasil]  
 Luiza Cortesão – Universidade do Porto [Portugal]  
 Manuela Guilherme – Universidade de Coimbra [Portugal]  
 Marcella Milana – Universidade de Copenhague [Dinamarca]  
 Maria Stela Santos Graciani – Pontifícia Universidade Católica-SP [Brasil]  
 Miguel Escobar Guerrero – Universidad Nacional Autónoma de México [México]

Nilce da Silva – Universidade de São Paulo [Brasil]  
 Patrícia J. Grandino – Universidade de São Paulo-Leste [Brasil]  
 Peter Lownds – Paulo Freire Institute [EUA]  
 Ramon Moncada – Corporación Región [Colômbia]  
 Ubiratan D'Ambrósio – Universidade de São Paulo [Brasil]  
 Walter E. Garcia – Instituto Paulo Freire [Brasil]

**Pareceristas Ad hoc**

Ana Maria Haddad Baptista – Universidade Nove de Julho  
 Antonio Carlos Brolezzi – Universidade de São Paulo  
 Carlos Bauer de Souza – Universidade Nove de Julho  
 Celia Maria Haas – Universidade Cidade de São Paulo  
 Celso do Prado Ferraz de Carvalho – Universidade Nove de Julho  
 Cleide Rita Silvério de Almeida – Universidade Nove de Julho  
 Elaine Teresinha Dal Mas Dias – Universidade Nove de Julho  
 Eunice Macedo – Universidade do Porto  
 Fabio Henrique Pereira – Universidade Nove de Julho  
 José Eduardo de Oliveira Santos – Universidade Nove de Julho  
 José Luís Vieira Almeida – Universidade Estadual Paulista  
 Lúgia de Carvalho Abôes Vercelli – Universidade Nove de Julho  
 Márcia Fusaro – Universidade Nove de Julho  
 Marcos Antonio Lorieri – Universidade Nove de Julho  
 Maria Rita Aprile – Universidade Bandeirante de São Paulo  
 Olgair Gomes Garcia – Instituto Superior de Educação Vera Cruz  
 Roberta Stangherlim – Universidade Nove de Julho  
 Rosiley Aparecida Teixeira – Universidade Nove de Julho

**Equipe técnica**

Analista editorial Juliana Cezario  
 Projeto gráfico e diagramação João Ricardo M. Oliveira

REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE  
 Dispõe-se ao intercâmbio com instituições e publicações afins.  
 • Intercambio deseó; • Échange désiré; • Exchange desired

---

---

# Sumário / Contents

## Editorial / Editor's note

- Gestão na Educação Básica: regulação, avaliação, currículo, qualidade e práticas..... 9  
Rosemary Roggero e Patrícia Bioto-Cavalcanti

## Entrevista / Interview

- Articulando a qualidade da gestão da educação básica à formação inicial de educadores:  
pressupostos e ações  
Entrevista com Prof. Dr. José Carlos Freitas Batista ..... 19  
Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti  
Prof. Dr. José Carlos de Freitas Batista

## Dossiê Temático: Gestão na Educação Básica: regulação, avaliação, currículo, qualidade e práticas / Thematic dossier: Management in Basic Education: regulation, evaluation, curriculum, quality and practices

- O conhecimento sensível na gestão da educação básica .....31  
*Sensitive knowledge in management of basic education*  
Sílvia Sell Duarte Pillotto  
Jane Mery Richter Voigt
- O Programa Dinheiro Direto na Escola e a gestão gerencial na Educação Básica .....47  
*The Direct Money in School Program and the management in Basic Education*  
Givanildo da Silva  
Inalda Maria dos Santos
- Educação empreendedora e gestão escolar: um desafio da escola contemporânea ..... 69  
*Enterprising education and school management: a challenge for school in present times*  
Tatiane Reginatto  
Daiani Clesnei da Rosa  
Silvana Neumann Martins  
Aline Diesel
- Uma análise da formulação do Sistema Estadual de Avaliação Participativa  
do Rio Grande do Sul..... 87  
*An analysis of the State System of Participatory Evaluation formulation of Rio Grande do Sul*  
Nalú PARENZENA  
Caroline Cristiano Cardoso  
Cleusa Conceição Terres Schuch
- O papel do diretor gerente: gerencialismo, treinamento e certificação na Rede Estadual  
de Ensino de Mato Grosso do Sul ..... 103  
*The manager headteacher role: managerialism, training and certification  
in the State Network of Teaching of Mato Grosso do Sul*  
Nadia Bigarella  
Andréssa Gomes de Rezende Alves
- Gestão escolar: formar o diretor a partir do professor?..... 115  
*School management: training professors to become a school dean?*  
Sofia Lerche Vieira  
Eloísa Maia Vidal

Função do(a) gestor(a) escolar: sentidos construídos nas escolas públicas.....	131
<i>Duty of the School Principal: meanings constructed in public schools</i>	
Graziela Zambão Abadian	
Ederson Pereira Andrade	
Educação Básica: contribuição universitária nas boas práticas de gestão escolar .....	145
<i>Basic Education: university contribution to good school management practices</i>	
Alcione Müller	
Paulo Fossatti	

## Artigos / Articles

Reforma curricular de São Paulo e as regulações do trabalho docente .....	161
<i>Curricular reform of São Paulo and regulations of teaching work</i>	
Vânia Galindo Massabni	
As relações escolares em questão: um estudo sobre os contratos pedagógicos .....	173
<i>The school relations in question: a study on the pedagogical contracts</i>	
Thiago Valim Oliveira	
Sequências didáticas no ensino de Matemática: uma investigação com professores de séries finais em relação ao tema Teorema de Pitágoras .....	187
<i>Didactic sequences in the teaching of Mathematics: a research with the teachers in the final series in relation to the Topic Pythagoras</i>	
Wanderley Pivatto Brum	
Materiais didáticos manipuláveis e a resolução de problemas no ensino de conceitos geométricos no quarto ano do Ensino Fundamental.....	209
<i>An investigation on the use of didactic manipulative materials and problem solving in teaching and learning mathematics of the fourth year of Elementary School</i>	
Michelle Francisco de Azevedo	
Renata Cristina Geromel Meneghetti	
Criticidade e educação filosófica de crianças e jovens.....	229
<i>Criticism and philosophical education of childrens and young adults</i>	
Marcos Antônio Lorieri	
Rodrigo Barboza dos Santos	
Programas de Mestrado Profissional em Educação e a intervenção na prática da ação .....	243
<i>Professional Master's Program in Education and the intervention in the practice of action</i>	
Leandro Petarnella	
Amélia Silveira	

## Resenhas / Reviews

<i>O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade</i> , de Maria Cândida Moraes e João Henrique Suanno (Org.) .....	265
Janete Netto Bassalobre	
<i>A Educação Infantil foi para a Escola, E Agora?</i> Introdução da Gestão Escolar na Educação Infantil, de Marta Fresneda Tomé.....	269
Eunice Ramos de Carvalho Fernandes	

## Instruções para os autores / Instructions for authors

Publique .....	275
----------------	-----

dialogia  
logia  
dia

---

# EDITORIAL

*/ EDITOR'S NOTE*

---



## Gestão na Educação Básica: regulação, avaliação, currículo, qualidade e práticas

Um dos maiores desafios – se não o maior – do Brasil para desenvolver-se é a educação. Embora tenha avançado no quesito acesso, a Educação Básica tem demonstrado dificuldades em avançar no quesito qualidade, sobretudo por meio de uma gestão que alcance resultados consistentes, considerando melhores processos de regulação, avaliação, currículo, qualidade e práticas pedagógicas. Nesse sentido, mostra-se relevante ampliar o debate sobre questões relativas à história, às necessidades e às tendências atuais em gestão da Educação Básica.

O Dossiê deste número de *Dialogia* se dedica às seguintes questões: como se pode estabelecer uma unidade na visão sistêmica de processos, mantendo o necessário grau de autonomia para a gestão democrática, que se quer aprimorar no país? De que maneira organizar os sistemas avaliativos, de modo que não fiquem centrados apenas em desempenho de estudantes, mas convertam-se em alavanca para o desenvolvimento de docentes e especialistas? Como fazer a gestão de práticas pedagógicas que possam conferir mais sentido e significado ao currículo, para os estudantes? Estas foram as diretrizes que deram base às questões da entrevista deste número da Revista, bem como aos textos que compõem o Dossiê Temático.

O entrevistado deste número é o Prof. Dr. José Carlos de Freitas Batista, diretor do Departamento de Educação da Universidade Nove de Julho. Suas respostas contribuem para conhecermos e pensarmos acerca de princípios e fazeres de cursos de formação dos gestores da escola básica, levada a efeito pelos cursos da IES, bem como pelas parcerias estabelecidas com o poder público, em suas diversas esferas. São apresentadas perspectivas acerca da política institucional, a qual vai ao encontro das diretrizes e das discussões nacionais, com vistas à formação de gestores condizente com princípios de uma educação democrática e cidadã.

Compondo o Dossiê tem-se os textos que seguem.

Em *O conhecimento sensível na gestão da educação básica*, Silvia Sell Duarte Pillotto, Jane Mery Richter Voigt observam que, num contexto repleto de informações subjetivas, o conhecimento técnico, científico e

administrativo não basta para o orientar a gestão. Por meio de pesquisa empírica, de viés qualitativo, apresentam a análise de conteúdo de entrevistas realizadas com dez gestores da rede pública, visando refletir sobre as novas abordagens da gestão no contexto da educação básica, apontando como principal caminho o desenvolvimento do conhecimento sensível, composto das seguintes categorias: imaginação, intuição, criação, emoção e percepção, como base de sustentação conceitual dos processos decisórios na gestão que considera o trabalho compartilhado, descentralizado e sistêmico, em perspectiva contemporânea, democrática e, sobretudo, humana.

O artigo *O Programa Dinheiro Direto na Escola e a gestão gerencial na Educação Básica*, de Givanildo da Silva e Inalda Maria dos Santos, apresenta reflexões sobre a gestão gerencial na Educação Básica por meio do PDDE, visto como um programa que proporciona mudanças na gestão escolar. A compreensão dessas mudanças é feita com base em entrevistas semiestruturadas numa escola da rede pública de Maceió, Alagoas, cuja análise de conteúdo permitiu aos autores concluir que: a) o Programa propicia maior responsabilização dos participantes da escola para consolidação de recursos financeiros a fim de desenvolver atividades extras no âmbito escolar, especialmente nas datas comemorativas; b) a escola constrói diversas estratégias para angariar recursos, tendo os profissionais e os pais como agentes que contribuem para essa ação; c) a descentralização, a participação e a autonomia defendidas nas normatizações configuram-se em princípios do gerencialismo; d) os gestores têm a responsabilidade de atrair a comunidade local e escolar para serem parceiros da instituição pública como sujeitos que devem se responsabilizar pela oferta de uma educação de boa qualidade; e e) o Estado desconcentra suas responsabilidades para a escola pública, confirmando o Estado mínimo, defendido no contexto da reforma na década de 1990.

Tatiane Reginatto, Daiani Clesnei da Rosa, Silvana Neumann Martins e Aline Diesel são as autoras de *Educação Empreendedora e Gestão Escolar: um Desafio da Escola Contemporânea*, texto no qual discutem a educação empreendedora como um processo de reflexão e conscientização que visa transformar a experiência e o conhecimento em aprendizagem, para edificar um ser humano inovador, consciente e líder, que se orienta por princípios éticos. A pesquisa que apresentam neste trabalho buscou iden-

tificar a compreensão de gestores escolares acerca do empreendedorismo na educação, em quatro municípios – Roca Sales, Encantado, Imigrante e Colinas, no Rio Grande do Sul. A análise de informações colhidas por meio de questionários, grupo focal e diário de campo evidenciou que os sujeitos da pesquisa conhecem pouco sobre empreendedorismo e educação empreendedora, mas afirmam se utilizar de seu potencial empreendedor na função de diretores escolares, especialmente no que diz respeito às aplicações financeiras da escola. Ainda assim, foi possível identificar o que as autoras entendem como caminhos que circundam um potencial gestor escolar empreendedor.

Em *Uma Análise da Formulação do Sistema Estadual de Avaliação Participativa do Rio Grande Do Sul*, Nalú Farenzena, Caroline Cristiano Cardoso e Cleusa Conceição Terres Schuch analisam os significados atribuídos ao Sistema Estadual de Avaliação Participativa (Seap) na sua fase inicial de formulação, nos anos de 2011 e 2012. Para tanto, empregaram a metodologia de análise de formulação de política pública e levantaram os dados empíricos em documentos e entrevistas realizadas com os principais atores da formulação. Com base no exame da colocação da política na agenda governamental e de conteúdos referentes às suas motivações e finalidades, evidenciou-se que o Seap reuniu anseios de proposição de um sistema alternativo às avaliações de larga escala de estudantes, de obtenção de dados de contexto complementares para a (re)formulação de ações públicas e de promoção da democratização nas instâncias escolares e administrativas da Rede Estadual de Educação daquele Estado.

O trabalho de Nadia Bigarella e Andrêssa Gomes de Rezende Alves, intitulado *O Papel do Diretor Gerente: Gerencialismo, Treinamento e Certificação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul*, reúne dados e informações de duas dissertações de mestrado em Educação, defendidas em setembro de 2004 e em abril de 2014, no Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tais estudos investigaram os programas de gestão educacional dos governos que administraram o Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1991 a 2014. Nessa síntese, as autoras discutem a configuração da política para a gestão educacional na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), nesse período de vinte e quatro

anos, seis mandatos, quatro governadores e dois partidos políticos (PMDB e PT) e quatro programas educacionais, demonstrando que as políticas para a gestão educacional, após 2007, foram norteadas por componentes gerenciais.

Sofia Lerche Vieira e Eloisa Maia Vidal fazem uma reconstrução histórica da legislação educacional brasileira acerca do perfil de dirigentes escolares, relacionando os dispositivos da LDB a dados extraídos de uma amostra de 54.746 dos diretores das escolas públicas brasileiras, no artigo intitulado *Gestão Escolar: formar o diretor a partir do professor?*. A análise evidencia um agudo descompasso entre as orientações legais e a prática efetiva da gestão, a partir dos contextos reais onde é implementada. Com base nisso, as autoras argumentam que tal distanciamento pode explicar parte dos problemas relativos à gestão da qualidade e à eficácia da escola pública e alertam, também, para a necessidade de assegurar mecanismos de formação inicial e continuada para esses profissionais construídos na prática e a partir dela. Concluem que se o desafio de formar o diretor/gestor a partir do professor está posto, trata-se de incorporá-lo à agenda de formulação e implementação de políticas de formação.

Graziela Zambão Abdian e Ederson Pereira Andrade apresentam *Função do(a) gestor(a) escolar: sentidos construídos nas escolas públicas*, artigo no qual analisam os sentidos construídos por gestores(as) de escolas públicas municipais sobre sua função e gestão de suas escolas. Para compreensão destes sentidos as autoras realizaram entrevistas semiestruturadas com gestores eleitos, concursados e indicados, em dois municípios, um no Estado de São Paulo e outro no Estado do Rio Grande do Sul. Em suas análises, puderam observar não ser possível estabelecer assertivas fixas e generalizáveis sobre a relação entre função e forma de provimento dos gestores, porque as interações cotidianas e os processos de constituição dos sujeitos impedem que isto se efetive. Consideram que a forma de provimento do cargo de gestor é apenas um dos elementos que atravessam a constituição de sentidos sobre sua função e argumentam que a política educacional e as normas estabelecidas não determinam exclusivamente as vivências escolares, porque os sujeitos fazem política no cotidiano escolar, ou seja, na escola há política de gestão.

Em *Educação Básica: contribuição universitária nas boas práticas de gestão escolar*, Alcione Müller e Paulo Fossatti identificam e descrevem a contribuição universitária para as boas práticas em gestão escolar desenvolvidas na Escola Municipal Santa Marta, de São Leopoldo, Rio Grande do Sul. O estudo de caso toma como um dos instrumentos de coleta de informações o diário de campo de um dos autores deste artigo, que é também membro da direção da escola estudada, além de documentos, literatura específica e entrevista com a diretora da escola. Os autores observam que os fatores social, econômico e cultural, por si só, não determinam boas ou más práticas de gestão escolar, mas essas boas práticas de gestão escolar dão-se de forma colaborativa, participativa, envolvendo todos os atores sociais no contexto escolar. Entretanto, a colaboração entre universidades e escolas pode resultar em boas práticas, mostrando-se relevante para o êxito na gestão escolar.

Nesses trabalhos é dado a conhecer, pelo ponto de vista investigativo dos artigos, o trabalho que vem sendo feito na gestão da educação básica em diversas regiões nacionais. As pesquisas empíricas ouvem gestores e comunidades para que se coloquem acerca dos sentidos, dos significados, das dificuldades e das alternativas que fazem parte do processo de constituição da realidade das escolas brasileiras.

Os trabalhos também elegeram como fontes de análise documentos, dados e dispositivos legais que conformam a educação nacional. Tais fontes oferecem elementos acerca das políticas de incentivo à participação da comunidade, sua vinculação com medidas do estado mínimo, formas de avaliação educacional, entre outros elementos.

Para finalizar esta apresentação dos textos que compõem o Dossiê há ainda que se apontar as experiências de parceria da universidade com a gestão da escola pública como forma de promover a democratização da qualidade do ensino, objetivo por todos perseguido.

Na seção Artigos, este número se inicia com o texto *Reforma curricular de São Paulo e as regulações do trabalho docente*, de Vânia Galindo Massabni, discutindo a implementação da reforma curricular realizada pelo governo paulista, a qual propôs alterações no trabalho docente ao apresentar planejamento, conteúdo e metodologia das aulas em materiais didáticos com uma abordagem construtivista. Considera que tem sido uma prerrogativa básica dos professores,

ao exercerem sua profissão, planejar ações e realizar decisões curriculares sobre a aula, ainda que influenciadas por determinações externas que se ampliam, em âmbito internacional. A pesquisa da autora questiona se o currículo paulista, do modo como o analisa, exime do planejamento e propõe menor margem de decisão ao professor. Seu objetivo é analisar se este currículo, do modo como proposto, altera a prática docente e é visto como forma de regulação desta prática pelos professores. Massabni encontra que os professores consideram que materiais utilizados na implementação da reforma (Cadernos), atrelados a avaliações, são tentativas de maior controle sobre seu trabalho, mas, mesmo que pouco modifiquem sua prática com o uso dos Cadernos, entendem que, por terem flexibilidade neste uso, a reforma não diminuiu sua autonomia.

O texto de Thiago Valim Oliveira, *As relações escolares em questão: um estudo sobre os Contratos Pedagógicos*, tem por objetivo compreender como os Contratos Pedagógicos, comumente chamados de “combinados”, podem auxiliar o docente a lidar com os casos de disciplina e indisciplina, superando uma gestão de sala de aula unilateral e “magistrocêntrica”, bem como a construir coletiva e democraticamente as normas e regras que norteiam o trabalho pedagógico, buscando a harmonia e o estabelecimento de uma relação saudável entre professor e o aluno. Oliveira realiza entrevistas com educadoras do Ensino Fundamental I de uma escola pública estadual paulista da Zona Norte da Capital, a fim de averiguar e debater, à luz dos pressupostos teóricos, como realizam os contratos pedagógicos; em quais tempos e espaços escolares mais específicos; e o que objetivam com tal prática – desvelando assim as ações cotidianas do ambiente escolar.

Em *Sequências didáticas no ensino de Matemática: uma investigação com professores de séries finais em relação ao tema Teorema de Pitágoras*, Wanderley Pivatto Brum apresenta os resultados de uma investigação com abordagem qualitativa, que objetivou analisar as sequências didáticas construídas por cinco professores de Matemática que lecionam no município de Florianópolis, Santa Catarina, acerca do tema Teorema de Pitágoras. A investigação está situada no campo da Educação Matemática e as sequências didáticas são analisadas à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa, com base em quatro aspectos: (1) valorização aos conhecimentos prévios dos alunos; (2) uso de organizadores prévios; (3) consideração à diferenciação progressiva e à reconciliação integrativa; e (4) tipo de avaliação. Os resultados obtidos revelam sequências didáticas como momento para a identificação dos conhecimentos prévios, algumas inversões com

relação aos aspectos estruturais, ausência de organizadores prévios e, na maioria das atividades, avaliações do tipo somativa.

Sob o título *Materiais Didáticos Manipuláveis e a Resolução de Problemas no Ensino de Conceitos Geométricos no Quarto Ano do Ensino Fundamental*, Michelle Francisco de Azevedo e Renata Cristina Geromel Meneghetti apresentam atividades que foram aplicadas a alunos do quarto ano do ensino fundamental, com enfoque para o ensino de geometria plana (perímetro e área de polígonos), por meio do uso de um material didático manipulável (MDM) denominado Tábua Quadriculada Geoplanar (TQG), como parte de uma pesquisa que investigou a utilização desses materiais (MDM) e a resolução de problemas para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo de caso permitiu observar que a utilização da TQG proporcionou o desenvolvimento de atividades diferenciadas nas quais os alunos puderam resolver problemas de diferentes maneiras e que esta aplicação favoreceu a aprendizagem dos alunos em relação aos conceitos focados, o que permite defender o emprego de MDM aliado à metodologia de resolução de problemas, neste nível de ensino.

Marcos Antônio Lorieri e Rodrigo Barboza dos Santos são os autores de *Criticidade e Educação Filosófica de Crianças e Jovens*, artigo em que partem da afirmação, nem sempre aceita, de que o ensino de filosofia propicia o desenvolvimento da criticidade. Argumentam que, na verdade, o que não é aceita é a afirmação de que somente o ensino de filosofia contribui para este desenvolvimento. Os objetivos do texto são: tecer considerações sobre a posição de que, efetivamente, certo ensino de filosofia auxilia no desenvolvimento da criticidade e apresentar argumentos a favor da contribuição do ensino de filosofia nesta direção, ainda que não seja sua exclusividade. Neste sentido, os autores trazem determinados entendimentos sobre filosofia, ensino de filosofia, pensamento crítico e criticidade, concluindo pela necessidade do desenvolvimento da criticidade nos estudantes de modo geral e pela possibilidade efetiva de o ensino de filosofia contribuir no desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico.

Finalmente, o artigo intitulado *Programas de mestrado profissional em educação e a intervenção na prática da ação*, de autoria de Leandro Petarnella e Amélia Silveira, analisa as ementas dos Programas de Mestrado Profissional em Educação, no Brasil, quanto ao aspecto referente à “intervenção na prática da ação”, por meio de pesquisa indutiva, exploratória, qualitativa, com análise documental. O estudo identifica estes programas e suas ementas, no sítio

da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), em 2014, classifica os conteúdos destas ementas em unidades de significados, adotando a análise de conteúdo de Bardin (1977), e utiliza o Software *Wordlie*, por meio do qual encontra que essas unidades de significados formem “nuvens de palavras”, a partir da recorrência de determinado termo. Os resultados evidenciam que o enfoque da “intervenção na prática da ação” se concentra nas disciplinas de metodologia da pesquisa. Entretanto, nem todos os programas se voltam, efetivamente, para esta prática. Os autores concluem a continuidade do estudo se faz necessária para ampliação do conhecimento sobre esta modalidade nos Programas de Mestrado Profissional em Educação, considerando importante a “intervenção na prática da ação”, como diferencial deste tipo de mestrado.

Na seção artigos, a discussão está com uma tônica mais didática. Nela são contratos pedagógicos, sequências didáticas e materiais manipuláveis para o ensino de matemática que dão origem à reflexão e se constituem como objeto de análise. A preocupação constante na Pedagogia mundial relativa à necessária ligação entre teoria e prática educacional bem como da constituição da Pedagogia como uma ciência prática, também é objeto de análise nos artigos. E a discussão de base de toda e qualquer ciência, a filosofia, não poderia estar de fora deste número que reflete sobre os fundamentos de uma educação, essencialmente mais humana.

Finalizando o número, na seção Resenhas, Janete Netto Bassalobre traz considerações críticas sobre o livro *O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade*, de Maria Candida Moraes e João Henrique Suanno. Eunice Ramos de Carvalho Fernandes examina a obra *A Educação Infantil foi para a Escola, E Agora? Introdução da Gestão Escolar na Educação Infantil*, de Marta Fresneda Tomé.

Boa leitura!

Rosemary Roggero e Patrícia Biotto-Cavalcanti  
Editoras



dialogia

---

**ENTREVISTA**  
*/ INTERVIEW*

---

# Articulando a qualidade da gestão da educação básica à formação inicial de educadores: pressupostos e ações

Entrevista com Prof. Dr.  
**José Carlos Freitas  
Batista**



Concedida a

**Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti**  
(dezembro de 2015)

José Carlos Freitas Batista possui graduação em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André (Fefisa), especialização em Desenvolvimento e Motricidade Humana pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) e doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente é professor e diretor do Departamento de Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove). Experiência na área de Educação Física, com ênfase em Pedagogia do Movimento, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física, Atividade Física, Ginástica, Saúde, Didática, Metodologia do Ensino e Educação. Avaliador do Inep (institucional e de curso).

*Dialogia*: Segundo a Resolução n.º 1, de 2006, do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, a formação do pedagogo é essencialmente a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estabelece esse dispositivo, no entanto, que tal formação deve estar articulada à formação para a pesquisa e para a gestão e que as instituições de

**ensino superior têm alguma autonomia para pensar essa formação. Como o senhor vê a articulação dessas diretrizes num projeto pedagógico de curso, no que se refere à dimensão da gestão? Que princípios estão presentes na gestão de práticas pedagógicas dessa formação inicial que visem conferir mais sentido e significado ao currículo para os estudantes?**

*José Carlos:* Compreender criticamente a educação implica reconhecê-la como uma prática determinada pela sociedade; implica, ainda, entender que, embora condicionada, a educação pode contribuir para transformar as relações sociais, econômicas e políticas, na medida em que consiga assegurar a todos um ensino de qualidade, comprometido com a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. A formação do cidadão envolve a incorporação de uma nova pedagogia, fundamentada em uma concepção mais crítica das relações existentes entre educação, trabalho e sociedade. A pedagogia que se inspira nessa concepção busca garantir ao aluno o acesso ao processo de construção de conhecimento, compreendido como decorrência das trocas que o estudante estabelece na interação com o meio, cabendo ao professor exercer a mediação desse processo e articular essas trocas, tendo em vista a construção crítica e dos conteúdos significativos e atualizados. Assim, os métodos de ensino fundamentam-se nas atividades e iniciativas dos indivíduos. Os métodos utilizados propiciam o diálogo, respeitam os interesses, os diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, para favorecer a autonomia e a aprendizagem, visando não apenas ao aprender a fazer, mas, sobretudo, ao aprender a aprender e aprender a ser e a conviver. O indivíduo tem a oportunidade de construir a sua própria formação intelectual e profissional. Do ponto de vista institucional, essa filosofia traduz-se pelo compromisso de acompanhar a evolução das potencialidades do aluno, adotando procedimentos que orientem seu processo de aprendizagem e estimulem a conscientização do compromisso com a sua própria formação não só profissional, mas também como cidadão responsável.

***Dialogia:* Muitos estudos revelam que a Educação Básica tem demonstrado dificuldades em avançar no quesito qualidade, sobretudo por meio de uma gestão que alcance resultados consistentes, considerando**

melhores processos de regulação, avaliação, currículo, qualidade e práticas pedagógicas. O que deve estar presente na formação inicial de educadores, no ensino superior, quando se pensa em caminhos para atingir a qualidade na gestão da Educação Básica, tendo em vista que este tem sido visto, cada vez mais, como um fator determinante para a educação nacional?

*JC:* A formação inicial de educadores deve proporcionar ao discente a capacidade de pensar, refletir, aprender a aprender, relacionar o conhecimento com dados da experiência diária, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica e argumentar com base em fatos. Além disso, os cursos devem contribuir para uma formação cidadã capaz de fazer frente às transformações pelas quais vêm passando a sociedade e as organizações. A interdisciplinaridade, dessa forma, constitui-se um dos principais pilares dos cursos, integrando conhecimentos, competências e valores. Assim, todo conhecimento procura manter um diálogo permanente com outras áreas do saber, por meio de questionamento, de confirmação ou de complementação, de forma que disciplinas diferentes estimulem competências e habilidades comuns. O que é ensinado nos cursos deve ir além da descrição, deve desenvolver a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir. Na proposta pedagógica dos cursos, a cidadania não é privilégio de uma área específica do currículo. O exercício da cidadania é visto como uma convivência cotidiana, pois as práticas sociais, políticas, culturais e de comunicação são dimensões que fazem parte da vida de todo cidadão. O respeito ao outro e ao público, essencial à cidadania, também deve ser iniciado nas relações de convivência cotidiana na família, na comunidade, no curso e na escola. O tratamento contextualizado dos conteúdos representa um recurso para tirar o aluno da situação de mero espectador passivo. Assim, a metodologia de ensino procura o contexto mais próximo do aluno e mais facilmente explicável para dar significado e utilidade tanto aos conteúdos de aprendizagem quanto aos da vida pessoal, do cotidiano e da convivência. O cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente social e físico deverão atribuir significado ao conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se faz, vive e se observa no dia a dia. Para viabilização do projeto pedagógico, os cursos pautam-se por uma filosofia humanista e buscam oferecer uma formação crítica e questionadora. Seguem uma linha holística, considerando-se o ser humano indissociável nos

seus diversos aspectos e valorizando a análise globalizante dos fenômenos organizacionais e sociais. Valoriza-se a pluralidade de pensamento, entendendo o conflito de ideias como fecundo e importante para a formação pretendida. As transformações culturais, políticas e sociais influenciam o desenvolvimento das organizações e da sociedade. Assim, o entendimento dessas transformações é fundamental para construir as bases da concepção dos cursos.

***Dialogia:* Como a Universidade propõe a articulação entre ensino, pesquisa e extensão na formação do gestor da Educação Básica? Há projetos de parceria interinstitucionais voltados a esse tema? Se sim, como se desenvolvem? Que desafios encontram?**

*JC:* A relevância do papel desempenhado pela Universidade em macrocontextos tem sido amplamente discutida, principalmente quando o foco está na relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, ou seja, em meio às questões teóricas e empíricas. Neste contexto, o artigo 207 da Constituição Brasileira dispõe que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, enquanto um dever a ser cumprido. Sob esta ótica, a Universidade é conclamada a rever os elementos constitutivos desta tríade, pois se obriga a associar e integrar as atividades de ensino, pesquisa e extensão de modo que se complementem, para formar um modelo de profissional universitário que articule os aspectos teóricos e práticos e, conseqüentemente, intervenha nos espaços de convívio social. Portanto, ensino, pesquisa e extensão se constituem no tripé das três funções básicas da Universidade, às quais devem ser congruentes e dignas de equidade em tratamento por parte dos estabelecimentos de ensino superior, pois, do contrário, violarão a cláusula constitucional elencada no corpo deste texto. Neste sentido, o professor e investigador de sua práxis docente que defende o processo de construção de conhecimentos, na área da educação, perpassa também pela investigação como um ingrediente diferenciador de elementos, desencadeando, de forma efetiva, a ressignificação de suas práticas pedagógicas. Assim sendo, as atividades de pesquisa e extensão são executadas com a finalidade de favorecer a assimilação de conhecimentos da área, com o foco na educação básica, de modo que os alunos sejam incentivados a: conhecer e se apropriar dos passos necessários à pesquisa científica; a leitura, análise e reflexões

de artigos científicos, bem como dissertações e teses; participar de pesquisas de iniciação científica e, com isso, produzir conhecimento que contribua para o avanço da área, além de uma intervenção que permite a extensão dessas ações no campo da Educação Básica, seja como professor ou gestor. A caracterização dessas atividades é requisito imprescindível à geração de produção intelectual. Na Universidade, o conhecimento historicamente acumulado é socializado por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, articulando os saberes advindos do ensino e do conhecimento por meio de intervenção no contexto social dos educandos. Neste sentido, o conhecimento, na interface ensino, pesquisa e extensão, tem como princípio norteador a construção de significados referentes à problematização de temas originais e novos olhares sobre a educação. Com esta análise, as atividades desenvolvidas na formação dos docentes têm a finalidade de investir no desenvolvimento de um indivíduo que seja capaz de investigar questões relacionadas à sua formação e aos processos inerentes às práticas educativas da Educação Básica. Não existe autonomia sem pesquisa. Desta forma, toda a formação estende-se aos elementos pertencentes ao ensino da Educação Básica, englobando os aspectos filosóficos, antropológicos, psicológicos, históricos, curriculares e legais, uma vez que a pesquisa e a extensão se configuram como elementos essenciais no processo de formação do futuro docente. Em termos gerais, este processo caracteriza-se pela elaboração de projetos que tenham a articulação entre ensino e pesquisa e que auxiliem o futuro professor a construir instrumentos metodológicos que possibilitem a análise, interpretação, diagnóstico, planejamento e intervenção na Educação Básica. Na Universidade, a articulação entre os projetos extensionistas, o ensino e a pesquisa devem ocorrer por meio das diversas unidades curriculares e as experiências vivenciadas nestes projetos terão como fim comum o atendimento à comunidade na interface teoria e prática.

*Dialogia*: Com que políticas públicas proposta pelos entes federados a Universidade se articula, no que se refere à formação de gestores para a área educacional? Como se dá essa articulação e que desafios e perspectivas ela apresenta?

*JC*: Início citando Paro (2006, p.18) ao afirmar que “[...] a administração como é entendida e realizada hoje é produto de longa evolução histórica e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na

sociedade”. O Brasil vem nas últimas décadas passando por profundas transformações nos modelos organizacionais; desta forma, não poderia falar de gestão educacional sem as questões das políticas públicas, econômicas e sociais que permeiam essas mudanças. No contexto educacional, a organização da gestão da Educação Básica no Brasil está pautada no desenvolvimento da política de planejamento, especialmente a partir do plano de ações que envolve todos os órgãos federativos, governo federal, estados e municípios. Podemos dizer que a globalização, as novas tecnologias de comunicação e informação proporcionaram um novo cenário social e educacional que, por sua vez, promoveu forma de se fazer políticas públicas no Brasil. Isto aponta para um novo mecanismo de gestão no contexto educacional e de forma estratégica, porém o “escrito, o dito e o feito não caminham juntos”, ou seja, existe uma grande lacuna entre eles. Desta forma, a necessidade de implementação de modalidades de planejamento e de avaliação é fundamental para um novo contexto, social, econômico e educacional no desenvolvimento da educação no Brasil, que passa por profundas transformações econômicas e sociais. O planejamento em educação busca novos rumos e o que era anteriormente centralizado perdeu espaço para uma proposta de cunho descentralizador, com participação ativa de todos os atores envolvidos –Universidade, docentes, discentes e comunidade–, de forma a possibilitar o engajamento destes na intervenção e transformação por meio de uma gestão participativa e efetiva. Não se trata de intenções e percepções desprovidas dos condicionantes históricos e políticos, mas da articulação entre todos para o desenvolvimento do contexto educacional no qual a escola está inserida. Desta forma, o “[...] planejamento educacional situa-se numa perspectiva de construção na rede de influências sociais, econômicas, políticas e culturais, de que participam unidades escolares, instâncias intermediárias (Diretorias Regionais), Secretarias de Educação e Ministério de Educação, num jogo de redefinição constante.”(SALERMO, 2007, p. 25). O Brasil carece e desconhece o planejamento integrado e coerente com as necessidades das diferentes realidades que compõem o país, por isso não se trata de uma ação independente. A formação do gestor educacional é fundamental para que as mudanças ocorram e desta forma permitam a implementação de ações que possibilitem o engajamento de todos na formação cidadã. Podemos verificar isto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e na maior possibilidade



de acesso para as classes populares à educação básica, onde deixamos de apenas dizer e escrever e partimos para o fazer.

***Dialogia:*** Como o senhor compreende a influência das avaliações externas que vêm sendo implantadas no país, nas últimas décadas, na formação dos profissionais da Educação Básica, sobretudo no âmbito da formação de gestores escolares e dos sistemas educacionais?

**JC:** Toda avaliação é subjetiva e cabe ao gestor torná-la viável. Em conjunto com a comunidade, promover e ser o facilitador do processo para o desenvolvimento educacional. Assim, os instrumentos apenas permeiam estudos, pesquisas e avaliações no sentido de identificar a realidade do Sistema Educacional Brasileiro e tem como objetivo subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Hoje, coordenados pelo Inep, que tem como referência as diretrizes gerais previstas pelo Decreto n.º 6.425 de 4 de abril de 2008, o levantamento estatístico abrange todos os níveis de ensino utilizando dados do censo escolar em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de Educação, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Todas as informações coletadas são utilizadas para apresentar um panorama nacional da Educação Básica e servem de referência para a reestruturação de políticas públicas e aplicação de programas na área da educação. Além disso, os resultados obtidos, juntamente com outras avaliações do Inep (Saeb e Prova Brasil), são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador que serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Cabe aqui reforçar que isto só é possível quando da participação efetiva do gestor educacional e dos membros da comunidade no planejamento de ações escolares no contexto de uma práxis que permita o desenvolvimento tanto da comunidade acadêmica quanto da sociedade em geral.

***Dialogia:*** Nas licenciaturas da instituição, como é pensada a perspectiva da profissionalidade docente que abrange o preparo do futuro gestor – do modo como é proposta e vigente a formação e o trabalho para a área de educação no Brasil, conforme indicado acima – considerando

**o diálogo que o profissional precisa estabelecer com o ambiente em que trabalha, a comunidade em que se insere e o projeto social que é chamado a realizar?**

*JC:* Em princípio, cumpre-nos destacar que o aluno dos cursos de Licenciatura da Universidade Nove de Julho (Uninove), à semelhança do que ocorre com muitos discentes que ingressam no Ensino Superior no Brasil, resente-se deste momento especial de transição entre a Educação Básica e o nível seguinte de estudos, ocorrendo um processo de estranhamento frente ao novo perfil de trabalho acadêmico, que demanda uma postura mais investigativa, autônoma e participativa. Frente a tal realidade, pretende-se trabalhar em seu processo de formação acadêmico-profissional de maneira que ele aprenda competências, desenvolva habilidades e construa conhecimentos coerentes com as demandas do atual contexto educacional brasileiro e sua atuação profissional futura. As licenciaturas na Universidade Nove de Julho (Uninove) propõem a formação integral dos sujeitos, por meio de um trabalho que materialize os princípios da interdisciplinaridade, bem como valorize a diversidade cultural, social e étnica que compõem o perfil desse profissional, superando a falsa dicotomia entre teoria e prática. Diante disso, espera-se que o egresso expresse um pensamento teoricamente sustentado e voltado à construção da realidade, com enfoque na combinação entre saberes cotidianos e saberes sistematizados. Em decorrência disso, evidencia-se a necessidade de construção de valores norteadores que priorizem a autenticidade, a criticidade, a ética e a preocupação com o trato das diferenças. No momento em que se destaca a formação do licenciado para atuação primordial na docência, vale ponderar que esta ação não pode ser separada de seu envolvimento com a gestão no âmbito da educação formal e não formal.

*Dialogia:* Documentos da OCDE<sup>1</sup>, que vem sendo publicados desde 2004, chamam a atenção dos países, sobretudo aqueles com menores índices de desempenho nas avaliações internacionais, para o descrédito que vem acometendo a docência, como um dos fatores que produz os baixos resultados. Tais documentos recomendam que sejam criadas condições básicas que tornem a profissão mais atraente como a remuneração, o plano de carreira, as condições de trabalho e a flexibilização do emprego, que ponham em destaque o magistério, de

**modo a atrair jovens às carreiras da área educacional. Considerando o expressivo contingente de educadores formados pela Uninove, como o senhor avalia o perfil dos que procuram a instituição para essa formação e como tem se dado a inserção profissional deles na área?**

*JC:* Podemos verificar nos últimos dados da OCDE que, além do piso salarial dos docentes baixo, que no meu modo de ver é um item fundamental para a valorização profissional e temos que deixar as utopias de lado no que se refere a este assunto, o Brasil gasta um terço do que gastam os outros países com educação. Os dados ainda apontam que um a cada três docentes tem dificuldades na utilização de novas tecnologias. No Brasil, a média é de um computador para cada vinte habitantes, onde o ideal seria um para cada cinco habitantes. Os dados ainda apontam que o Brasil teve o maior crescimento proporcional em investimento na educação pública entre mais de trinta países, mas perdeu em outros indicadores e no gasto médio por aluno. O Brasil gasta cerca de 3.000 dólares anuais por aluno da Educação Básica, enquanto, em média, os países da OCDE investem cerca de 8.200 dólares por aluno dos anos iniciais, 9.600 por aluno dos anos finais e 9.800 por aluno do Ensino Médio. Outro ponto fundamental é que o que a escola oferece para eles tem pouco significado e por isso a taxa de evasão em todos os ciclos escolares é alta. Os números ainda confirmam que são os jovens menos instruídos os que mais sofrem com a crise econômica. Além disso, um baixo nível de educação e competência também influencia na queda de fatores sociais. O reflexo disto aponta para a grande procura das classes populares pelo Ensino Superior e como consequência o grande crescimento de instituições superiores públicas e privadas nas últimas décadas para essa demanda. Por isso nossa responsabilidade aumenta em relação à formação desses profissionais. Diante disso, os cursos de formação do docente da Uninove permeiam por um pensamento teoricamente sustentado e voltado à construção da realidade, com enfoque na combinação entre saberes cotidianos e saberes sistematizados. Em decorrência disso, evidencia-se a necessidade de construção de valores norteadores que priorizem a autenticidade, a criticidade, a ética e a preocupação com o trato em relação às diferenças. No momento em que se destaca a formação para atuação primordial na docência, vale ponderar que uma de suas outras atribuições, não menos importante, é sua capacitação para a gestão ou na integração com a gestão no âmbito da educação formal e não formal. O projeto integrador do curso é o grande diferencial para

o atendimento ao perfil do egresso esperado, colocando a escola como o foco da formação e com ações de intervenção possibilitando discussões pertinentes e interessantes e que tenham principalmente “significado”. Finalizo com as palavras de Voltaire que diz: “ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar”.

**Prof. Dr. José Carlos de Freitas Batista**

Diretor do Departamento de Educação da Uninove

## Nota

- 1 Remetemos o leitor aos referidos documentos da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico): (1) *La qualité du personnel enseignant* (A qualidade do pessoal de ensino), de 2004; (2) *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, Former et Retenir des enseignants de qualité* (O papel crucial dos professores. Atrair, formar e reter os professores de qualidade), de 2005; (3) *L'école de demain. Repenser l'enseignement: des scénarios pour agir* (A escola de amanhã. Repensar o ensino: os cenários para agir), de 2006; e (4) *Comprendre l'impact social de l'éducation* (Compreender o impacto social da educação), de 2007.

---

**DOSSIÊ TEMÁTICO:  
Gestão na Educação  
Básica: regulação,  
avaliação, currículo,  
qualidade e práticas**

*/ THEMATIC DOSSIER:  
Management in Basic Education:  
regulation, evaluation,  
curriculum, quality and practices*

---

# O conhecimento sensível na gestão da educação básica

*Sensitive knowledge in management of basic education*

**Silvia Sell Duarte Pillotto**

Doutora em Engenharia de Produção (Gestão da Qualidade). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, Santa Catarina, SC – Brasil  
pillotto0@gmail.com

**Jane Mery Richter Voigt**

Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, Santa Catarina, SC – Brasil  
jane.mery@univille.br

## Resumo

Este estudo visa refletir sobre as novas abordagens da gestão no contexto da educação básica, apontando como principal caminho o desenvolvimento do conhecimento sensível, composto das seguintes categorias: imaginação, intuição, criação, emoção e percepção, como base de sustentação conceitual nos atuais enfoques dos processos decisórios na gestão. Com viés qualitativo, a pesquisa contou com entrevistas de dez gestores da rede pública, tendo a análise de conteúdo como ferramenta de interpretação de dados. No contexto atual, repleto de informações subjetivas, no qual as decisões e ações na gestão estão em momento de transição, não basta apenas o conhecimento técnico, científico e administrativo para fazer gestão. É fundamental o conhecimento sensível para que o gestor saiba lidar com as questões subjetivas, bem como com o trabalho compartilhado, descentralizado e sistêmico, enfoques da atualidade, numa gestão de natureza democrática e, sobretudo, humana.

**Palavras-chave:** Práticas educativas. Gestão. Conhecimento sensível. Processos decisórios.

## Abstract

This study aims to reflect on new approaches to management in the context of basic education, pointing as the main way the development of sensitive knowledge, composed of the following categories: imagination, intuition, creation, emotion and perception, as a conceptual base of support in the current approaches of decision-making in management. With qualitative basis, the research included interviews with ten managers of Public Education, used content analysis as a tool of data interpretation. In the current context, which is full of subjective information, decisions and actions in management are in time of transition, so, only technical, scientific and administrative knowledge are not enough in management. Sensitive knowledge is essential, so that the manager can be able to handle subjective issues, as well as to deal with shared, decentralized and systemic work and present issues, in a management of democratic, and specially human, nature.

**Key words:** Educational practices. Management. Sensitive knowledge. Decision-making processes.

## Introdução

A função da gestão existe principalmente porque algumas atividades humanas não podem ser realizadas sem algum tipo de liderança, necessitando da cooperação entre as pessoas para uma ação compartilhada na busca de um objetivo comum. Desse modo, Motta (1999, p. 26) afirma que “[. . .] a gerência é a arte de pensar, de decidir e de agir; é a arte de fazer acontecer, de obter resultados”.

No exercício da gestão, alguns aspectos são essenciais para que se consigam resultados satisfatórios, como os elementos cognitivos, analíticos, comportamentais e de ação. Todos esses elementos pressupõem uma tomada de decisão, seja de forma direta ou indireta. Nesse sentido, vale refletir sobre a palavra decisão, “[. . .] formada por ‘de’ (do latim, parar, extrair, interromper) anteposto à palavra ‘caedere’ (que significa parar de cortar ou deixar fluir)” (GOMES, 2002, p. 11). O processo de tomada de decisão pode ser compreendido com base nessa perspectiva como ação de um centro decisor – um indivíduo ou grupo de indivíduos que escolhe a melhor alternativa entre aquelas que lhe são apresentadas. Assim, a questão está centrada especialmente na definição do que se entende por melhor.

A análise de cenários torna-se elemento fundamental para o trabalho de gestão. Para Gomes (2002, p. 14), “[. . .] as estratégias são criadas a partir dos cenários, ou seja, podem ser seguidas para cada um dos cenários que se apresentam”. Por meio dessa análise, o gestor poderá observar os acontecimentos internos e externos da organização, o que conseqüentemente poderá levá-lo a estruturar melhor seus processos decisórios.

Nas tomadas de decisão, o gestor será sempre influenciado por seus valores pessoais, suas preferências, suas ideias, suas crenças, seu aprendizado familiar, sua ideologia política, seu desenvolvimento intelectual e cultural.

A decisão, seja tomada por um indivíduo ou um grupo, deve levar em conta suas conseqüências em um meio em constante mutação, o qual o decisor nem sempre pode controlar, pois está envolvido com elementos como a incerteza, a ambigüidade e a imprecisão. Além disso, o contexto atual exige decisões rápidas, adequadas e abrangentes.

Nas escolas de educação básica, a equipe gestora é fundamental para o bom andamento de todas as atividades. Suas habilidades são imprescindíveis para a tomada de decisões, seja no âmbito da gestão administrativa como no da gestão pedagógica. Conforme Dourado (2007), a gestão educacional tem natu-



reza e características próprias e está além da aplicação de métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, em virtude de sua especificidade e dos objetivos a serem alcançados. “Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *stricto sensu*” (DOURADO, 2007, p. 924).

Dessa forma, os conceitos apresentados anteriormente e as concepções de educação e escola são referenciais que permitem a análise dos dados da pesquisa a que se refere este artigo.

Portanto, a concepção de educação é entendida aqui como prática social, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade. Concordamos com Dourado (2007, p. 923) quando afirma:

[...] a educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como locus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação.

Diante das considerações sobre os elementos do processo de gestão, o presente artigo propõe-se a discutir as seguintes questões: *Como fazer a gestão de práticas pedagógicas que possam conferir, para os estudantes, mais sentido e significado ao currículo? Como o conhecimento sensível pode contribuir para as tomadas de decisão nas escolas de educação básica?* Assim o objetivo consiste em refletir sobre novas abordagens da gestão, que vão além das questões técnicas e conceituais, trazidas ao longo dos processos históricos, apontando como principal caminho o conhecimento sensível, composto pela intuição, criação, emoção e percepção.

Para responder às questões desta investigação, optamos pela abordagem qualitativa que traz os resultados de entrevistas realizadas com dez gestores da educação básica de vários pontos da cidade de Joinville, acerca de suas ações.

Construímos o artigo com itens que achamos pertinentes para reflexões sobre os processos de gestão, como: percursos metodológicos; tomada de decisão e seus movimentos, os processos intuitivos na tomada de decisão; os gestores e os processos emocionais; o impacto do conhecimento sensível e alguns destaques do

nosso estudo nas considerações finais. Esperamos, dessa forma, contribuir com gestores que atuam especialmente no contexto da educação básica, no sentido de trazer novas abordagens nos processos de gestão que poderão contribuir nesse universo complexo mas, sobretudo, rico em experiências.

## Percurso metodológico

De abordagem qualitativa, a pesquisa a qual se refere este artigo investiga opiniões, percepções, representações, sentimentos, centrando-se na visão do sujeito e no objetivo do que está sendo investigado. Na análise dos dados esteve presente o quadro de referência das pesquisadoras, seus valores, sua visão de mundo, que são marcas da subjetividade e que caracterizam a dimensão qualitativa (ANDRÉ, 2007).

Esta pesquisa foi realizada com dez gestores de escolas de educação básica da rede pública de ensino na região norte de Santa Catarina. Os dados foram coletados pelas pesquisadoras por meio de entrevista semiestruturada. Como afirma May (2004), é muito bom que o próprio pesquisador faça as entrevistas, pela necessidade de entender o contexto e o conteúdo delas.

Optou-se pela entrevista semiestruturada pelo fato de ser mais ou menos dirigida, pois pressupõe um roteiro que permita ao entrevistado abordar livremente o tema proposto (MINAYO, 1994).

A análise dos dados foi feita por meio de análise do conteúdo (BARDIN, 2009) dos materiais obtidos por meio das entrevistas e levou em conta as exigências necessárias à atuação em cargos de gestão em escolas da educação básica. No artigo, o referencial teórico apresenta-se enredado com as análises, e assim pretende-se desvelar as falas dos entrevistados no que se refere à sua compreensão de suas ações nos processos decisórios na escola.

## Tomada de decisão e seus movimentos

Nas instituições, especialmente as educacionais, crescem significativamente os processos decisórios em equipe, que na maioria das vezes oferecem maior capacidade de pensamento com pontos de vista diferenciados e, portanto, um

possível campo reflexivo. Isso propicia uma base de informações mais ampla e maior comprometimento na hora de decidir e cumprir (MOTTA, 1999).

Os gestores que sabem trabalhar em grupo constroem um clima de solidariedade, respeito e cooperação. “Inspiram nos demais um compromisso ativo e entusiástico com o esforço coletivo e promovem a fidelidade e a identificação” (GOLEMAN; McKEE, 2002, p. 254).

Embora tal perspectiva seja bastante difícil, em função de anos e anos de história de gestão centralizadora, o enfoque atual exige uma mudança de postura capaz de acompanhar as transformações culturais do século XXI. É possível verificar nos estudos sobre gestão e processos decisórios que a gestão centralizada não só relega outros membros da instituição a papéis subordinados na formação estratégica, como também exclui os atores externos do processo. Todavia isso não significa o fim dos problemas na tomada de decisões, pois, assim como as equipes apresentam pontos fortes, têm também fraquezas que fazem parte da natureza humana e acabam gerando conflitos.

Para boas decisões faz-se necessário haver reflexões e tempo para ouvir diversas opiniões, convergindo para uma decisão a partir de várias perspectivas. É o que observamos na fala da gestora A:

Tive um problema bem sério aqui na escola e não sabia como resolvê-lo. Imediatamente chamei os professores e funcionários para uma reunião de emergência e pacientemente ouvi todos. Foi bem complicado, pois havia muitas críticas referentes aos meus encaminhamentos na gestão, especialmente por dois professores que antipatizam comigo. Mas não desisti. Ouvi e coloquei na mesa o problema para que coletivamente pudéssemos resolvê-lo. E conseguimos, não de imediato, mas conseguimos.

O conflito/problema, então, passou a ser um exercício do pensamento de toda a equipe, e não apenas do gestor. É possível destacar o conflito como parte integrante de uma instituição/escola, seja entre pessoas ou situações. No conflito estão presentes crenças diversificadas, valores trazidos por cada um (BERG, 2012). Quando o conflito passa a ser pessoal, causando influência negativa entre a equipe, deve ser contornado a fim de que o respeito seja estabelecido e todos sejam ouvidos (BURBRIDGE; BURBRIDGE, 2012). O grande

desafio para o gestor no grupo é conduzir diferentes sugestões para um fim único e construir um clima harmônico. “Para manter o conflito concentrado na tarefa e não nos relacionamentos é necessário ter tato e, assim, as sugestões devem ser expressas de acordo” (RUSSO; SCHOEMAKER, 2002, p. 223). Foi isso que ocorreu com a decisão da gestora A, pois oportunizou a fala da equipe, considerando-a como partícipe, e teve escuta, o que propiciou a divisão também das responsabilidades.

O trabalho em equipe, portanto, é um dos principais aspectos no contexto atual, tendo em vista que a instituição, nessa perspectiva, se origina da autonomia e do pensamento que abarca o futuro e não consegue mais viver na dimensão individual e fragmentada. Mintzberg, Aklstrand e Lampel (2000, p. 107) afirmam que “[. . .] uma visão sempre se refere a um estado futuro, uma condição que não existe presentemente e nunca existiu antes. Com uma visão, o líder provê a importante ponte do presente para o futuro da organização”. Isso se deve principalmente à visão institucional, que reflete a complexidade da gestão atual, a qual busca no gestor flexibilidade e competência para gerenciar o tempo, para organizar e delegar tarefas e lidar com situações e pessoas, exigindo rapidez e atitude decisiva que contemple o trabalho em equipe, e a não resistência a mudanças (MINTZBERG et al., 2006).

Os sistemas institucionais hoje contam com um número elevado de tarefas, exigindo “[. . .] a coordenação sistemática de um grande número de pessoas em um ambiente de mudanças sociais” (MOTTA, 1999, p. 38). A instituição/escola está nesse ambiente, impulsionando o gestor a tomar decisões em tempo relativamente curto. Nesse sentido, o gestor é

[. . .] visto menos como um decisor racional, planejador sistemático e supervisor de atividades ordenadas e mais como um desbravador de caminhos, encontrando soluções e tomando decisões com base em informações incompletas, coletadas esparsamente em meio a um processo gerencial fragmentado e descontínuo (MOTTA, 1999, p. 42).

Para enfrentar os novos desafios, o gestor precisa de doses elevadas de intuição, uma vez que atua num contexto impregnado de muitas e diversificadas ações. Assim, faz-se necessário que desenvolva habilidades em relacionar-se com

indivíduos e grupos, envolvendo “[...] dimensões políticas de poder, de interesses conflitantes e dimensões sócio psicológicas e de relacionamento individual e grupal” (MOTTA, 1999, p. 42).

Outro aspecto relevante é a familiarização do gestor com as dimensões do informal, do imprevisto, do improvável, pois nosso contexto é complexo e ambíguo, carregado de subjetividades. “E um dos elementos principais dessa convivência é ter de tomar decisões baseada em informações ainda incompletas” (MOTTA, 1999, p. 47). Observamos essa situação no gestor B ao dizer:

Não sabia bem ao certo o que estava acontecendo com a professora H; ela, que sempre opinava, criticava e tinha certa liderança, estava muito quieta, reservada mesmo. O problema refletiu em sala de aula, pois a professora chegava tarde, faltava e estava totalmente desestimulada. Os alunos vieram conversar comigo, e não tive escolha, precisava identificar o que estava acontecendo.

O desafio do gestor B foi tomar decisões com base em informações incompletas e subjetivas, que evidenciavam necessidade de ação imediata para resolver um problema recém-percebido ou não totalmente detectado. As mudanças constantes e ambíguas das situações-problema que ocorrem no ambiente de trabalho “[...] farão com que as decisões gerenciais jamais se enquadrem nos modelos teóricos racionais anteriormente desenvolvidos para a tomada de decisão” (MOTTA, 1999, p. 47).

A conversa com os alunos mobilizou o gestor B a tomar a decisão de conversar com a professora H, possibilitando entender o que estava acontecendo. O diálogo permitiu que ambos (professora e gestor) buscassem uma solução para que houvesse melhor compreensão do problema trazido pela professora H e pelos questionamentos dos estudantes.

Em contrapartida, a professora H sentiu-se amparada, protegida e acolhida, o que ocasionou uma aula mais confiante e colaborativa. Buscar um caminho que se aproxime do intencional desejado, do racional e não racional, do técnico e humano, do objetivo e do subjetivo, se torna uma atitude que pode garantir a ação de todos os protagonistas de uma instituição/escola.

Nesse contexto está o poder, que em algumas instituições/escolas se manifesta com desigualdade, especialmente nas tomadas de decisão. A pesquisa nos indicou

que há ainda um grupo de gestores que detém o poder de forma centralizada. Vimos isso na posição do gestor C: “Tenho muita dificuldade em delegar tarefas. Penso sempre que virá incompleta ou com erros. Por conta disso, acabo sempre fazendo tudo. Acho que mesmo assim, ganho tempo”. Nessa situação, observa-se que a questão do poder está muito presente. O gestor C sente-se inseguro para delegar funções, pois tem receio que a tarefa delegada seja de melhor qualidade que as que ele (o gestor) executa. Esse fator enfraquece, na visão dele, o seu poder sobre a instituição e sobre seus protagonistas. Segundo Machado (2000, p. 44), “[...] na descentralização, o superior passa para o nível subordinado as atribuições e responsabilidades; na delegação, o superior permanece responsável pela tarefa transferida ao seu subordinado”. Nessa trama política e social, tornam-se imprescindíveis maturidade e comprometimento do gestor para que todos os protagonistas busquem os mesmos objetivos em prol de um bem comum em detrimento das fogueiras de vaidades e do poder.

As pistas conferidas em nossa pesquisa nos mostram que o conhecimento sensível e suas categorias – emoção, intuição, imaginação, criação e percepção – contribuem significativamente nos processos decisórios. Aqueles que lidam direta ou indiretamente com a gestão precisam perceber os indicativos subjetivos e implícitos que podem modificar o cenário da instituição/escola e, principalmente, a condução democrática das situações nesse universo.

## Os processos intuitivos na tomada de decisão

Está cada vez mais crescente o valor de elementos sensíveis no trabalho de gestão, haja vista o nosso contexto exigir um olhar diferenciado para o cenário interno e externo das instituições/escolas (OSTROWER, 1998a).

A abordagem a partir da decisão intuitiva fundamenta-se no oposto à lógica dos fatos explicitamente conhecidos e sistematizados. Entende-se a intuição como um impulso para a ação em que não se faz uso do raciocínio lógico. Para Motta (1999, p. 50),

[...] a intuição é tida como altamente impregnada dos conhecimentos e experiências acumulados pelo indivíduo, mas que, talvez, ainda não sejam parte do próprio consciente. Permanece em nível

do inconsciente, onde o processamento de informações para a decisão não reflete, necessariamente, a lógica conhecida dos fatos. Na verdade, a visão contemporânea da decisão gerencial lembra a perspectiva não-científica da administração.

O gestor toma decisões por meio de um processo intuitivo, na maioria das vezes de forma inconsciente, com base, porém, na reflexão constante, na experiência adquirida não só no tratamento de dados objetivos, como também na percepção das oportunidades temporal e política. O processo intuitivo incorpora um número maior de variáveis, porquanto fatores emocionais, políticos, econômicos, sociais, culturais permeiam todo o processo decisório desde as etapas iniciais, reduzindo as visões racionais analíticas da decisão (OSTROWER, 1998b). Portanto, cabe ao gestor transcender as técnicas racionais da instituição/escola. Essa foi a experiência da gestora D:

Já estava muito tempo como gestora na escola, assim como vários professores também. Essa vivência, em algumas situações, me deixa muito segura; em outras muito frágil. Às vezes preciso dizer algo a alguém que conheço há muitos anos, já fui cativada, já cativei... É muito duro, mas tem de ser dito ou feito. Em outros momentos a minha experiência está a meu favor, pois consigo só pelo olhar, pelo gesto, saber exatamente o que se passa. Isso me dá condições de decidir e resolver problemas quase invisíveis. O tempo está às vezes contra, às vezes a favor!

No ambiente das instituições há uma vasta gama de informações e sentidos que chega de maneira formal e informal e necessita de análise e, nessa perspectiva, também da intuição. Isso é percebido na fala da gestora D, quando diz que pelo olhar e pelo gesto já sabe o que está acontecendo, pois a sua experiência constitui a sua prática e dessa forma desenvolve a sua intuição. As dimensões racional e analítica estão cada vez mais articuladas numa dimensão intuitiva. Nesse fluxo de informações complexas e rápidas, a intuição pode contribuir para a construção de ideias que ultrapassam e sobrevivem à lógica dos fatos. Assim, busca-se atualmente uma maior harmonia entre o lógico e o ilógico, o racional e o intuitivo.

## Os gestores e os processos emocionais

Permaneceu por muito tempo na história da administração a ideia de que as emoções no trabalho causavam um ruído que atrapalhava o desenvolvimento racional das organizações. Porém, na visão contemporânea, percebe-se que os grandes gestores agem por meio das emoções, ou seja, aprendem a compreendê-las e relacioná-las aos eventos cotidianos das instituições/escolas e fora delas.

Goleman e McKee (2002) apontam a inteligência emocional como grande diferencial nos processos de aprendizagem das organizações. Os autores defendem a importância de reconhecer as próprias emoções e as emoções dos outros, para melhor gerenciá-las. Negá-las ou negligenciá-las é uma atitude que leva o gestor a não perceber seus próprios sinais, e, como consequência, também será incapaz de compreendê-las nos outros. Quando o gestor está em sintonia emocionalmente, “[...] pode empregar as palavras corretas e tomar atitudes adequadas, quer seja preciso acalmar temores, mitigar raivas ou celebrar” (GOLEMAN; MCKEE, 2002, p. 30).

Na entrevista com o gestor E, percebemos como a emoção pode ser aliada ou vilã numa situação. Diz ele:

Aquele conselho de classe quase me enfartou!!! Sentia cada veia do meu pescoço pulsando, minhas mãos estavam trêmulas, minha voz embargada e eu suava muito, o coração batia compassadamente. Minha vontade era de pular no pescoço dos dois professores que não se cansavam de colocar fogo nos demais, criticando incansavelmente tudo o que eu dizia.

Muitas vezes uma decisão é tomada precipitadamente porque o gestor sente, mas não consegue compreender o que está sentindo.

Outro aspecto relevante é o autocontrole, fundamental para que o líder/gestor saiba lidar com os seus sentimentos atuando favoravelmente em suas ações.

Os líderes dotados de bom autocontrole emocional encontram maneiras de administrar seus impulsos e emoções mais perturbadores, e até de canalizá-los de forma proveitosa. Um exemplo de autocontrole é o do líder que permanece calmo e continua com a



cabeça no lugar mesmo sob grande pressão ou durante uma crise – ou que mantém a tranquilidade mesmo diante da situação mais estressante (GOLEMAN; McKEE, 2002, p. 252).

Na continuação da fala do gestor E, vemos o quanto o autocontrole foi fundamental:

Nesse momento de muita raiva e pura emoção, me contive. Retirei minhas mãos da mesa, respirei fundo, tomei um gole d'água e calmamente ouvi cada um dos professores. Ainda sentia meu corpo estremecer, mas percebi também que outros corpos estavam na mesma sintonia, tremendo também. Após cada um deles socializarem suas opiniões, agora mais calmo, argumentei. Voz pausada, mas firme. Acho que essa atitude contribuiu para acalmar os ânimos e no final das contas cada um de nós cedeu um bocadinho e saímos todos vivos da reunião.

Diante de tal fala, ressalta-se o que dizem Goleman e McKee (2002, p. 253): “[...] os líderes empáticos conseguem entrar em sintonia com ampla variedade de sinais emocionais, o que lhes permite perceber as emoções sentidas, mas não ditas, por uma pessoa ou grupo”. Um gestor deve ser capaz de colocar-se no lugar do outro, de ouvir e de compreender os signos mais complexos e subjetivos. Além disso, “[...] nossos bancos de memória emocional permitem julgar as informações com eficiência. As emoções, diz-nos agora a ciência, são parte da racionalidade, não opostas a ela” (GOLEMAN; McKEE, 2002, p. 42).

Elementos como intuição, percepção e emoção proporcionam ao gestor um canal de comunicação direta com experiências acumuladas sobre determinada situação ou assunto. São imprescindíveis para detectar uma mensagem, especialmente quando esta se materializa de forma subjetiva e, às vezes, informal.

## O impacto do conhecimento sensível

O potencial criativo e perceptivo de uma instituição/escola mostra-se fundamental para que seus gestores compreendam “[...] a interação que existe

entre as estruturas formais e explícitas da organização e suas redes informais e autogeradoras” (CAPRA, 2002, p. 119). As estruturas informais comportam redes de comunicações fluidas e oscilantes e podem ser formas não verbais.

Aflexibilidade e o potencial criativo, bem como a capacidade de aprendizado de uma instituição/escola, estão especialmente em suas maneiras informais de prática. “As partes formais da organização podem ser vivas em diversos graus, dependendo da intimidade, do seu contato com as redes informais” (CAPRA, 2002, p. 122). Os gestores sensíveis e experientes sabem desenvolver um bom trabalho com as redes informais. Ou seja, podem ser conduzidos também por impulsos, por percepções do cenário, por processos criativos e intuitivos, afinal, novos estilos na gestão exigem mudança de percepção e de paradigma (SANMARTIN, 2012).

Os gestores sensíveis, em geral, são os que reinventam, reconstróem e ressignificam as ações e instruções, utilizando por vezes a metáfora. Assim, as metáforas desempenham papel de destaque na formulação da visão de uma instituição/escola. Capra (2002, p. 135) alega que

[...] a capacidade de expressar uma visão em metáforas, de formulá-la de tal modo que seja compreendida e adotada por todos, é uma qualidade essencial de liderança. Desta forma, os gestores precisam ser capazes de reconhecer a novidade que surgiu, formulá-la da maneira mais clara possível e incorporá-la no projeto formal de organização.

Geralmente a ideia que se tem sobre coerência das decisões exige um poder supremo. Porém alguns gestores têm afirmado que as principais decisões e ações na instituição/escola nascem e se desenvolvem nos diálogos formais e informais e, muitas vezes, quando nem se espera que aconteça, num *insight*. Esse fato foi constatado na fala do gestor F:

Estávamos no corredor da escola, jogando conversa fora, quando a professor Y sugeriu uma ação criativa para levantarmos fundos e comprarmos mais computadores para a escola. Quase não acreditei que numa conversa informal pudéssemos achar meios tão interessantes para resolver nossos problemas.

Essa é a fala de um gestor aberto às sugestões, sensível às opiniões e que respeita a coletividade. Além disso, o gestor deve estar atento às possibilidades que ocorrem em estruturas informais como a da escola, cujas redes de comunicações são importantes na gestão e sobretudo para a tomada de decisão.

## Considerações finais

Um dos principais requisitos para o bom desempenho do gestor na atualidade é desenvolver constantemente os processos criativos, perceptivos, emocionais, intuitivos e possibilitar a construção de mudanças. Os gestores necessitam estar confiantes nos processos decisórios, sustentá-los e repensá-los, quando necessário. A postura e a comunicação do gestor são fundamentais para a construção de um ambiente seguro, no qual as pessoas possam sentir-se parte do processo, seguindo as metas propostas com segurança e convicção.

Embora o século XXI tenha em suas bases um pensamento globalizado, em que é preciso gerenciar o tempo e compreender os signos que dele emanam, existe certa resistência quanto ao conhecimento sensível como fundamento básico para essa compreensão. Os gestores, na sua maioria, estão habituados a trabalhar com modelos lineares e técnicos em detrimento dos não lineares e da teoria da complexidade. Essa é uma das razões da dificuldade para compreender todas as implicações de uma instituição/escola (GAREL, 2013).

Este artigo, portanto, buscou adentrar em questões que tratam dos principais conceitos sobre os processos decisórios na gestão da educação básica, refletindo sobre os aspectos que fundamentam a gestão na atualidade, como: a subjetividade, o conhecimento sensível e o trabalho compartilhado.

Também foram apontadas as questões relacionadas ao ato de decidir, pois a liderança é fator relevante, uma vez que no conjunto das ações se torna imprescindível a orientação do gestor, a fim de que tais processos possam ser conduzidos de forma objetiva, clara, com o envolvimento direto ou indireto dos parceiros nas situações simples ou complexas.

Nos processos decisórios, o gestor carrega consigo histórias e culturas que vai construindo ao longo de sua vida. No entanto deve ficar atento aos cenários interno e externo da instituição/escola, pois estes poderão oferecer-lhe pistas de ordem política, social, econômica que afetarão suas decisões. Na mesma

perspectiva está a tomada de decisão numa abordagem não centralizada, que leva em conta as informações relacionadas aos aspectos formais e não formais dos ambientes interno e externo da instituição/escola. O gestor necessita estar atento às mais variadas informações, gerenciando-as de forma a oportunizar o diálogo com os seus parceiros. É fundamental que desenvolva a escuta e saiba conduzir os conflitos, delegar e acompanhar as tarefas que fazem parte de uma instituição/escola.

Por fim, o presente texto trata da necessidade de uma gestão compartilhada no contexto da instituição/escola, a fim de ampliar o comprometimento na tomada de decisão para além de uma única pessoa. É fundamental uma gestão que tenha competências não apenas para as questões de ordem técnica e intelectual, mas que desenvolva o conhecimento sensível, que dará consistência para as suas percepções dos cenários interno e externo da instituição/escola e para sua própria visão do mundo, ou seja, um olhar para além daquilo que é visível – o indizível.

## Referências

- ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BERG, Ernesto Artur. *Administração de conflitos: abordagens práticas para o dia a dia*. Curitiba: Juruá, 2012.
- BURBRIDGE, R. Marc; BURBRIDGE, Anna. *Gestão de conflitos: desafios do mundo corporativo*. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 8 set. 2015.
- GAREL, Gilles. A history of project management models: from pre-models to the standard models. *International Journal of Project Management*, v. 31, p. 663-669, 2013.
- GOLEMAN, Daniel; MCKEE, Annie. *O poder da inteligência emocional: a experiência de liderar com sensibilidade e eficácia*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- GOMES, Luiz F. M. *Tomada de decisão gerencial: enfoque multicritério*. São Paulo: Atlas, 2002.

- MACHADO, Nelson Santos. *O relacionamento entre estrutura, poder e estratégia nas organizações universitárias: o caso da universidade do Oeste de Santa Catarina*. Projeto de tese. Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Engenharia da Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MINTZBERG, Henry; AKLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. *Safári de estratégia*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MINTZBERG, Henry et al. *O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- MOTTA, Paulo R. *A ciência e a arte de ser dirigente*. São Paulo: Record, 1999.
- OSTROWER, Fayga. *A sensibilidade do intelecto: visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência*. Rio de Janeiro: Campus, 1998a.
- \_\_\_\_\_. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1998b.
- RUSSO, Edward J.; SCHOEMAKER, Paul J. H. *Decisões vencedoras*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- SANMARTIN, Stela M. *Criatividade e inovação na empresa: do potencial à ação criativa*. São Paulo: Trevisan, 2012.

recebido em 29 set. 2015 / aprovado em 10 nov. 2015

**Para referenciar este texto:**

PILLOTTO, S. S. D.; VOIGT, J. M. R. O conhecimento sensível na gestão da educação básica. *Dialogia*, São Paulo, n. 22, p. 31-45, jul./dez. 2015.

---

# O Programa Dinheiro Direto na Escola e a gestão gerencial na Educação Básica

## *The Direct Money in School Program and the management in Basic Education*

**Givanildo da Silva**

Mestre em Educação. Professor Substituto da Universidade Federal de Alagoas –  
Campus Sertão, Alagoas, AL - Brasil.  
givanildopedufal@gmail.com

**Inalda Maria dos Santos**

Doutora em Educação. Professora Adjunta do Centro de Educação da  
Universidade Federal de Alagoas e do Programa de Pós-graduação em Educação  
da Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, AL - Brasil.  
inaldasantos@uol.com.br

### Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar reflexões sobre a gestão gerencial na Educação Básica por meio do PDDE, sendo este um programa que proporciona mudanças na gestão escolar. A metodologia desenvolvida na pesquisa foi a abordagem quanti-qualitativa, tendo como campo empírico uma escola da rede pública de Maceió no Estado de Alagoas. A técnica de coleta de dados aconteceu por meio de entrevistas semiestruturadas e foi realizada análise de conteúdo dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa. Como resultados, foi possível apontar: a) a responsabilização dos participantes da escola para consolidação de recursos financeiros a fim de desenvolver atividades extras no âmbito escolar, especialmente nas datas comemorativas; b) a escola constrói diversas estratégias para angariar recursos, tendo os profissionais e os pais como agentes que contribuem para essa ação; c) a descentralização, a participação e a autonomia defendidas nas normatizações configuram-se em princípios do gerencialismo; d) os gestores têm a responsabilidade de atrair a comunidade local e escolar para serem parceiros da instituição pública como sujeitos que devem se responsabilizar pela oferta de uma educação de boa qualidade; e e) o Estado desconcentra suas responsabilidades para a escola pública, confirmando o Estado mínimo, defendido no contexto da reforma na década de 1990.

**Palavras-chave:** Gestão gerencial. Programa Dinheiro Direto na Escola. Escola Pública.

### Abstract

The objective of this paper is to present reflections on the management in basic education through the TSA, which is a program that provides changes in school management. The methodology developed in the research was of quantitative and qualitative approach, in a public school from Maceio, in the State of Alagoas, Brazil. The data collection was through semi-structured interviews, and it was conducted a content analysis of the statements of the research subjects. As a result, it was possible to point out: a) the accountability of school participants for consolidation of financial resources to develop extracurricular activities in schools, especially on commemorative dates; b) the school builds several strategies

to raise resources with professionals and parents as agents that contribute to this action; c) decentralization, participation and autonomy defended in norms, are configured in managerial principles; d) managers have the responsibility to attract local and school community to be partners of the public institution as subjects who should be responsible for offering a quality education; and e) the State decentralizes their responsibilities to public school, confirming the minimal state, defended in the context of reform in the 1990s.

**Keywords:** Management. Direct Money in School Program. Public school.

## Introdução

A gestão escolar é uma dimensão da estrutura educacional que viabiliza a forma de organização das instituições de ensino e aprendizagem. Atualmente, a escola pública é o lócus de vivência das políticas públicas educacionais, tendo a gestão da escola como principal mecanismo de efetivação das intenções dos paradigmas das propostas consolidadas pelos programas e projetos. A partir da década de 1990, no contexto da reforma do Estado, diversas foram as rupturas e configurações que proporcionaram mudanças na organização e gestão da escola, sendo realizadas por meio de concepções políticas na sociedade brasileira.

Os organismos multilaterais e a política neoliberal configuraram esquemas de mudanças na política educacional com ênfase na gestão da escola, tendo a gestão gerencial (o conceito e fundamentos que estruturam a gestão gerencial serão apresentados na seção seguinte) como o principal mecanismo para evidenciar as intenções da proposta da reforma do Estado brasileiro, mesmo com a defesa da gestão democrática pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96).

A partir da década de 1990 são implementados programas e projetos cujos fundamentos e dispositivos legais evidenciam a gestão gerencial com perspectivas de eficiência, eficácia, flexibilidade dos recursos financeiros e produtividade, como é o caso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

O PDDE foi implantado no ano de 1995, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Inicialmente, foi denominado de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE) e, a partir de 1998, assumiu a nomenclatura que se conhece atualmente. Os recursos financeiros destinados ao programa, logo de início, configuravam-se em ofertar apenas para as escolas de Ensino Fundamental, as escolas privadas que tinham



alunos especiais e Organizações Não Governamentais (ONGs) que trabalhassem com essa especificidade, desde que fossem cadastradas no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (SANTOS, 2006). A partir de 2009, o FNDE inicia o repasse de verbas para toda a Educação Básica, contemplando, também, a Educação Infantil e o Ensino Médio.

O funcionamento do PDDE configura-se por meio da existência de uma Unidade Executora (UEx), denominada de Caixa Escolar, sendo composta por diferentes segmentos da escola (professores, profissionais, pais, alunos e gestores) e cujo objetivo é gerir os recursos oriundos do programa. As verbas são repassadas para as escolas uma vez ao ano, de acordo com o número de alunos matriculados no ano anterior, via Censo Escolar.

O objetivo deste artigo consiste em apresentar reflexões sobre a gestão gerencial na Educação Básica por meio do PDDE, sendo este um programa que proporciona mudanças na gestão escolar. Assim sendo, o artigo está estruturado em três seções que se completam. Na primeira, apresentam-se análises sobre os princípios da gestão gerencial e seus fundamentos. Na segunda seção, são analisados estudos sobre o PDDE que comprovam que este programa tem características que fundamentam a gestão gerencial e causa impactos na gestão e organização da escola pública. Por fim, é apresentado um estudo de caso em uma escola de rede pública da capital alagoana, Maceió, que evidenciou os entraves que a comunidade escolar vivencia em meio às normatizações do Programa Dinheiro Direto na Escola.

## A gestão gerencial no contexto educacional: fundamentos e perspectivas

A concepção gerencialista de administração pública surge em meio à crise de governabilidade e às resistências de consolidar um Estado de Bem-Estar Social em diversos países do mundo por volta de 1980, sendo uma alternativa para o Estado direcionar as suas funções à sociedade e ao mercado, assim como consolidar políticas que beneficiam aos empresários e à classe dominante. A gestão gerencialista passou a representar os anseios do governo, cujas raízes estão na concepção política do neoliberalismo. No Brasil, segundo Paula (2005, p. 38), esse modelo de

gestão pública ganhou força na década de 1990 com o debate da reforma gerencial do Estado e o desenvolvimento da administração pública gerencial:

A crise do nacional-desenvolvimentismo e as críticas ao patrimonialismo e autoritarismo do Estado brasileiro estimularam a emergência de um consenso político de caráter liberal que se baseou na articulação das seguintes estratégias: a estratégia do desenvolvimento dependente e associado; as estratégias neoliberais de estabilização econômica; e as estratégias administrativas dominantes no cenário das reformas orientadas para o mercado. Essa articulação sustentou a formação da aliança social-liberal, que levou o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) ao poder.

A consolidação da administração pública gerencialista foi pensada para todas as esferas da sociedade, viabilizando estratégias que levassem o Estado a ser o idealizador de políticas públicas e os setores sociais, público e privado, se responsabilizassem pela sua efetivação. As reformas implementadas tiveram caráter dominante e contribuíram para a exclusão, uma vez que o mercado (poder de compra) era o referencial para vivência das experiências planejadas.

Nesse contexto, as principais estratégias idealizadas para consolidar esse modelo de gestão, de acordo com Paula (2005), foram as seguintes: ao Estado cabia fiscalizar, implementar as legislações e formular políticas; as empresas e a sociedade civil tinham o papel de contribuir nas atividades de caráter competitivo, uma vez que estão a serviço da população mais carente (saúde, educação e assistência social); as atividades auxiliares e de apoio, como limpeza, vigilância, transporte e outros serviços, deviam ser submetidos à licitação pública e contratadas por terceiros (PAULA, 2005).

Para Hypólito (2008), uma das principais atividades para implantar a gestão gerencialista baseia-se na relação público e privado, na qual a parceria estabelecida denomina-se de privatização. Para o autor, a vivência da privatização é entendida como venda direta das posses públicas para os setores privados/comerciais, troca de responsabilidades do público para o privado e desresponsabilização do Estado das questões básicas em relação à população. Assim, Hypólito (2008, p. 69) aponta que “[. . .] esses discursos penetram o gerencialismo em diferentes áreas e setores, transformando várias formas de senso comum e criando novas concepções para

Estado, mercado, economia, escola pública e administração pública”. Para Cabral Neto (2009, p. 172), a reforma gerencial apresenta no seu conjunto de objetivos “[...] a desburocratização, a descentralização, a transparência, a ética, o profissionalismo, a competitividade e o enfoque no cidadão”. É válido apontar que o enfoque no cidadão é numa perspectiva em que cada um é responsável por conquistar seus interesses, sem ter o Estado como referência na garantia dos direitos sociais.

De acordo com Cabral Neto e Castro (2011), as principais características da concepção de gestão pública gerencialista estão numa perspectiva hegemônica, na qual se consolidam ideais burgueses, tendo a população que se adequar às condições implementadas e buscar alternativas para competir e conquistar espaços na sociedade, uma vez que a intenção do Estado consiste não só em diminuir a intervenção na economia, mas também em suas próprias dimensões. Assim, Cabral Neto e Castro (2011, p. 748) assinalam que:

O ponto de apoio da reforma gerencial é a busca da eficiência, pela redução e controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade de serviços públicos, pela descentralização administrativa, concedendo maior autonomia às agências e departamentos. Há preocupação, portanto, com o produto em detrimento dos processos.

A ênfase desse modelo de gestão pública é a descentralização das responsabilidades e a busca de mecanismos de eficiência e eficácia, tendo como pressuposto de efetivação o controle do Estado. Todas as dimensões da sociedade são influenciadas e a educação, segundo Cabral Neto e Castro (2011), é um campo significativo para consolidação de estratégias políticas de caráter focalizador, uma vez que há ênfase na participação e autonomia nas escolas. No entanto, “[...] a participação se metamorfoseia em uma técnica de gestão propiciadora de coesão, despolitizando, assim, o processo de participação dos sujeitos sociais na formulação, implementação e avaliação da política” (CABRAL NETO; CASTRO, 2011, p. 751).

Neste sentido, a educação, a partir da década de 1990, vem constituindo-se em espaço importante para vivência de projetos e programas numa perspectiva de gestão gerencial, na qual se defende uma gestão inovadora com intuito de

melhorar a qualidade do ensino, tendo a descentralização e a autonomia como mecanismos básicos para alcançar esse objetivo. De acordo com Cabral Neto (2009), a defesa por uma gestão com ênfase na gerência escolar encontra-se presente nas principais políticas educacionais, assim como nos documentos oficiais que regulamentam a educação na América Latina, tendo como objetivo basilar a gestão escolar e a qualidade da educação nos países cujos resultados das avaliações internacionais não são significativos.

A defesa por uma gestão pública gerencial está fundamentada na concepção política neoliberal e na visão do Estado mínimo, sendo a comunidade escolar responsável pelas atividades que venham contribuir para a gestão, organização e financiamento da educação. Assim, esse modelo inclui “[...] a defesa da responsabilização dos gestores e o protagonismo dos pais, dos alunos e dos professores nas tomadas de decisões da escola, aspectos inerentes à nova gestão pública” (CABRAL NETO, 2009, p. 198).

Esse mecanismo de participação dos diferentes segmentos como responsáveis da escola seria importante se a sua existência fosse a perspectiva de uma gestão colegiada, na tomada de decisão e na cobrança por uma educação democrática, inclusiva e de boa qualidade. No entanto,

[...] a descentralização se reconfigura em um crescente processo de desconcentração de funções e responsabilidades [...], a participação transforma-se em técnica de gestão que funciona como fator de coesão e consenso [...], e a autonomia é concebida como consentimento para construir (CABRAL NETO, 2009, p. 201).

Estudos (HYPÓLITO, 2005; PAULA, 2005; CABRAL NETO; CASTRO, 2011; CABRAL NETO, 2009) apontam que a vivência da gestão gerencial vai de encontro com as perspectivas defendidas pela gestão democrática, uma vez que não favorece a educação pública de boa qualidade e intensifica a racionalização dos recursos e a responsabilização da comunidade escolar e local pelas atividades financeiras. O aspecto do racionamento dos recursos financeiros na escola torna-se um mecanismo defendido na gestão pública gerencial, uma vez que as próprias comunidades, onde as escolas estão inseridas, devem organizar-se para conseguir recursos adicionais para concretização de suas atividades. Essa ação contribui para a desresponsabilização da instituição pública e favorece a má qualidade

da educação, situação que se perpetua há muitos anos na história da educação pública brasileira. Nessa perspectiva, apresenta-se um quadro síntese dos fundamentos da concepção de gestão gerencial.

ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA GERENCIAL	
Origem	Movimento internacional pela reforma do Estado, que se iniciou nos anos 1980 e baseia-se principalmente nos modelos inglês e estadunidense.
Projeto político	Enfatiza a eficiência administrativa e baseia-se no ajuste estrutural, nas recomendações dos organismos multilaterais internacionais e no movimento gerencialista.
Dimensões estruturais enfatizadas na gestão	Dimensões econômico-financeira e institucional-administrativa
Organização administrativa do aparelho do Estado	Separação entre as atividades exclusivas e não exclusivas do Estado nos três níveis governamentais.
Abertura das instituições políticas à participação social	Participativo no nível do discurso, mas centralizador no que se refere ao processo decisório, à organização das instituições políticas e à construção de canais de participação popular.
Abordagem de gestão	Gerencialismo: enfatiza a adaptação das recomendações gerencialistas para o setor público.

### Quadro 1: Fundamentos da gestão gerencial

Fonte: Paula (2005, p. 41).

## A concepção de gestão escolar presente nos fundamentos do Programa Dinheiro Direto na Escola

O PDDE é um programa do Governo Federal que está completando 20 (vinte) anos de sua consolidação nas escolas públicas, privadas e ONGs que trabalham com crianças com necessidades especiais. Nesse período, muitos pesquisadores se debruçaram sobre a discussão do PDDE e seus impactos no cenário escolar, evidenciando que o referido programa é caracterizado como uma política governamental com fundamentos na gestão gerencial e neoliberal. Entre os estudos que

foram analisados destacam-se: Peroni e Adrião (2005); Adrião e Peroni (2007); França (2005); Silva (2005); Santos (2006); Portela (2006); Zargidsky (2006); Nascimento e Hora (2008); Cardoso (2009); Groppa (2010); Nascimento (2010); Silva (2011); Campelo (2011); Valente (2011); Santana (2011); Rocha (2011); Moreira (2012) e Silva (2015).

Os referidos estudos apontam as características do PDDE a partir de reflexões nas normatizações e nas análises de trabalhos empíricos desenvolvidos nas escolas públicas em diferentes regiões do Brasil. Os resultados demonstram que a influência da reforma do Estado na década de 1990 contribuiu para a inserção de políticas públicas no contexto educacional, em especial, na gestão da escola, mediante programas e projetos implementados sob as instruções dos organismos multilaterais (FRANÇA, 2005).

De acordo com Adrião e Peroni (2007), o PDDE materializa as mudanças ocorridas no papel do Estado em meio às rupturas consolidadas na década de 1990, tendo ênfase nas temáticas: a) democratização da gestão da escola; b) relação público e privado; e c) relação descentralização e centralização. As autoras destacam que os repasses dos recursos financeiros diretos para a escola pública representou um importante aporte, especialmente, para a gestão escolar. Nessa perspectiva, Adrião e Peroni (2007) acreditam que, mesmo diante das limitações existentes, o programa acrescenta contribuições favoráveis à gestão da escola pública.

Para Moreira (2012), em meio à concepção política neoliberal, a escola é o locus de execução das políticas públicas educacionais. Esse modelo tem reflexos na gestão da escola, consolidando mudanças no desenvolvimento dos papéis e vivências cotidianas. A autora defende que a forma de gestar a instituição mudou com o PDDE, apresentando características de responsabilidade financeira, arrecadação de recursos e movimentação da comunidade escolar para as tomadas de decisão referentes à administração dos recursos financeiros.

Santos (2006) demonstrou em seus estudos que o PDDE viabiliza uma autonomia relativa para a gestão da escola, uma vez que as normatizações do programa estruturam a rubrica do que pode ou não ser comprado diante dos recursos financeiros que chegam à instituição. De acordo com a autora, a autonomia proclamada pela normatização do PDDE é completamente distinta de um processo que viesse contribuir para a gestão escolar nos rumos de um mecanismo de democratização mais substantiva. Nessa mesma dimensão, Silva

(2005) destaca que os resultados de suas análises revelaram que a concepção de autonomia que orienta o PDDE é uma autonomia funcional e operativa e aponta para três processos na gestão da escola pública brasileira: a) a centralização do poder do Estado no controle do emprego dos recursos financeiros da escola; b) a introdução da lógica mercantil na organização do trabalho na escola; c) a desobrigação do Estado com o financiamento e com a prestação estatal de serviços nas unidades de ensino.

As análises de Nascimento e Hora (2008) partem do princípio que o PDDE foi implementado no Brasil sob as influências dos organismos multilaterais, objetivando fazer uma reforma no âmbito escolar, apontando para a gestão escolar como principal mecanismo de viabilização para mudanças no interior da instituição educativa. As autoras destacam que os dispositivos legais do programa apresentam como princípios a descentralização, a participação e a autonomia dos participantes da unidade escolar, sendo, no entanto, configurados como responsabilidades para a própria escola as decisões e os aspectos relativos à manutenção, angariação de recursos por meio de eventos e outras estratégias. Nascimento e Hora (2008) apresentam, em suas reflexões, que o PDDE foi estruturado no contexto da crise do papel do Estado, configurando-se, assim, como política contraditória mediante suas normatizações, influenciando, em especial, a gestão e a organização da escola.

Ao refletir sobre o PDDE, Cardoso (2009) destaca que a descentralização dos recursos financeiros está arraigada na Unidade Executora, empresa jurídica de direito privado sem fins lucrativos, viabilizando um esvaziamento no conselho escolar, isto porque o que garante o repasse dos recursos é a existência da UEx. O autor analisa que, com essa postura, o programa possibilitou um retrocesso nas conquistas educacionais, sendo a autonomia vista de forma isolada, distante do conceito de descentralização e participação defendido pelos movimentos sociais em prol de uma educação pública de boa qualidade em meados da década de 1980. Cardoso (2009) afirma ainda que a concepção de gestão proporcionada pelo programa é a gerencial, isso porque os princípios e vivências comungam com a eficiência, eficácia e a flexibilização dos recursos financeiros.

Zargidsky (2006) comunga da ideia de que a atuação de um colegiado necessita de representações significativas e atuação de todos os segmentos. No entanto, a falta de formação dos participantes leva à má vivência de uma gestão colegiada, especialmente nas decisões referentes aos recursos financeiros, propor-

cionados pelo PDDE. A autora aponta que a prestação de contas do programa é um mecanismo burocrático, defendido pela concepção da gestão gerencial, uma vez que prestar contas para o Estado é um meio para que este seja controlador e agente de punições e beneficiamento das instituições.

Para Campelo (2011), a implementação do PDDE surgiu com a reforma administrativa do Estado brasileiro, especialmente através do Plano da Reforma do Aparelho do Estado (MARE). O objetivo central do referido programa era aumentar a eficiência do Estado e da escola, reduzindo os custos e aumentando a produtividade nos ambientes educativos, evidenciando procedimentos técnicos operacionais como tarefas técnicas, burocráticas e gerenciais, destacando-se a prestação de contas e a reponsabilidade da manutenção da escola pelos seus agentes. A autora destaca, ainda, como alerta para a relação público e privado, a transferência de políticas de financiamento para a esfera pública não estatal, como as escolas privadas e as ONGs que trabalham com crianças especiais.

E, por fim, Silva (2015) aponta que os princípios que as normatizações do PDDE apresentam são na perspectiva da gestão gerencial e neoliberal, cujo responsáveis pela oferta de uma educação pública de boa qualidade também é de responsabilidade da comunidade a qual a escola pertence. O autor salienta que mesmo os dispositivos legais apresentando a gestão democrática como fio condutor para a vivência do programa, a descentralização, a participação e a autonomia são na perspectiva de responsabilização pela manutenção das tarefas educacionais. Os pais, a comunidade local e os profissionais da educação devem estar presentes para contribuir com recursos financeiros a fim de complementar as atividades desenvolvidas pela escola.

## **A gestão gerencial na escola pública: o Programa Dinheiro Direto na Escola na realidade de Maceió, Alagoas**

Os resultados desta pesquisa foram consolidados a partir de um estudo de caso desenvolvido em uma escola pública no município de Maceió, Alagoas. A escola é considerada de grande porte, visto que possui 18 (dezoito) salas de aulas, funcionando nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), tendo aproximadamente 1.000 alunos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo a gestora, atualmente,



a escola possui 84 (oitenta e quatro) funcionários, dos quais uma parte é de funcionários públicos efetivos, outra contratada pela Secretaria de Educação de Maceió (Semed), e, por fim, há um grupo de funcionários terceirizados, principalmente pessoal de apoio.

A metodologia desenvolvida na pesquisa foi a abordagem quanti-qualitativa, tendo como campo empírico uma escola da rede pública de Maceió no Estado de Alagoas. A técnica de coleta de dados aconteceu por meio de entrevistas semiestruturadas e foi realizada análise de conteúdo dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa. Participaram do estudo 7 (sete) membros do conselho escolar (professores, gestores, coordenadores, pais e alunos), os quais foram importantes interlocutores para compreensão dos aspectos abordados na pesquisa.

Todos os anos são repassados recursos do PDDE para as instituições que são contempladas pelo programa, tendo como base o Censo Escolar do ano anterior. Em relação ao valor que cada unidade escolar recebe, é importante perceber que quanto maior for o número de alunos matriculados na escola, conseqüentemente, maior será o repasse das verbas. Porém, é preciso destacar que se a instituição apresenta um espaço amplo, há mais desafios em relação à infraestrutura, materiais pedagógicos, materiais para manutenção das atividades, enfim os recursos devem ser compatíveis com os problemas existentes em cada realidade. Convém salientar que os valores já são previamente definidos pelo Programa.

Para uma maior compreensão dos recursos que chegam à instituição pelo PDDE, é oportuno perceber a visão dos funcionários sobre o valor repassado e se esse é suficiente para suprir algumas carências que toda unidade tem diante de suas atividades. Para dar ênfase a essa questão, a gestora menciona:

Eu não considero que a verba que chega para a escola seja suficiente, porque nós conseguimos alguns armários. Vinte armários e algumas cadeiras que foram doadas, nós fomos buscar de uma instituição federal, onde eles colocaram um desfazimento (desfazer) de bens, então se a gente tivesse verbas suficientes não teria necessidade de pegar móveis usados, a gente procuraria comprar com a verba que a escola recebe. Então, uma grande parte dos móveis da escola são móveis usados e móveis que foram pegos no lixo (ênfase na voz). (Gestora da instituição).

O depoimento da gestora da instituição chama a atenção para o descaso com a escola pública, no que se refere ao investimento em políticas efetivas que normatizem uma educação de boa qualidade com princípios de igualdade e equidade. O fato de a escola ter que buscar doações de instituições federais, móveis usados e retirados do lixo, mostra a calamidade e a insuficiência do Estado para com suas obrigações nas atividades educacionais.

Há, também, ênfase na fala da gestora quando deixa explícito que as verbas que chegam às instituições de ensino não são suficientes, tendo que ir à procura de equipamentos usados. A insuficiência das verbas do PDDE para as escolas públicas favorece, cada vez mais, práticas interpretativas de que o governo não investe com qualidade nas atividades e propostas educacionais, assim como não prioriza a educação como mecanismo de mudança social, visto que “[...] o investimento na educação é relevante para a superação do quadro dramático de pobreza, violência e injustiça social que vivenciamos no Brasil” (CAMPOS, 2010, p. 63).

A escola em análise, desde 2011, recebe verbas do PDDE. Seguem os valores repassados para a escola desde esta data:

ANO LETIVO	Nº DE ALUNOS	VALOR RECEBIDO (R\$)
2011	948	9.727,40
2012	933	22.164,00
2013	890	19.640,00
2014	980	17.808,64

#### Quadro 2: Valores recebidos do PDDE em 2011 a 2014

Fonte: Site do FNDE (<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-consultas>). Acesso em 12 de dez. de 2014.

Diante do quadro apresentado, percebe-se que o maior valor de recursos financeiros repassado para a escola aconteceu no ano letivo de 2012, devido a instituição ter recebido PDDE fundamental e PDDE acessibilidade. O PDDE acessibilidade refere-se aos recursos previstos para educação especial, a qual prevê a inclusão no contexto escolar. Para os recursos do PDDE acessibilidade, as normatizações orientam que a escola construa uma sala de recursos para aprendizagens diferenciadas, faça reformas nas salas e banheiros (alargamento nas portas) para facilitar a circulação de estudantes cadeirantes.

Ainda sobre essa questão, o vice-gestor da unidade escolar, foco da pesquisa, salienta:

Esse ano, nós fomos contemplados com o recurso do PDDE, onde pra o material pedagógico foi suficiente, que é o custeio, já o capital que é pra compra do material permanente, nos ajudou bastante, porém não o suficiente. Onde a gente poderia utilizar essa verba, por exemplo, no conserto do prédio, mas pelo prédio ser alugado, a verba não poderia fazer isso. Porque se tinha outras prioridades. Hoje, segundo a SEMED, o prédio, agora, é próprio, seria suficiente, seguindo as prioridades. Hoje, nossa prioridade é a pintura da escola. (Vice-gestor da instituição).

A partir da fala do vice-gestor, pode-se destacar dois aspectos importantes para refletir sobre a realidade da escola pública. O primeiro é sobre a divisão dos recursos, tendo que gastar em duas partes, custeio e capital. Há, ainda, que enfatizar, sobre o dinheiro que chegou, que foi suficiente apenas para o custeio, ou seja, para a compra dos materiais pedagógicos para as atividades com os educandos. Em relação ao capital, que possibilita compra de bens duráveis e reformas na instituição, não foi satisfatório. Neste sentido, há que mencionar a fragilidade diante da divisão das verbas, considerando que os recursos são fragmentados em capital e custeio, intervindo na autonomia financeira da equipe escolar.

O segundo aspecto é a questão do aluguel do prédio. Uma escola que tinha registro no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) desde 2010, funcionando com uma grande demanda de educandos, não tinha prédio próprio. Apenas em 2014 o prédio foi comprado, dificultando reformas para o melhoramento das condições educativas. As parcerias estabelecidas com órgãos públicos e empresários não beneficiam a sociedade, mas aos interesses dos governantes e dos empresários que cobram um valor acima do mercado pelo aluguel do espaço.

Segundo o vice-gestor, a Semed conseguiu comprar o espaço e, agora, a equipe escolar poderá realizar reformas, pinturas e modificações que achar pertinentes para melhorar as condições educativas. Assim, pode-se perceber, mais uma vez, a negligência do Estado com a sociedade que contribui, pagando os impostos ao governo. Esse, por sua vez, estabelece, na maioria das vezes, parcerias com empresários para satisfazer um pequeno grupo social.

As atividades desenvolvidas nas escolas são inúmeras e essas, para serem efetivamente consolidadas, carecem de investimentos concretos. Uma unidade escolar que planeja com toda comunidade as práticas para serem vivenciadas, mas não tem como executá-las, não oferece uma educação de boa qualidade com possibilidades de mudanças. Uma professora da instituição observa:

Pelo que observo nas reuniões do conselho, são muitas atividades a serem desenvolvidas e poucos recursos, portanto, acredito que o repasse do PDDE poderia e deveria ser bem maior. Às vezes, não conseguimos comprar nem metade de nossas prioridades, isso já mostra a deficiência que o programa deixa para a escola. (Professora da instituição).

Mais uma vez, nota-se, com veemência, a falta que os recursos financeiros fazem para a organização da escola. Além de a instituição não poder suprir todas as suas necessidades, ainda não pode comprar nem as prioridades estabelecidas em assembleia pelo conselho escolar. As ações desenvolvidas direcionam, mais uma vez, para a afirmação de que o Estado precisa rever as suas formas de distribuição orçamentária do PDDE para melhorar a situação no que se refere à compra de materiais pedagógicos e bem duráveis para a realização dos trabalhos na escola.

As instituições educativas públicas que são contempladas com os recursos do PDDE devem ter um colegiado para decidir o que fazer com os recursos, assim como priorizar as atividades que serão desenvolvidas por meio do dinheiro que chega à escola uma vez por ano. Assim, é tarefa da escola convocar o colegiado e democratizar as decisões, bem como deixar explícitas as carências mais urgentes da unidade de ensino. Para a existência desse colegiado é necessário a efetiva vivência da autonomia. Sobre a autonomia estabelecida no cenário escolar para realização das compras, a gestora assinala:

Quando a gente trata da questão de custeio e capital, a gente tem autonomia para decidir o que vai comprar. O que a gente fica preocupada é porque é pouco dinheiro pra tantas necessidades. Então, a gente compra de acordo com a nossa necessidade. A gente tem total autonomia pra escolher o que deve comprar. (Gestora da instituição).

Mediante o depoimento da gestora, pode-se fazer um questionamento sobre a autonomia que existe através do PDDE. Há uma autonomia, porém relativa, visto que há um direcionamento para o que a escola pode ou não comprar com os recursos que chegam todos os anos. O que pode acontecer na escola, diante dos recursos que recebeu, e por meio do que está estabelecido na normatização, é que os profissionais da instituição podem fazer a escolha através das prioridades existentes no âmbito escolar.

Estabelecer a autonomia diante das prioridades e do colegiado é uma ação favorável, visto que a equipe escolar deve trazer a comunidade local para solucionar as problemáticas existentes, assim como possibilitar que, juntos, consigam encontrar caminhos para o sucesso da escola. Porém, é importante afirmar que não basta ter a comunidade no espaço educativo; no mínimo, é preciso ter condições para tentar resolver os problemas.

As escolas públicas que são contempladas pelo PDDE, na maioria das vezes, percebem a limitação dos recursos diante de sua realidade e das necessidades que mantêm. Ao consolidar seus projetos e programas, sentem a insuficiência dos recursos financeiros para realizá-los, tendo que elaborar estratégias para conseguir recursos para a vivência do que planejou no contexto escolar. Ficou evidente que, na escola foco da pesquisa, os recursos oriundos do programa não são suficientes para suprir as reais carências do espaço educativo. Assim, para obter fundos, a equipe diretiva organiza, com toda comunidade escolar, meios para solucionar essa fragilidade ocasionada pela falta de investimento significativo na instituição escolar.

Sobre essas estratégias, a gestora enfatiza:

Quando a gente quer organizar algum evento diferenciado, como a semana da criança, a gente solicita a cada professor uma ajuda pra comprar uma bicicleta, um DVD, uma TV pra fazermos um bingo na escola. Alguns funcionários doam outros brindes pra gente fazer rifas. Então, a partir daí, é que a gente pode desenvolver e trazer cama elástica, comprar picolé, algodão doce, pipoca, enfim coisas atrativas que crianças gostam. Então, é necessário que a gente observe que se a escola recebesse verbas suficientes, não seria necessário pedir nada a ninguém e sim utilizar a verba que a gente recebe. (Gestora da instituição).

Através do depoimento da gestora, percebem-se alguns aspectos para refletir. O primeiro é a questão das possibilidades de realizar um trabalho diferenciado em uma instituição pública. Existem algumas datas específicas que necessitam ser comemoradas com os educandos com veemência e, no contexto da escola pública, a semana da criança merece destaque, uma vez que a maioria do público é fruto de uma realidade pobre que não tem condições mínimas de moradia, saúde e lazer. Nessa perspectiva, as instituições manifestam sua solidariedade proporcionando uma semana de atividades especiais.

No entanto, para realização dessas atividades é preciso ter recursos financeiros. A questão principal é: como serão realizadas essas atividades se a escola não dispõe de recursos? Assim, a equipe diretiva vê-se na situação de solicitar a colaboração da comunidade local e escolar, mediante as doações de brindes para fazer rifas e angariar fundos para proporcionar atividades diferenciadas. Essa ação não é favorável, visto que viabiliza o princípio da parceria entre escola e comunidade através da contribuição financeira, em que o Estado acaba se eximindo de seu papel, e os pais e a comunidade assumindo essa responsabilidade como defende a concepção de gestão gerencial. A participação da comunidade local e escolar não deve se configurar através de doações e manutenção de datas comemorativas, mas nos processos de decisão, planejamento e avaliação das ações vivenciadas, defesa da concepção da gestão democrática.

Para maior destaque das estratégias que a escola utiliza por falta de recursos em alguns eventos, o representante dos pais comenta:

Geralmente, na semana da criança, a gente sempre faz uma rifa, um sorteio para arrecadar dinheiro pra fazer a festa deles. Quem compra essas rifas e participam dos bingos são os pais. Os alunos pegam um bilhetezinho e levam pra casa e a família (primo, irmão, pai, mãe) ajuda nesse sentido. Quando a gente faz o bingo, os diretores avisam na entrada dos alunos, no pátio, sobre o bingo e quase todos ajudam porque é pra os filhos mesmo. (Segmento pais).

Ainda sobre este aspecto, uma das funcionárias apresenta:

A gente organiza feira da pechincha, a gente organiza bingo, rifas. O ano passado teve no São João e no final do ano. Todos os

funcionários colaboram doando um pouquinho de dinheiro para comprar os brindes e os pais também colaboram comprando as rifas e os bingos. Porque tudo é pra escola mesmo. (Funcionária da instituição)

O vice-gestor, nesse contexto, menciona:

Nós, aqui na escola, já fizemos rifas, feira da pechincha com objetivo de ajudar nas festividades da escola, na páscoa, no dia das mães, no dia das crianças, no natal. Mas para compra de material, concerto não. (Vice-gestor da instituição).

Por meio das entrevistas ficam nítidas quais são as estratégias mais recorrentes da unidade escolar na angariação de fundos para o desenvolvimento das atividades relacionadas às datas comemorativas. A contribuição de todos que compõem a escola faz com que esses eventos realizem-se, tornando essas festividades possíveis. Porém, a responsabilidade de ofertar uma educação pública de boa qualidade, que contemple todas as atividades para o processo de permanência dos educandos, é do Estado. Assim, este é o responsável pela manutenção das ações que as unidades escolares planejam, bem como desenvolvem em seu cotidiano. Para tanto, ao fazer rifas, bingos e feira da pechincha, a direção da escola está contribuindo para a desresponsabilização do Estado para com a oferta de uma educação pública, inclusiva, com qualidade social.

Sobre essa situação, França (2005) desenvolveu uma pesquisa referente ao PDDE e apresenta os seguintes resultados sobre as estratégias utilizadas pela escola para arrecadar fundos. Segundo ela, a escola

[...] desenvolve com os alunos e pais um trabalho de coleta e venda de lixo reciclável no seu bairro, tendo seus recursos programados para os preparativos de uma festa anual das crianças [...]. [Os pais contribuem ainda] consertando a parte elétrica do prédio, carteiras e portões, outros são remunerados com valores de serviços abaixo do mercado e recebendo esses, muito tempo depois e, somente, quando ocorre a liberação dos recursos. (FRANÇA, 2005, p. 116).

A autora destaca que há realidades quais há “[...] vendas de sorvetes, reprodução de cópias xerográficas, empréstimos das suas instalações para eventos culturais e religiosos da comunidade do bairro e adjacência em troca de pequenos serviços de manutenção do prédio” (FRANÇA, 2005, p. 116).

A participação dos pais, da comunidade local e escolar é necessária, porém não nesse sentido, mas sim no de contribuir com as práticas pedagógicas, administrativa e financeira, bem como na avaliação das atividades planejadas e vivenciadas e na elaboração de uma proposta pedagógica que contemple as reais necessidades da localidade. A comunidade escolar sabe também que, “[...] ao participar das decisões sobre o dinheiro, compromete-se a propor com responsabilidade bens para serem adquiridos, bem como seu efetivo uso” (SILVA, 2011, p. 44).

É relevante destacar o depoimento do vice-gestor quando menciona que a contribuição financeira dos pais e da comunidade acontece apenas nos eventos comemorativos e não na compra de materiais e reformas. Porém, se isso acontecesse deixaria de ser uma escola pública mantida pelo Estado e passaria a ser uma escola privada de caráter público-estatal, em que o Estado paga o salário dos professores e funcionários, e para os pais e a comunidade fica a responsabilidade em manter a escola com materiais.

## Considerações finais

Os resultados do estudo possibilitaram compreender as relações que existem entre as políticas públicas educacionais, no caso o PDDE, e a gestão escolar, sendo esta a dimensão favorável para consolidação de estratégias desenvolvidas pelas reformas educacionais. Esta área é um campo oportuno para inserção das políticas públicas, uma vez que a organização do ambiente educativo, o currículo, a avaliação e as práticas educativas em geral perpassam pelo conhecimento e contribuição dos gestores escolares e da comunidade local.

No âmbito da reforma do Estado, entre as estratégias desenvolvidas no contexto educacional, destacam-se: a) a inserção, na escola pública, de programas nos quais os objetivos viabilizassem flexibilidade, eficiência e eficácia na gestão do espaço educativo; b) configuração da gestão gerencial condicionando políticas educacionais na área da gestão e avaliação, contribuindo com a lógica do mercado



e da responsabilização da própria escola pelas problemáticas existentes. No caso do PDDE, a análise dos dispositivos legais aponta que a concepção desenvolvida é na perspectiva da responsabilização, da meritocracia e do gerencialismo.

As análises dos estudos desenvolvidos durante estas duas décadas de existência do PDDE contribuíram para a compreensão e confirmação de que a gestão escolar na Educação Básica, atualmente, está fundamentada na disseminação de ideais do neoliberalismo, existindo, portanto, contradições nas políticas e vivências dos programas no contexto da Educação Básica. Essas contradições são visíveis, principalmente nas análises entre as normatizações legais da sociedade brasileira e da educação (CF de 1988 e LDB n.º 9.394/96) e nos documentos oficiais dos programas elaborados pelo Ministério da Educação.

Os resultados da pesquisa empírica foram pertinentes, uma vez que foi possível confirmar as hipóteses propostas durante os levantamentos teóricos sobre a temática. Nessa perspectiva, como principais apontamentos, destacam-se: a) a responsabilização dos participantes da escola para consolidação de recursos financeiros a fim de desenvolver atividades extras no âmbito escolar, especialmente nas datas comemorativas; b) a escola constrói diversas estratégias para angariar recursos, tendo os profissionais e os pais como agentes que contribuem para essa ação; c) a descentralização, a participação e a autonomia defendidas nas normatizações configuram-se em princípios do gerencialismo; d) os gestores têm a responsabilidade de atrair a comunidade local e escolar para serem parceiros da instituição pública como sujeitos que devem se responsabilizar pela oferta de uma educação de boa qualidade; e) o Estado desconcentra suas responsabilidades para a escola pública, confirmando o Estado mínimo, defendido no contexto da reforma na década de 1990.

## Referências

ADRIÃO, Tereza; PERONI, Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para gestão da escola pública. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr. 2007.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Org.). *Política educacional: gestão e qualidade do ensino*. Brasília, DF: Liber livro, 2009.

- CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011.
- CAMPELO, João Inácio. *Dinheiro Direto na Escola, gestão democrática e público não-estatal: uma avaliação do Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino de Fortaleza*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Gestão escolar e docência*. São Paulo: Paulinas, 2010.
- CARDOSO, José Carlos Martins. *O PDDE como instrumento de democratização da gestão escolar no Pará*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.
- FRANÇA, Magna. *Gestão e financiamento da educação, o que mudou na escola?* Programa Dinheiro Direto na Escola. Fundef. Natal, RN: Editora UFRN, 2005.
- GROPPA, Beatriz Casuscelli. *As implicações do PDDE para gestão escolar: um recorte no município de Nova Odessa*. 2010. Monografia – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008.
- MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. Gestão financeira descentralizada: uma análise do Programa Dinheiro Direto na Escola. *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2012.
- NASCIMENTO, Luciane da Silva. *Financiamento e participação democrática na escola: a relação entre o Programa Dinheiro Direto na Escola e o Plano de Desenvolvimento da Educação*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- NASCIMENTO, Luciane da Silva; HORA, Dinair Leal da Hora. *O Programa Dinheiro Direto na Escola: Um estudo de caso*. Trabalho apresentado em: I Simpósio Nacional de Educação – XX Semana de Pedagogia. Cascavel (PR), 2008.
- PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. *Revista Administração de Empresas*, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 36-49, jan./mar. 2005.
- PERONI, Vera Maria Vidal; ADRIÃO, Theresa. *Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado?* Porto Alegre, 2005.
- PORTELA, Eunice Nóbrega. *A política de descentralização de recursos públicos para o ensino fundamental e seus reflexos na gestão da qualidade do ensino público municipal*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.
- ROCHA, Vanderson Amadeu da. *Programas de descentralização de gastos públicos no sistema municipal de ensino fundamental de São Paulo*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTANA, Kátia de Cássia. *Efeitos do Programa Dinheiro Direto na Escola na gestão escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

SANTOS, Inalda Maria dos. Política de Financiamento da educação e participação da comunidade na gestão da escola. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 315-329, jul./dez. 2006.

SILVA, Flávio Caetano da. *O financiamento da educação básica e os programas de transferências voluntárias*. São Paulo: Xamã, 2011.

SILVA, Givanildo da. *O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como mecanismo de descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

SILVA, Luizete Cordovil Ferreira. *Estado e Políticas de gestão financeira para a escola pública: a autonomia da escola no PDDE*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

VALENTE, Lúcia de Fátima. *Permanências e mudanças no trabalho escolar nas Geraes: uma análise do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do PDE-Escola*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

ZARGIDSKY, Daniel de Souza. *A participação do conselho escola-comunidade na gestão escolar colegiada*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

recebido em 28 ago. 2015 / aprovado em 23 nov. 2015

**Para referenciar este texto:**

SILVA, G.; SANTOS, I. M. O Programa Dinheiro Direto na Escola e a gestão gerencial na Educação Básica. *Dialogia*, São Paulo, n. 22, p. 47-67, jul./dez. 2015.

---

# Educação empreendedora e gestão escolar: um desafio da escola contemporânea

*Enterprising education and school management: a challenge  
for school in present times*

**Tatiane Reginatto**

Graduada em Pedagogia. Pós-Graduada em Orientação e Supervisão Escolar.  
Professora da Rede Particular de Lajeado e coordenadora pedagógica de uma  
escola estadual do Rio Grande do Sul, RS – Brasil.  
tatianereginatto@hotmail.com

**Daiani Clesnei da Rosa**

Mestre em Educação. Doutoranda em Ambiente e Desenvolvimento. Professora  
vinculada ao Centro de Ciências Humanas e Sociais do Centro Universitário  
UNIVATES, Rio Grande do Sul, RS – Brasil.  
dcrosa@univates.br

**Silvana Neumann Martins**

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino  
e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas do Centro  
Universitário UNIVATES, Rio Grande do Sul, RS – Brasil.  
smartins@univates.br

**Aline Diesel**

Graduada em Letras. Bolsista Prosup/CAPES. Mestranda do Programa de Pós-  
Graduação em Ensino do Centro Universitário UNIVATES, Rio Grande do Sul,  
RS – Brasil.  
aline.diesel@hotmail.com

## Resumo

O ato de empreender é mais que apenas criar um negócio e vem sendo estudado e analisado em diferentes áreas, dentre elas a educação. A educação empreendedora envolve um processo de reflexão e conscientização que visa transformar a experiência e o conhecimento em aprendizagem, com o intuito de edificar um ser humano inovador, consciente e líder, que se orientar por princípios éticos. A pesquisa se desenvolveu em uma abordagem quali-quantitativa, com o objetivo de identificar a compreensão de gestores escolares dos municípios de Roca Sales, Encantado, Imigrante e Colinas acerca do empreendedorismo na educação. Os dados foram coletados através de três suportes: questionários, constituição de um grupo focal e realização de um diário de campo. Após a análise dos dados, evidenciou-se que os sujeitos da pesquisa conhecem pouco sobre empreendedorismo e educação empreendedora, mas afirmam se utilizarem de seu potencial empreendedor em sua função de diretores escolares. Apesar de os diretores ainda creditarem o uso do empreendedorismo principalmente às aplicações financeiras da escola, foi possível identificar os caminhos que circundam um potencial gestor escolar empreendedor.

**Palavras-chave:** Empreendedorismo. Gestão escolar. Educação empreendedora. Direção escolar.

## Abstract

Enterprising is more than a simple action of creating a business, and has been studied and analyzed in different areas, among which, education. Entrepreneurial education involves a process of reflection and awareness that aims to transform the experience and knowledge in

learning, in order to build an innovative human being, conscious and a leader, who is guided by ethical principles. This research has been developed taking that aspect into consideration in a quali-quantitative approach, with the aim of identifying the comprehension of school managers in the municipalities of Roca Sales, Encantado, Imigrante and Colinas about entrepreneurship in education. The data were gathered through questionnaires, the constitution of a focal group and the development of a field log. Upon analyzing the data, it became evident that the research individuals have little knowledge about entrepreneurship and enterprising education, but do state they make use of their enterprising potential in their role as school heads. Although the heads still credit the use of entrepreneurship mainly in the school financial applications, it was possible to identify the paths that surround a potential enterprising school head.

**Key words:** Entrepreneurship. School management. Enterprising education. Schoolboard.

## 1 Introdução

A necessidade de uma escola revitalizada, com potenciais inovadores, capaz de “capturar” a atenção dos alunos e torná-los agentes de sua própria formação, é algo que se encontra difundido na sociedade. A exigência de indivíduos mais ativos e protagonistas de suas ações confere à escola a tarefa de pensar sobre a formação de seus alunos. Dentro dessa realidade, percebe-se a educação empreendedora como um potencial a ser trabalhado pelas escolas, uma vez que o progresso social é reafirmado com a emergência de uma educação revitalizada, uma educação empreendedora (LOPES, 2010).

O potencial empreendedor, no entanto, ainda é tido pelo senso comum como uma característica inata de alguns, “[...] uma minoria eleita nasceria com esse dom, enquanto uma maioria menos privilegiada estaria fadada a se submeter às vontades e ordens de terceiros” (DOLABELA, 1999, p. 11). No entanto, alguns estudos, em especial de Fernando Dolabela, já afirmavam que essa característica pode ser desenvolvida através de um aprendizado diferenciado. Uma educação que vise ao desenvolvimento social, que busque a formação de um sujeito mais crítico e ativo pode ser considerada uma educação que propicia uma atitude empreendedora. A formação de alunos mais proativos implica diretamente com a necessidade de um professor empreendedor que, através de uma visão mais abrangente e de práticas ativas, seja capaz de propor inovações dentro da sala de aula, oportunizando aprendizagens mais significativas.

Diante disso, acredita-se ser necessário pensar o empreendedorismo atrelado à educação. E como seria uma escola gerida por uma direção empreendedora? Como poderíamos definir um gestor escolar empreendedor?

Esses questionamentos deram origem à problemática deste trabalho: qual a compreensão que os profissionais que atuam na direção de escolas municipais no cargo de gestão dos municípios de Roca Sales, Encantado, Imigrante e Colinas, situados no Vale do Taquari (RS), têm sobre o empreendedorismo na educação? Com isso, tem-se o propósito de investigar os apontamentos de diretores de escolas municipais de quatro municípios do Vale do Taquari (RS).

Para atender a problemática levantada e o objetivo proposto, procedeu-se a uma abordagem quali-quantitativa dos dados coletados através de três suportes: questionários, constituição de um grupo focal e realização de um diário de campo. O tratamento dos dados seguiu a Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiuzzi (2007).

Vale ressaltar que a coleta dos dados foi iniciada em 2013, durante a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso vinculado ao curso de Pedagogia da Univates, localizado na região do Vale do Taquari (RS).

## 2 Educação empreendedora

Os empreendedores sempre foram fundamentais para o progresso e a renovação, seja de produtos ou ideias. Na economia, por exemplo, eles são essenciais, pois, segundo Schumpeter (1949), estão constantemente produzindo e introduzindo inovações, o que é algo extremamente essencial para o progresso econômico de cada nação. O empreendedor é, assim, alguém que propõe mudanças e inovações de modo a reorganizar um contexto, que muitas vezes já está definido, gerando lucro.

Contudo, hoje entende-se que empreender não é só uma ação, mas também uma forma de ser, “[...] ligado a estilo de vida, visão de mundo, protagonismo, inovação, capacidade de introduzir mudanças em si mesmo e no ambiente, meios e formas de buscar a auto realização” (DOLABELA, 2003b, p. 37).

Alguns estudos, especialmente o realizado por Fernando Dolabela, já afirmavam que essa característica pode ser desenvolvida através de um aprendizado diferenciado. Uma educação que vise ao desenvolvimento social, que busque a

formação de um sujeito mais crítico e ativo pode ser considerada uma educação que propicia uma atitude empreendedora.

O empreendedor é um visionário, mas em especial é um sonhador. Na Teoria Empreendedora dos Sonhos, Dolabela (2003b, p. 38) define que “[. . .] é empreendedor, em qualquer área, alguém que sonha e busca transformar seu sonho em realidade”. Assim, uma atividade torna-se empreendedora, somente quando o sonho torna-se ação; portanto, o empreendedor é um sonhador que age.

O empreendedor passa por um ciclo de aprendizado que se dá em dois momentos:

*Momento 1:* O indivíduo desenvolve um sonho, imagina um lugar no futuro onde deseja chegar ou a imagem do que gostaria de ser no futuro.

*Momento 2:* Ele busca a realização do sonho e, por exigência dessa ação, procura aprender tudo o que for necessário para atingir seu objetivo. (DOLABELA, 2003b, p. 36).

Dornelas (2007) elenca algumas características que, segundo ele, costumam ser comuns nos empreendedores: ser visionário; saber tomar decisões; fazer a diferença; saber explorar ao máximo as oportunidades; ser determinado e dinâmico; ser dedicado; ser otimista e apaixonado pelo que faz; ser independente e construir o próprio destino; ser líder e formador de equipes; ser bem relacionado; ser organizado; planejar; possuir conhecimento; assumir riscos calculados; criar valor para a sociedade. Escarlata (2010) acrescenta a essa lista mais algumas características: estabelecimento de metas; busca de oportunidades e iniciativa; busca de informações; persuasão e rede de contatos; exigência de qualidade e eficiência; planejamento e monitoramento sistemáticos; persistência; independência e autoconfiança.

Porém, como potencializar esses perfis? A escola pode contribuir para isso, já que é um local extremamente propício para a difusão dessas ideias, que viabiliza o criar, o experienciar e o questionar. A exigência de alunos que busquem o conhecimento, que sejam curiosos, proativos, que possam formar uma sociedade mais justa é uma das funções da escola.



Através da educação empreendedora, não se pretende transformar cada criança, cada jovem estudante em um agente de criação de empresas (MARTINS, 2010), mas sim em indivíduos que consigam introjetar em sua vida valores, atitudes, comportamentos, formas de percepção do mundo e de si mesmos voltados para a capacidade de inovar, perseverar e de conviver em harmonia com o outro. Assim, a aprendizagem empreendedora é compreendida como “[...] um processo dinâmico de conscientização, reflexão, associação e aplicação que envolve transformar a experiência e o conhecimento em resultados aprendidos e funcionais” (LOPES, 2010, p. 22).

A educação empreendedora torna-se, assim, imprescindível dentro dos ideais de uma sociedade mais justa e inovadora. Em razão disso, emerge a necessidade da presença de um professor empreendedor. Trata-se de um profissional da educação que deve saber persuadir seus pares e seus alunos, munir-se de uma boa dose de energia, perseverança e paixão, para construir o seu sonho e continuar em frente, apesar dos obstáculos, apesar das armadilhas (MARTINS, 2010).

A aprendizagem do empreendedorismo e a difusão de seus ideais dentro da escola são compreendidos como diferenciais na busca de uma educação revitalizada. Contudo, não se trata de somente transmitir aos alunos e aos professores características de um sujeito empreendedor, mas, sim, incentivá-los a buscá-las, a reconhecê-las dentro de si, a colocá-las em prática, para que possam “aprender a empreender”.

É justamente nessa busca por uma educação diferenciada, atrativa para alunos e professores, e que potencialize a formação integral do sujeito é que a educação empreendedora está pautada. Assim, a partir da perspectiva de que o empreendedorismo é essencial dentro das escolas, busca-se reconhecê-lo na gestão escolar, o que será abordado na próxima seção.

### 3 Gestão escolar

A gestão escolar é concebida por muitos como uma das formas mais eficazes de se conceber uma educação de qualidade, pois sua organização, quando bem estruturada, propicia a implementação de diferentes propostas, bem como a viabilidade da edificação de um grupo docente ativo e engajado. Ela engloba um

conjunto de especificidades que devem ser observadas, objetivando a aprendizagem dos alunos. A gestão escolar constitui assim:

[. . .] uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009, p. 23).

A equipe gestora é composta pela direção escolar, pela supervisão e/ou coordenação pedagógica, pela orientação educacional e pela secretaria, sendo que todos devem atuar de maneira totalmente associada. É importante frisar, também, que, a partir dos pressupostos da gestão democrática, constituem-se atores da gestão escolar os professores, os alunos e a comunidade escolar como um todo.

A democratização da gestão é uma característica forte da gestão escolar atual, na qual a liderança torna-se participativa e a tomada de decisões envolve toda a comunidade escolar. A gestão participativa traz a ideia de um trabalho associado, no qual professores, pais, alunos, funcionários, juntamente com o diretor, analisam situações, decidindo e agindo sobre elas. Assim, o diretor compartilha sua autoridade, bem como há uma delegação de poder, sendo que as responsabilidades são assumidas em conjunto.

Conforme Lück (2002, p. 37), “[. . .] a liderança participativa é uma estratégia empregada para aperfeiçoar a qualidade educacional. É a chave para liberar a riqueza do ser humano que está presa dentro do sistema de ensino”. Percebe-se que um ambiente participativo rompe as barreiras tradicionais e os métodos engessados propostos pelo sistema escolar, estimulando os sujeitos, reconhecendo e valorizando sua participação.

Nas escolas em que a gestão é participativa, toda a comunidade escolar é envolvida. As diferentes opiniões são valorizadas e a troca de ideias torna-se constante, colaborando, assim, garantindo maior envolvimento dos sujeitos, visando à promoção de um ambiente de aprendizagem mais eficaz.

Outro aspecto evidenciado atualmente nas escolas é a divisão de tarefas entre os vários componentes da equipe (direção, supervisão, professores e

funcionários). Essa divisão torna-se efetiva quando há confiança entre a equipe, de modo que a tomada de algumas decisões e encaminhamentos sejam delegados a diferentes sujeitos. Tal estratégia é ainda relevante, pois evita a sobrecarga da direção, dando aos demais membros da escola a oportunidade de tomarem parte nas decisões, o que agrega valor democrático à conduta diretiva da unidade de ensino.

Esta divisão de tarefas, quando atrelada à confiabilidade, sustenta-se como um trabalho em equipe que, segundo Lima (2010), torna-se necessário nas instituições de ensino, já que dificilmente uma única área conseguirá dar conta da complexidade de determinada situação. Lück et al. (2001) circundam acerca do trabalho em equipe defendendo também a possibilidade de motivar a comunidade a apoiar a escola, desenvolvendo objetivos comuns dentro da escola em que está inserida.

A liderança é outro ponto fundamental na atuação de um gestor escolar. Mesmo que haja concordância na afirmação de que há gestão sem liderança, estas duas palavras não são consideradas sinônimos, pois não há completude nessas duas ações. Ou seja, um líder não é apenas alguém que assume um posto de gestão. Um líder “[. . .] é aquele que é seguido, mesmo não dispondo de qualquer autoridade estatutária, porque consegue ser aceito e respeitado, unido e representando o grupo na realização dos anseios comuns” (FARIA,1982 apud LÜCK, 2002, p. 38).

Nesse sentido é importante frisar que ser gestor exige observação e reflexão a respeito da liderança assumida em prol de um bem comum da equipe de trabalho. Assim, para Lück (2009, p. 31):

Os profissionais que assumem cargos cujas funções principais tenham como componente principal a liderança devem, necessariamente, dedicar-se ao estudo, à observação e a reflexão sobre essa liderança, de modo que possam exercê-la de forma competente.

A liderança acaba assim por subentender um processo que gera ações que irão refletir diretamente no grupo, o que torna essencial para o gestor assumi-las com comprometimento e atenção. Isso poderá ocasionar uma gestão escolar diferenciada, o que é imprescindível para a qualidade de uma escola (LÜCK, 2002).

Na seção anterior, atrelou-se o empreendedorismo à educação e reconheceu-se a necessidade de um perfil empreendedoros professores e na formação de alunos. Nessa perspectiva, assim como se faz necessário um professor capaz de inovar, criar, planejar novas práticas em prol de seus alunos, é fundamental um gestor diferenciado, que consiga perceber as demandas de seu grupo e buscar soluções inovadoras. O diretor, considerado a última entidade gestora da escola, tem em mãos o respeito de um grupo e um contato maior com os órgãos municipais e/ou estaduais.

Sendo empreendedor, o gestor buscará transformar algumas concepções, motivar seu grupo de trabalho para a participação, será ativo dentro da escola. Sem um potencial empreendedor, o gestor terá dificuldades de expor o que pensa e de ganhar a atenção de seu grupo de trabalho. Ele até pode chegar ao resultado, conseguir o auxílio do grupo, mas acredita-se que, certamente, isso se dará a passos mais largos.

Um gestor empreendedor demonstra ter visão, ele otimiza o que está ao seu redor, vê possibilidades onde muitos só enxergam dificuldade, corre atrás, busca auxílio e contagia todo o grupo. Dolabela (2003a) afirma que muitas pessoas não se reconhecem como empreendedoras mesmo tendo muitas dessas características. Acredita-se que muitos gestores talvez apresentem essa pró-atividade, porém não se reconheçam como empreendedores. Isso se dá devido ao fato de o empreendedorismo ainda estar intrinsecamente ligado à criação de empresas.

## 4 Procedimentos metodológicos

Os sujeitos participantes da pesquisa são profissionais que atuam na direção de Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) dos municípios de Roca Sales, Encantado, Imigrante e Colinas, situados no Vale do Taquari (RS). No total, participaram da primeira etapa da pesquisa treze diretores (questionário) e três participaram da segunda etapa (grupo focal).

A primeira etapa consistiu na aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas aos gestores escolares que assumem a função de direção das EMEFs de Roca Sales, Encantado, Imigrante e Colinas, permitindo analisar aspectos quantitativos, com o objetivo de verificar quantos desses gestores conhecem o termo empreendedorismo, bem como o atrelam à educação.

Realizou-se, ainda, uma análise qualitativa dos questionários, identificando falas significativas de alguns diretores.

Para a seleção dos gestores do grupo focal, segunda etapa do trabalho, foram levados em conta os seguintes critérios: contemplar municípios diferentes, trazendo diferentes realidades para o debate; e buscar os gestores que, na visão dos pesquisadores, tiveram um potencial perfil empreendedor. A partir desses critérios, três diretores participaram do grupo focal, que teve duração de duas horas e trinta minutos. Segundo Gatti (2005), um grupo focal é definido como a seleção de um conjunto de pessoas para discutir e comentar, a partir de experiências pessoais, o tema que é objeto de pesquisa.

A proposta para o grupo focal envolveu a criação de um mapa conceitual sobre o gestor empreendedor, seguido de uma breve explanação e debate acerca do tema educação empreendedora, com a culminância da retomada dos sonhos que nos movem como potenciais empreendedores.

A ida às escolas, a recepção dos diretores, algumas falas dos gestores durante a estada nas escolas foram registrados pela pesquisadora num Diário de Campo. O diário de campo emerge da cartografia, sendo que “[...] a diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa, sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 17).

O tratamento das informações seguiu as orientações da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2007), que prevê a desconstrução dos textos e a organização dos elementos em unidades de análise ou unidades de sentido ou de significado. A partir da ATD foi possível analisar os questionários, as falas emergentes do grupo focal e as anotações do diário de campo sobre diferentes ópticas, possibilitando a criação de subcategorias de análise.

Da análise das respostas dos questionários emergiram três categorias: a) Gestão escolar e grupo de trabalho; b) Empreendedorismo e educação empreendedora: conhecimento e origem; c) Gestor empreendedor.

Salienta-se que os sujeitos concordaram em participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Também se esclarece que, para garantir o anonimato dos participantes, serão assim denominados: os diretores que responderam ao questionário são denominados por D1, D2, e assim sucessivamente, até D13; já os participantes do grupo focal são nomeados por P1, P2 e P3.

## 5 Análise dos dados coletados

### a) Gestão escolar e grupo de trabalho

A primeira categoria circunda questões da gestão democrática, participativa e da liderança frente ao seu grupo de trabalho. No questionário, os participantes puderam apontar de forma valor ativa, em uma escala de 1 a 5, o quanto consideram tais questões relevantes para a gestão escolar e o quanto as utilizam. A Tabela 1 evidenciou que a gestão democrática é considerada importante ou muito importante para os diretores, e que quase todos afirmam utilizar-se dela constantemente em suas escolas.

**Tabela 1: Gestão democrática**

Gestão democrática	Nº de pessoas
Considero de 1 a 3	0
Considero de 1 a 4	13
Utilizo de 1 a 3	1
Utilizo de 4 a 5	12
Total	13

Fonte: elaborada pelos autores.

Ao reportar-se ao diário de campo da pesquisadora, um diretor, ao assinalar o número 3, define seu grau de uso da gestão democrática: “sobre isso sei da importância, mas tenho que melhorar muito ainda, estou conseguindo, mas um degrau de cada vez” (Diário de Campo, 15/04/2014). Nessa perspectiva, retoma Lück (2009, p. 71):

É importante lembrar que, por melhores que sejam as condições de participação e sua expressão na escola, nunca ela é ideal ou dada definitivamente, cabendo o cuidado e liderança contínuos do diretor para a sua manutenção e melhoria.

A liderança foi um ponto abordado por muitos gestores. Retomando o diário de campo, depara-se com a afirmativa de um gestor, que foi recorrente: “Liderança tem que ter e é muito importante; têm momentos que se a gente não assume uma posição, algumas coisas não acontecem” (Diário de Campo, 11/04/2014). Assim, o questionário permitiu verificar que muitos consideraram a liderança importante (4) ou muito importante (5) para a gestão escolar, sendo que dois deles julgaram-na moderadamente importante (3), conforme tabela seguinte.

O grupo de trabalho foi um aspecto que norteou a discussão no grupo focal. Foi levantada a necessidade de comunicação entre o gestor e seu grupo de

**Tabela 2: Liderança**

Liderança	Nº de pessoas
Considero de 1 a 3	2
Considero de 4 a 11	11
Total	13

Fonte: elaborada pelos autores.

trabalho. Diante disso, o P2 afirmou ser necessário “encontrar canais de comunicação para que todos possam participar, pois todos fazem parte da escola e todos são importantes”. Circundando a necessidade de estimular a participação de todo o grupo de trabalho, outro participante destacou a importância da presença de professores “entusiasmados”, referindo que “um combustível para o professor seria o entusiasmo [...] porque a gente também faz tudo isso para ver um professor entusiasmado” (P1).

No grupo focal, surgiram outras afirmações significativas no que se refere à interação do líder com o seu grupo de trabalho: “Para tu seres um gestor de sucesso, tu precisas ser líder, mas um líder democrático” (P1). “Para tu seres observador, tu também tem que ser sensível e depois comunicativo e eu penso que também a liderança tem que andar junto com o democrático” (P3).

Dentro desta categoria, foi possível perceber que a maioria dos gestores reconhece que precisam evoluir em alguns aspectos, oportunizando maior diálogo e considerando mais a opinião do seu grupo de trabalho, o que cria condições favoráveis de participação. Porém, é justamente reconhecendo estas questões que os diretores mantêm seu movimento na busca de um ambiente mais participativo e democrático.

## **b) Empreendedorismo e educação empreendedora: conhecimento e origem**

Esta categoria emergiu dos apontamentos dos gestores referente aos seus conhecimentos sobre empreendedorismo e educação empreendedora, bem como sobre a origem dessas informações.

Inicialmente, foi possível constatar que dez dos treze gestores afirmaram ter pouco ou muito pouco conhecimento sobre o termo empreendedorismo. Na seguinte tabela, aparecem os possíveis veículos através dos quais os sujeitos conheceram o termo.

**Tabela 3: Origem do termo empreendedorismo**

Conhecimento sobre empreendedorismo	Nº de apontamentos
Desconhece	0
Palestras/Seminários	9
Mídia	8
Leitura	3
Outro (universidade)	2

Fonte: elaborada pelos autores.

Como os gestores puderam indicar mais que uma alternativa sobre os meios pelos quais tiveram algum conhecimento acerca do termo empreendedorismo, os apontamentos foram diversos. Foi possível, no entanto, verificar que o empreendedorismo vem sendo tema de palestras, seminários e simpósios, bem como é veiculado constantemente na mídia. A presença do termo empreendedorismo e seus derivados na mídia foi inclusive a temática de uma cartografia em diário de campo da pesquisadora:

Fazia algum tempo que eu não assistia à TV aberta [...] mas juro que em questão de uma hora escutei cinco vezes a palavra empreendedor ou derivados como empreender e empreendedores. A primeira vez foi em uma propaganda do governo em incentivo à microempresa; a segunda em uma propaganda alusiva a uma faculdade [...]; a outra na chamada de um programa sobre micro e pequenas empresas; a quarta surgiu no discurso da presidente da república; e a quinta na chamada do programa “Um vale de oportunidades” (autora, Diário de Campo, 06/05/2014).

Escarlate (2010, p. 8) também reflete sobre a forte presença do empreendedorismo na mídia: “É comum vermos no noticiário da TV, em jornais de grande circulação ou mesmo na internet notícias que falam da importância do empreendedorismo”.



Destaca-se, também, a presença do termo na universidade e, ao retomar os questionários que trazem essas afirmativas, foi possível constatar que os dois gestores que afirmaram terem estudado algo referente ao empreendedorismo na universidade, concluíram sua graduação recentemente, há menos de três anos.

A educação empreendedora passou por análise semelhante frente aos sujeitos participantes. O que se evidenciou, no entanto, foi que um gestor afirmou desconhecer o termo e muitos teceram alguns comentários ao depararem-se com ele, conforme se verifica no diário de campo: “afirmou que o termo era novo e não sabia explicar o que era exatamente, mas já ouviu falar certa vez sobre o mesmo em uma palestra” (autora, Diário de Campo, 11/05/2014).

Apesar de pouco evidenciada na pesquisa realizada, Lopes (2010, p. 11) aponta que “[. . .] a educação empreendedora começa a se fortalecer e vem sendo discutida com maior seriedade ano a ano”. O fato de apenas um gestor afirmar desconhecer o termo, já se torna um fator que comprova tal afirmativa. Em suma, nessa categoria, foi possível concluir que a origem da veiculação dos termos empreendedorismo e educação empreendedora foi atrelada pelos sujeitos participantes principalmente a palestras, simpósios e seminários, bem como à mídia.

### c) Gestor empreendedor

Na última categoria, observou-se se os diretores acreditam que um gestor escolar deva ser empreendedor, bem como, através das respostas abertas, analisaram-se as suas justificativas e como eles definem um gestor empreendedor. Na tabela abaixo é possível verificar que os diretores escolares, em sua grande maioria, julgam que o gestor precisa sim ser empreendedor.

**Tabela 4: O gestor precisa ser empreendedor?**

O gestor precisa ser empreendedor?	Nº de pessoas
Não	0
Sim	9
Às vezes	1
Sempre	3
Total	13

Fonte: elaborada pelos autores.

Acerca das justificativas para a resposta afirmativa verificada na tabela anterior, constatou-se que em vários momentos são citadas as palavras “inovação”, “busca por melhorias”, “mudanças”, entre outras. Esses termos estão atrelados ao ser empreendedor especialmente com a busca de potenciais aquisições para suas escolas. Muitos sujeitos também incluíram o grupo escolar na busca dessas “melhorias”, utilizando expressões como: grupo com o qual trabalha, coletivo, os educandos, comunidade escolar, quem está a nossa volta, entre outras, como é possível verificar nas falas:

Atualmente o gestor precisa ser empreendedor, pois cada vez mais é necessário buscarmos novas tecnologias, recursos, entre outros, para melhorarmos a educação (D2).

O gestor precisa ser empreendedor, pois precisa promover mudanças, sendo o verdadeiro agente destas mudanças (D3).

Um gestor precisa ser empreendedor para que os sonhos/ideias/metast da comunidade escolar, com planejamento, parcerias sejam concretizadas (D4).

Um gestor precisa estimular e orientar as pessoas com quem trabalha para desenvolver em suas habilidades, sua criatividade, espírito de equipe, trabalho em conjunto, inovando sempre que necessário (D7).

As características do ser empreendedor estão ligadas à prática da gestão: inovação, diferencial, dinamicidade (D11).

Outra característica presente nessas afirmativas foram as comparações com as empresas, a iniciativa e a centralidade de muitos projetos e processos que ocorrem na escola, voltados ao gestor. De posse dessas colocações, é possível afirmar que os gestores compreendem o potencial que possuem e sabem que a iniciativa, a busca por mudanças, em especial quando contam com a colaboração de toda a equipe, são fatores imprescindíveis para o sucesso de uma instituição.

Ao serem convidados a explicitarem características de um gestor empreendedor, os participantes mencionam uma série de ações. Destacam-se as seguintes:

[...] *gerir com dinamismo*, não se esquecendo do pedagógico (que é a alma da escola) mas é preciso *desenvolver ações que*

*busquem melhorar a qualidade pedagógica e também a parte física da escola (D1).*

*[...] ter boa comunicação, saber ouvir, mobilizar, sonbar, trabalhar em equipe, planejar,acreditar (D4).*

*[...] avaliar as necessidades e prioridades da escola, administrar os recursos (entradas e saídas de dinheiro), avaliar o que pode trazer mais benefícios, articular o grupo para melhorar o andamento das atividades (D5).*

*[...] ter iniciativa e liderança, proporcionando a participação de todo o grupo, unindo ideias para desenvolver projetos inovadores que visem o crescimento e o bem comum, além de fortalecer a construção de cidadãos conscientes, responsáveis e preparados para o mundo do trabalho (D7).*

*[...] oferecer oportunidades e facilitar para o educando a busca de oportunidades melhores quando enfrentarão o mercado de trabalho (D8).*

*[...] permitir que sua comunidade escolar atue ativamente no processo educacional de sua escola e criar espaço para que a comunidade escolar se envolva e se desenvolva como um todo (D9).*

*[...] saber que devemos estar sempre atualizados, com autoconfiança e persistência para superar obstáculos que aparecem no cotidiano. Costumo estabelecer metas e com comprometimento e dedicação vou em busca de resultados positivos, sempre lembrando motivar o grupo escolar (D10).*

*[...] sempre tentar inovar, aproveitando as oportunidades novas que surgem e envolver a escola, família e comunidade, para o sucesso da ação (D12).*

Percebe-se que as opiniões convergem quando afirmam que ser um gestor empreendedor é realizar ações, sendo que em nenhum momento eles resgatam características que possam ser inatas de um determinado sujeito, visto que essas ações podem ser desenvolvidas por qualquer sujeito.

Além disso, percebeu-se muitas afirmativas com as palavras “inovação” e “diferencial” ao se remeterem à busca por novos projetos e a melhorias como ponto primordial na constituição de um gestor empreendedor. A palavra “persis-

tência” também é evidenciada pelos gestores, sendo que geralmente vem atrelada à expressão “superar obstáculos”, que também é mencionada mais vezes. A persistência é uma das dez características do comportamento empreendedor propostas pelo Sebrae (ESCARLATE, 2010) e certamente é um elemento-chave na edificação de um empreendedor.

A equipe, na qual estes diretores estão inseridos, é retomada em várias afirmativas, sendo atrelados, geralmente, a aspectos relativos a assumir um papel de liderança frente a esta equipe. Apontamentos como estar à frente, proporcionar, articular, incentivar e saber ouvir remetem fortemente a aspectos da liderança pretendida por este gestor empreendedor.

Em suma, a análise dos questionários possibilitou a emersão de muitas questões, sendo que alguns apontamentos possuem significados particulares e potenciais para novas análises. As categorias, propostas pela ATD, foram essenciais no agrupamento das informações e a análise univariada permitiu um olhar mais atento sobre cada questão. Outro fator de total relevância foi a retomada dos apontamentos que constam no Diário de Campo, que foi um expoente na pesquisa.

## 6 Considerações finais

Para tecer as considerações finais da presente pesquisa, foi necessário circular pelos dados que dela emergiram, retomar o tema proposto, qual seja “Educação empreendedora e gestão escolar”, bem como resgatar a problemática inicial e o objetivo proposto. Nesse contexto, a constituição de um rico caminho teórico que oportunizou as investigações, os apontamentos emergentes dos questionários, as cartografias do diário de campo e a transcrição do grupo focal foram pontos cruciais nesta construção.

Destacou-se os dados acerca da gestão participativa, democrática e da liderança possibilitaram constatar que os diretores das EMEFs dos quatro municípios já possuem um trabalho voltado ao coletivo que oportuniza uma escuta sensível e vislumbra um espaço de ação coletiva, com o envolvimento da comunidade escolar. Isso é recorrente em especial nas falas que constam no diário de campo e das colocações dos participantes do grupo focal.

Foi possível constatar que o empreendedorismo é muito mais difundido que a própria educação empreendedora. A origem do termo empreendedorismo está vinculada especialmente à mídia. Esse aspecto não surpreende, uma vez que ele é constantemente evidenciado e retomado pelos meios de comunicação.

Já no que se refere à educação empreendedora, é possível verificar que o seu contato com os diretores é mais superficial. A educação empreendedora também vem sendo abordada em simpósios e seminários e, segundo as falas dos diretores, ela ainda está muito atrelada ao planejamento financeiro, ao abrir o próprio negócio e a estimular os alunos a criarem suas próprias empresas.

Atribuir aspectos financeiros e oportunidades de trabalho como as principais características evidenciadas pelo empreendedorismo também foram os dois aspectos que guiaram as respostas dos diretores ao definirem um gestor escolar empreendedor.

Muitos diretores retratam a possibilidade de conquistar recursos e sua aplicabilidade em projetos diferenciados e o trabalho em equipe como os principais preceitos que orientam uma prática gestora empreendedora, conforme já foi possível constatar na análise de dados. Ao verificar que todos os gestores reconhecem a sua prática empreendedora, mesmo que atrelada à aplicabilidade de recursos financeiros, dentro da escola, depara-se com um fator que denota a relevância desta investigação.

Diante disso, resgatar seus sonhos e valorizá-los como potenciais elos de mudança da realidade em que vivem, e conseqüentemente da educação que visio-namos, foi algo revigorante. Sem dúvida, reconhecer potenciais empreendedores nos diretores que atuam nas escolas de nossa região é um fator que já sinaliza uma mobilidade dentro da educação.

Urge, assim, uma gestão escolar empreendedora norteadada pela educação empreendedora e atrelada a uma gestão participativa e democrática, que torna-se sim um desafio aos pedagogos e aos demais educadores. E certamente este desafio alimenta a fome de mudanças e transformações, que por décadas permeia muitas escolas.

Assim, se uma gestão escolar empreendedora pode modificar uma escola, o que não poderia modificar professores e alunos que vivenciam a educação empreendedora cotidianamente?

## Referências

- DOLABELA, F. *Empreendedorismo, uma forma de ser*: Saiba o que são empreendedores individuais e coletivos. Brasília, DF: Agência de Educação para o Desenvolvimento, 2003a.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia Empreendedora*: o ensino do empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento social sustentável. São Paulo: Editora de Cultura, 2003b.
- \_\_\_\_\_. *O segredo de Luísa*. São Paulo: Cultura Editores. Associados, 1999.
- DORNELAS, J. C. A. *Empreendedorismo na prática*: mitos e verdades do empreendedor de sucesso. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- ESCARLATE, L. F. *Aprender a empreender*. Brasília, DF: Fundação Roberto Marinho/ Sebrae, 2010.
- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.
- LIMA, J. F. L. de. Reflexões sobre gestão educacional no contexto da Rede Sinodal de Educação. In: GOLDMEYER, Marguit C.; LIMA, João Francisco Lopes de; WACHS, M. C.; AIRES, P. R. M. (Org.). *Gestão Escolar*. São Leopoldo: Sinodal/Rede Sinodal de Educação, 2010. p. 91-108.
- LOPES, R. M. (Org.). *Educação Empreendedora*: conceitos, modelos e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010.
- LÜCK, H. et al. *A escola participativa: o trabalho da gestão escolar*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- \_\_\_\_\_. *A escola participativa e o trabalho do gestor escolar*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.
- MARTINS, S. N. *Educação empreendedora transformando o ensino superior*: diversos olhares de estudantes sobre professores empreendedores. 2010. 171 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- MEZZAROBA, O.; MONTEIRO, C. S. *Manual de metodologia da pesquisa no Direito*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. (Org.). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2007.
- PASSOS, Ed.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia*: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.17-31.
- ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicologia e Sociedade*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 166-173, maio/ago. 2009.
- SCHUMPETER, J. *The theory of economic development*. Harvard: Harvard University Press, 1949.

recebido em 29 set. 2015 / aprovado em 23 nov. 2015

### Para referenciar este texto:

REGINATTO, T. et al. Educação empreendedora e gestão escolar: um desafio da escola contemporânea. *Dialogia*, São Paulo, n. 22, p. 69-86, jul./dez. 2015.

# Uma análise da formulação do Sistema Estadual de Avaliação Participativa do Rio Grande do Sul

*An analysis of the State System of Participatory Evaluation formulation of Rio Grande do Sul*

**Nalú Farenzena**

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS – Brasil  
nalufarenzena@ufrgs.br

**Caroline Cristiano Cardoso**

Licenciada em Pedagogia. Membro do Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS – Brasil.  
carolc\_rock@hotmail.com

**Cleusa Conceição Terres Schuch**

Doutora em Educação. Membro do Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS – Brasil.  
cleusaschuch@gmail.com

## Resumo

O artigo tem como objetivo analisar significados atribuídos ao Sistema Estadual de Avaliação Participativa (Seap) na sua fase inicial de formulação, nos anos de 2011 e 2012. É empregada metodologia de análise de formulação de política pública e os dados empíricos provêm de documentos e de entrevistas realizadas com os principais atores da formulação. A partir do exame da colocação da política na agenda governamental e de conteúdos referentes às suas motivações e finalidades, é evidenciado que o Seap reuniu anseios de proposição de um sistema alternativo às avaliações de larga escala de estudantes, de obtenção de dados de contexto complementares para a (re)formulação de ações públicas e de promoção da democratização nas instâncias escolares e administrativas da Rede Estadual de Educação.

**Palavras-chave:** Sistema Estadual de Avaliação Participativa do Rio Grande do Sul. Análise de política pública. Avaliação institucional na educação. Formulação de política pública educacional. Gestão de sistemas educacionais.

## Abstract

The objective of this paper is to analyse the meanings assigned to the State System of Participatory Evaluation (Seap) of Rio Grande do Sul, Brazil, in its early years of formulation (2011/2012). It is employed an analysis methodology of formulation of public policy, and the empirical data comes from documents and interviews with the main performers of the formulation. From the examination of the policy insertion in the governmental agenda, as well as the content related to its motivations and goals, it is evidenced that Seap aligned

aspirations of proposing an alternative system to the present large scale evaluation of students, obtaining data on complementary contexts to (re)formulate public actions and promote the democratization of school and administrative instances in the state network of education.

**Keywords:** State System of Participary Evaluation of Rio Grande do Sul. Public policy analysis. Institutional evaluation in education. Formulation of educational public policy. Educational systems management.

## Para situar a política e o estudo

Na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, foi implantado, em 2012, o Sistema Estadual de Avaliação Participativa (Seapou Seap/RS), política que tem como principal instrumento a realização de avaliações institucionais anuais, de tipo diagnóstico, realizadas pelas comunidades escolares dos estabelecimentos escolares da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (RS) e pelos órgãos administrativos da Secretaria Estadual da Educação (Seduc), incluindo a sede e as 30 coordenadorias regionais da educação (CRE).

De modo resumido, são elementos característicos da avaliação institucional das escolas, das coordenadorias de educação e da Seduc, nos anos de 2012 e 2013:

- Há três instrumentos padronizados – um para escolas, outro para as CRE e um terceiro para a Seduc –, e a avaliação deve ocorrer, em cada instituição, por meio de processos que envolvam a participação de segmentos ou setores e há um registro final realizado em sistema *online* acessível aos dirigentes escolares e das demais instâncias.
- O Seap foi instituído pelo Decreto n.º 48.744/2011, na gestão Tarso Genro no executivo estadual (2011-2014), governo este liderado pelo Partido dos Trabalhadores (PT). A política, no seu formato original, teve fixado como principal objetivo explícito o de fornecer informações que apoiassem a (re) definição de ações públicas na educação estadual.
- A avaliação institucional contém 50 indicadores, distribuídos em seis dimensões, havendo variação, em cada um dos três instrumentos, do conteúdo e do número de indicadores em cada dimensão: Gestão Institucional; Espaço Físico da Instituição; Organização e Ambiente de Trabalho; Condições de Acesso, Permanência e Sucesso na Escola; Formação dos Profissionais da Educação; Práticas Pedagógicas e de Avaliação.



- Cada indicador recebe uma pontuação, dentro da escala de 1 a 5, de acordo com os descritores de cada ponto, havendo, contudo, a explicitação de uma valoração mais ampla: valor 5, situação *ideal*; valor 4, situação *muito boa*; valor 3, situação *boa*; valor 2, situação *precária*; valor 1, situação *crítica*. Ademais, em cada indicador pode ser marcado *não se aplica* (NSA). Cada registro de pontuação de indicador deve ser justificado.

A própria política prevê avaliação externa, atividade que vem sendo realizada por uma instituição pública de educação superior do RS, desde o início de 2014<sup>1</sup>. Essa avaliação externa focar resultados e processos do Seape inclui um subprojeto, intitulado *Análise de Processos e de Instrumentos da Formulação e de Reformulações do SEAP/RS*, cujo objetivo geral é caracterizar referenciais, processos e atores na formulação e em reformulações significativas da política. Neste artigo, apresentamos resultados deste subprojeto, com o recorte logo mais indicado.

Analizamos, ao longo deste artigo, a formulação do Seape nos anos de 2011 e 2012, com o objetivo de compreender significações que lhe foram atribuídas na fase inicial, no que diz respeito a motivações e finalidades da política.

O texto conta com cinco seções, incluindo essa introdução. Na sequência, explicitamos noções da análise de políticas públicas referentes à formulação, bem como procedimentos de pesquisa; as significações atribuídas ao Seape são trabalhadas nas duas seções seguintes, respectivamente sobre inserção do Seape na agenda governamental e conteúdos da política formulada, com base em análise documental e depoimentos colhidos em entrevistas. Nos comentários finais, sublinhamos que, na concepção inicial do Seape, cruzaram-se anseios de proposição de um sistema alternativo às avaliações de larga escala de estudantes, de obtenção de dados de contexto complementares para a (re)formulação de ações públicas e de promoção da democratização da gestão nas instâncias escolares e administrativas da Rede Estadual de Educação.

## Apontamentos sobre o marco teórico-metodológico de análise do Seape/RS

O processo de *formulação de uma política* é a fase de construção dos parâmetros, das alternativas e do programa de ação, os quais vão delimitar a

sua implementação. Conforme Jacquot (2006), nessa fase, o problema público é tratado pelo governo e se transforma em política pública; alternativas são formuladas como soluções possíveis para o problema e ocorre o momento próprio da decisão.

Como argumenta Arretche (2001), tanto a formulação quanto a implementação de políticas são campos de incerteza e o seu desenho final não será necessariamente o mais adequado. A autora alerta para o fato de que os formuladores nem sempre dispõem de completa e perfeita informação acerca da realidade sobre a qual a política irá interferir.

Souza (2006) alerta para o fato de que um dos desafios, para os pesquisadores, é justamente reconstruir, no processo da pesquisa, os propósitos das políticas, pois nem sempre eles são explícitos, ou pelo menos não na sua totalidade. E este foi assumido como desafio na pesquisa: traduzir os propósitos do Seap, com base nas evidências oriundas do campo empírico.

Kingdon (2006a, 2006b) é um teórico que se dedicou ao estudo dos momentos pré-decisórios das políticas. O autor adentrou no estudo da “agenda governamental”, o que possui significado fundamental no estudo das *policies*. No modelo de análise de formação de agenda pública proposto por Kingdon, são considerados três fluxos independentes que delimitam a maior ou menor possibilidade de que uma situação venha a ser compreendida como um problema e ingressar na agenda pública e na agenda governamental: o fluxo político, o fluxo de problemas e o fluxo de políticas. Kingdon também decompõe o processo de formulação de políticas, sendo esse composto por: emergência de problemas; colocação na agenda; discussão de alternativas; tomada de decisão<sup>2</sup>.

Os elementos envolvidos na análise de formulação de política pública, acima sintetizados, nos guiaram, no desenvolvimento do estudo, a buscar contínua articulação entre a política estudada (o Seap), os problemas a que se conecta, os processos políticos de sua (re)elaboração, as regras e quadros institucionais em que se insere e os referenciais (cognitivos e normativos) de ação pública que fundamentam seus conteúdos.

Em termos de técnicas, a pesquisa empírica envolveu análise de documentos e de depoimentos colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas<sup>3</sup> com quatro atores-chave da formulação, a fim de levantamento dos objetivos, de motivações, de recursos, de relações e de processos do Seap. Para a análise documental de natureza qualitativa foram utilizados procedimentos descritos em Céliard (2008).

## Emergência da política: agenda governamental na elaboração do SEAP/RS

Esta seção trata da agenda governamental do governo estadual do Rio Grande do Sul quando da elaboração do Seap no ano de 2011. Para tal, analisamos documentos legais, demandas estaduais no campo educacional e o momento político da época.

O termo *agenda* tem aqui a conotação de lista de temas ou problemas que são alvo, em dado momento, de séria atenção, tanto de parte das autoridades governamentais como de pessoas fora do governo, mas estreitamente associadas às autoridades (KINGDON, 2006a). Em nossa pesquisa, buscamos verificar como a educação básica pública constava na pauta governamental, quais temas estavam previstos, e se a avaliação do sistema estadual de educação integrava algum desses temas.

No documento *Programa de Governo para a gestão 2011-2014*, elaborado pela Unidade Popular pelo Rio Grande — constituída pelas legendas Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e Partido da República (PR) —, a parte que trata da educação apresenta oito eixos prioritários e em nenhum deles consta a proposta da realização de uma avaliação institucional.

O documento *Demonstrativo das Metas Anuais da Lei Nº 13.769, de 4 de agosto de 2011, anexo1.a*, que dispõe sobre as diretrizes para a elaboração da Lei Orçamentária para o exercício econômico-financeiro de 2012, informa que o Estado iria buscar fontes de financiamento para a execução do Proredes/RS<sup>4</sup>, junto ao Banco de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e ao Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird). Um dos eixos prioritários do Proredes/RS era a Educação.

Na consulta à Lei n.º 13.808, de 18 de outubro de 2011, que dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 2012-2015, encontramos uma referência ao campo educacional: alteração da ação *Democratização das Relações nas Diferentes Instâncias Seduc, CRES e Escolas*, com a construção de políticas de gestão educacional para:

Definir coletivamente a política de gestão em todas as instâncias do sistema estadual de ensino, estabelecendo funções e fluxos

condizentes com estrutura organizacional, dinâmica e humanista. Definir padrões de gestão que atendam à eficiência administrativa com racionalização de custos e qualidade da atividade fim. Estabelecer, através das Coordenadorias, uma assessoria permanente, em serviço, às escolas, para juntos construírem as alternativas necessárias e inovadoras na área político-pedagógica e administrativa [...].

Na análise dos depoimentos colhidos nas entrevistas, foi possível identificar elementos importantes que indicam que a proposta da política de avaliação institucional partiu da Secretaria Estadual de Educação, como está expresso nesse trecho de entrevista com o secretário estadual de educação:

[...] nós apresentamos essa alternativa para o Governador na época ...a alternativa do Seap, ele gostou porque ele achou parecido com o Sinaes, um método de avaliação do ensino superior que fora construído na gestão dele como ministro [...] e que achava a alternativa que nós estávamos apresentando como uma alternativa coerente, e nós começamos a trabalhar com o Seap. [...] O Seap realmente não foi o resultado de uma discussão com a rede com as escolas, mas uma (decisão/avaliação) da secretaria para responder politicamente, de imediato [...]. (ENTREVISTADO 1).

O secretário informou que a ideia da política surgiu em contraponto ao modelo hegemônico de avaliação que vem sendo aplicado, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (Saers)<sup>5</sup>, ambos com foco nos resultados:

[...] então nós consideramos o Seap como uma contribuição de uma vertente de concepção de auto avaliação institucional contra hegemônica e a gente acha que as avaliações de larga escala e essas avaliações meritocráticas já são praticamente hegemônicas no país.. a maioria desses casos estão estruturando e moldando de roldão, pela influência do setor produtivo que quer implementar econometria na educação de qualquer jeito. (ENTREVISTADO 1).

O diretor pedagógico (entrevistado 3) da Seduc em 2011 informou que as discussões sobre políticas de avaliação da educação com o secretário de educação que assumiria já vinham acontecendo desde a transição de governos, no final do ano de 2010:

[...] nós, durante o período de transição começamos a analisar os dados do Saers, porque era o que tinha de avaliação existente no estado, que era basicamente voltado à questão do aluno, e nós víamos uma grande lacuna em relação à avaliação institucional [...] (ENTREVISTADO 3).

Foi possível identificar que a avaliação institucional do sistema estadual de ensino passou a ocupar espaço na agenda governamental, a partir de uma proposta da Seduc num momento político delicado, em que estava sendo colocado em xeque o trabalho do secretário, pois havia uma pressão da mídia, conforme depoimento do secretário de educação à época:

[...] e a mídia dizia, e ela não dizia por acaso, que a Secretaria de Educação, e eu particularmente, estávamos em choque [...] colisão com o Governador e na realidade não era diretamente com o Governador, mas com um núcleo que estava próximo ao Governador e essa discussão ficou muito complicada, então [...] eles também nos tencionavam a ter uma alternativa [...] (ENTREVISTADO 1, 2014).

Portanto, é possível concluir que a política *Sistema Estadual de Avaliação Participativa*, nos moldes em que foi construída, não constava na agenda governamental preliminar do governo (2011-2014). Ela é resultado de uma conjuntura específica: referenciais do secretário e equipe da Seduc, desejando uma nova forma de avaliação da Rede Estadual de Ensino; pressão da mídia; divergências com pessoas mais próximas, do gabinete do governo estadual; governador que aceitou a nova proposta; e a necessidade da Seduc dar uma resposta à sociedade e à Rede Estadual de Ensino de que algo diferente do que existia até então – mais restrito à avaliação de rendimento dos estudantes – estava sendo gestado por aquele governo. Enfim, o tema da avaliação da

Rede Estadual de Ensino se tornou relevante naquele momento, como se uma “janela” fosse aberta para essa política pública, em que os defensores de uma causa – secretário e equipe – ofereceram uma solução. Como afirma Kingdon (2006b, p. 237), “As janelas são abertas por eventos que ocorrem tanto na dinâmica dos problemas quanto da política”.

Na próxima seção, com a intenção de compreender fundamentos e finalidades que estruturaram o Seap/RS no seu período de formulação, são analisados outros documentos e depoimentos pertinentes ao assunto.

## Conteúdos da formulação inicial do Seap/RS

A seguir, focamos a elaboração do Seape fundamentos da política inicialmente formulada tendo como subsídios documentos específicos do Sistema produzidos nos anos de 2011 e 2012 e as entrevistas realizadas.

Os documentos analisados são datados, em sua maioria, de 2011, ano em que o governo do estado tomou posse, tendo havido alternância em relação à composição política anterior. A política educacional do novo governo, segundo o discurso oficial, teve como alicerce a democratização da educação sob três dimensões: a gestão, o acesso à escola e o acesso ao conhecimento com qualidade social. Outro aspecto desse ano relacionado à educação foi a divulgação da política de reestruturação curricular do Ensino Médio, que também estava na agenda de decisões do ano de 2011. Ademais, nesse ano, o Ideb mostrava uma queda no Ensino Médio da rede estadual, situação que provocava uma forte pressão ao governo que se instalava. Era uma fase de intensas demandas e tensões na área da educação.

Muitos dos documentos analisados são de autoria coletiva, na sua maioria elaborados pela coordenação do Seap na Seduc<sup>6</sup>. Com as entrevistas foi possível identificar os autores dos documentos. Segundo os entrevistados, a política, de forma geral, foi pensada inicialmente pelo diretor pedagógico e pelo secretário da educação, período em que entrou para a *agenda decisória*. No início da formulação do Seap passa a integrar a equipe do Seap na Seduc uma assessora técnica do gabinete do Departamento Pedagógico, ficando mais ao seu encargo a parte da elaboração detalhada dos instrumentos de avaliação. Também

entram nessa equipe a secretária adjunta e duas assessoras técnicas do Gabinete do Secretário.

No quadro 1, indicamos os três documentos do Seap levados em conta para o recorte proposto neste artigo, portanto, não se encontram nele todos os documentos estudados na pesquisa. Subdividimos a análise em subcategorias que acreditamos estarem mais relacionadas à explicitação dos significados atribuídos ao Seap pelos atores que estiveram mais diretamente envolvidos na elaboração da política: origens da demanda e finalidades do Seap.

Título e data do documento	Autor do documento	Tipo de documento	Objetivo do documento
Decreto n.º 48.744, de 28 de dezembro de 2011 28/12/2011	Poder Executivo Estadual	Gênero: iconográfico Formato: digital Tipo: Decreto	Instituir o Seap/RS, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, sob a coordenação da Secretaria da Educação e determinar as medidas necessárias à sua efetiva implementação.
Sistema Estadual de Avaliação Institucional Participativo – RS 2011	Secretaria da Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul	Gênero: iconográfico Formato: digital Tipo: documento interno	Apresentar a política proposta com a justificativa para sua formulação e informações sobre a sua constituição. Esse documento é um dos primeiros elaborados e antes da implementação das políticas muitas mudanças em relação à proposta desse documento foram feitas, como por exemplo o nome e o número de dimensões.
Sistema Estadual de Avaliação Participativa Seap/RS - Caderno 1 Outubro de 2012	Dirigentes da Seduc mais ligados à formulação do Seap	Gênero: iconográfico Formato: digital Tipo: Caderno	Fazer uma apresentação do que é Seap/RS, com as justificativas, objetivos e constituição. Apresenta as orientações para elaboração da Avaliação Institucional, com as instruções procedimentais gerais do Seap.

### Quadro 1: Documentos estudados para a análise de significações do Seap atribuídas pelos seus formuladores

Fonte: arquivos digitais do Seap.

## Origens da demanda por um sistema de avaliação institucional

Nos documentos, é reiterada a conveniência de métodos e de uma gestão que possibilite a obtenção de informações mais detalhadas acerca de cada instância que compõe a Rede Estadual de Ensino, que possa servir como base para melhorias no sistema de ensino, e que seja mais compatível com a realidade de cada instituição.

O Decreto n.º 48.744/2011 também sublinha a necessidade do diálogo com a comunidade escolar para discutir os problemas da Rede Estadual de Ensino, e suas sugestões de melhorias. Suas considerações iniciais são voltadas para a pertinência de obter informações de cada instituição, que possibilite melhorias mais afeitas às suas necessidades, assim como a importância do compartilhamento das informações com toda a Rede Estadual de Ensino e seus participantes.

Na parte introdutória do documento *Sistema Estadual de Avaliação Institucional Participativo – RS*, é feita uma contextualização sobre o desempenho da Rede Estadual no Ensino Fundamental, de acordo com o Ideb. A partir dessa observação, é apontada a necessidade de investigar os contextos institucional, social e cultural dos indivíduos que servem de referência para gerar esses dados<sup>7</sup>.

A introdução expõe algumas concepções que orientaram a formulação da política. Ao trazer o contexto da qualidade de ensino do Ensino Fundamental com base nos índices do Ideb, e problematizar o dados quantitativos que fomentam essa discussão, o documento sustenta a relevância de contextualizar as avaliações padronizadas de larga escala. Defende a importância de avaliações institucionais de caráter participativo que gerem dados mais específicos das unidades da rede estadual. Entre os princípios da política proposta, fica evidente a perspectiva de avaliação democrática, e a crítica às avaliações padronizadas que, segundo o documento, “[...] banalizam a complexidade do trabalho educativo de quem “professa”, cotidianamente, na escola.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011c, p. 2).

## Finalidades do Sistema Estadual de Avaliação Participativa

Nos artigos do Decreto n.º 48.744/2011 são apresentados alguns dos objetivos principais; entre eles, gerar diagnósticos qualitativos com a participação



de todas as instâncias de ensino da rede estadual. Diagnósticos que, por consequência, reflitam na elaboração e implementação de políticas educacionais locais. São assinaladas a importância da participação de todos que compõem cada uma das instituições no processo de avaliação e a relevância de cada unidade da rede nos processos de formulação de políticas. É reforçada a ideia da formulação do Seap/RS calcada em conceitos como os de participação e de gestão democrática.

Em *Sistema Estadual de Avaliação Participativa SEAP/RS - Caderno 1*, praticamente toda a parte introdutória expõe as concepções que estruturam o Seap/RS. Ao posicionar a apresentação e a justificativa da política proposta junto às razões que desencadearam a formulação da política, o texto ressalta a importância de uma gestão de métodos participativos. É orientada a constituição de espaços para refletir, com a comunidade escolar, a melhoria das instituições, sendo esse um requisito essencial para viabilização da educação básica pública de qualidade.

## Com a palavra atores da formulação inicial do Seap

Para complementar essa análise dos documentos, com o objetivo de reforçar evidências de significações do Seap para seus formuladores, utilizamos excertos de duas entrevistas feitas com atores-chave no processo de formulação da política, a saber, com uma assessora técnica do Gabinete do Departamento Pedagógico (entrevistado 2) e com um diretor pedagógico (entrevistado 3).

Nas entrevistas, quando perguntados sobre as motivações para a formulação do Seap/RS, seus objetivos e referenciais, os entrevistados sublinharam a intenção de conceber uma avaliação diferenciada. O entrevistado 3, ao falar dos processos de elaboração do Seap/RS, coloca o Seap como alternativa às lacunas deixadas por outros sistemas de avaliação de larga escala, assim como põe mais acento no uso do Seap pelas escolas:

[...] então o Seap, ele surge para dar resposta a esse sistema de avaliação e ser um instrumento de auxílio a escolas nesse processo de melhoria da qualidade da educação, de avaliação, mas avaliação de outro tipo [...]. (ENTREVISTADO 3).

O entrevistado 2, em seu depoimento, faz observações semelhantes com relação ao Seap/RS ser um contraponto, e complemento, às avaliações de rendimento dos alunos:

[...] nós víamos uma grande lacuna em relação à avaliação institucional, em relação à participação dos diversos segmentos, e os dados não levantavam o contexto de aprendizagem dos alunos, contexto institucional, contexto das escolas, então isso era uma lacuna que a gente vinha percebendo [...]. nós vínhamos conversando sobre a necessidade de formular um sistema diferente, um sistema participativo, mas também com avaliação institucional, e foi o início da conversa [...].(ENTREVISTADO 2).

O entrevistado 3 fala também da proposta de uma metodologia participativa para o Seap/RS, baseada nos princípios da gestão democrática:

Outra questão que estava presente era, pela nossa trajetória enquanto sujeitos, a necessidade e a crença que seria possível sim a gente usar uma metodologia participativa mesmo dentro de um aparato estatal com toda a burocracia que tem, mas que era possível fazer isso... tinha se colocado o desafio de pensar a metodologia participativa, e mais ainda a gente queria criar uma metodologia participativa para fazer uma avaliação institucional [...].(ENTREVISTADO 3).

Os depoimentos corroboram as intenções inscritas nos documentos, pois são reiteradas, nas falas, basicamente as mesmas razões e finalidades para a concepção do Sistema Estadual de Avaliação Participativa.

## Comentários finais

Os documentos e os depoimentos dos atores da formulação inicial do Seap, de modo geral, trouxeram como principais referenciais para a elaboração da política os conceitos de gestão democrática e de participação, bem como a concepção de

um sistema de avaliação alternativo às sistemáticas de avaliação de desempenho de estudantes. Ao reiterarem a necessidade da qualificação do sistema estadual de ensino, abordam a importância de uma avaliação com diagnósticos qualitativos, considerando as complexidades e o contexto de cada instituição. A intenção de obter dados dos contextos institucionais, oriundos de diagnósticos elaborados pelos sujeitos que vivem os cotidianos das escolas e demais instâncias da rede, é constantemente mencionada.

Nos dois primeiros documentos analisados, essa pontuação vem acompanhada da crítica à avaliação de larga escala, pois sistemáticas de avaliação desse tipo são tidas como limitadas, por não considerarem alguns dados do contexto social dos sujeitos avaliados e tampouco do contexto organizacional das instituições escolares, que seriam essenciais, segundo esses documentos, para fazer melhorias no sistema educacional. Essa narrativa é reproduzida nos depoimentos dos entrevistados, indicando que os referenciais apontados nessas análises são base da formulação do Sistema de Avaliação Participativa, que tem/teve entre seus desafios o de fazer uma avaliação diferenciada, e efetiva, para a qualificação sistêmica da Rede Estadual de Ensino gaúcha.

## Notas

- 1 O projeto intitula-se *Análise e avaliação externa de processos e de resultados atinentes à avaliação institucional participativa do sistema estadual de avaliação participativa – Seap/RS*. É desenvolvido sob coordenação do Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), conforme termos de contrato firmado entre a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (Seduc RS) e a UFRGS.
- 2 Um detalhamento da teorização de Kingdon pode ser consultado em Capella (2006).
- 3 Depoimentos colhidos de entrevistas semiestruturadas com o secretário estadual de educação, a assessora técnica do gabinete do departamento pedagógico, e o diretor pedagógico, realizadas no ano de 2014.
- 4 Proredes – Programa de Retomada do Crescimento Econômico Social do RS. É um programa de governo para: “mobilizar a nossa gente em torno de metas claras e objetivas de justiça e inclusão social, crescimento econômico, combate às desigualdades sociais e regionais e recuperação de uma atuação forte e consistente do Estado, frente ao país e ao mundo.” Programa de Governo. Disponível em: <<http://www.seplag.rs.gov.br/conteudo/3441/proredes-bird>>. Acesso em: 16 mar. 2015.
- 5 Saers – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul. Foi criado por decreto do Governo do Estado em 2007, para obter informações sobre a qualidade das escolas

- da rede pública estadual. Previa avaliação de duas séries do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio.
- 6 Entre os autores, assinam os documentos oficiais a Secretaria da Educação ou o Governador, dois dos textos analisados são assinados pela equipe de elaboração: diretor pedagógico, secretária-adjunta de educação, assessoria técnica do gabinete do departamento pedagógico, assessoria técnica do gabinete do secretário; há documentos sem assinatura.
  - 7 Nesse mesmo documento, ao serem enunciadas as dimensões, indicadores e descritores da avaliação das instâncias, são apontadas as referências que levaram à construção do sistema tal qual sugerido na proposta. Entre elas, são citadas propostas que têm em comum a consideração de indicadores de qualidade para diagnósticos e/ou planejamento institucional, como as da Ação Educativa, Fundo das Nações Unidas para a Infância, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Centro de Estudos e Pesquisa em Educação e Plano de Ações Articuladas (PAR).

## Referências

- ARRETCHE, Marta T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília; CARVALHO, Maria do Carmo. *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.p. 43-56.
- CAPELLA, Ana Cláudia N. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. *BIB. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, n. 61, p. 25-52, 1º sem. 2006.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.p. 295-316.
- JACQUOT, Sophie. Approche séquentielle (stages approach). In: BOUSSAGUET, Laurie; JACQUOT, Sophie; RAVINET, Pauline. *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris: Sciences Po – Les Presses, 2006.p. 73-79.
- KINGDON, John. Como chega a hora de uma ideia? In: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. *Políticas Públicas*. Brasília: ENAP, 2006a.p. 219-224. (Coletânea, v. 1).
- \_\_\_\_\_. Juntando as coisas. In: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. *Políticas Públicas*. Brasília: ENAP, 2006b.p. 225-245. (Coletânea, v. 1).
- PROGRAMA de Governo Unidade Popular pelo Rio Grande -PT, PSB, PCdoB e PR. Programa de Governo Tarso Genro – governador; Beto Grill, vice-governador. Disponível em: <<http://www.tarso13.com.br>>. Acesso em: 16 mar. 2015.
- RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 48.744, de 28 de dezembro de 2011. Institui o Sistema Estadual de Avaliação Participativa do Estado do Rio Grande do Sul – SEAP/RS, e dá outras providências. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Sistema Estadual de Avaliação Participativa (SEAP/RS). *Cadernos de Avaliação nº 1. Orientações para a elaboração da avaliação institucional*. Porto Alegre: Seduc/RS, outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 13.769, de 4 de agosto de 2011*. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração da Lei Orçamentária para o exercício econômico-financeiro de 2012 e dá outras providências. (publicada no DOE nº 151, de 05 de agosto de 2011) RS. Porto Alegre, 2011a. DEMONSTRATIVO DAS METAS ANUAIS, ANEXO 1.a. Disponível em: <<http://www.seplan.pi.gov.br/>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 13.808 de 18 de outubro de 2011*. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 2012-2015 e dá outras providências. Porto Alegre, 2011b. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/legis>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Sistema Estadual de Avaliação Participativa (SEAP/RS). *Cadernos de Avaliação nº 1. Orientações para a elaboração da avaliação institucional*. Porto Alegre: Seduc/RS, outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Sistema Estadual de Avaliação Institucional Participativo – RS*. Porto Alegre: Seduc/RS, 2011c.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, UFRGS, IFCH, ano 8, n.16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

recebido em 10 set. 2015 / aprovado em 6 nov. 2015

**Para referenciar este texto:**

FARENZENA, N.; CARDOSO, C. C.; SCHUCH, C. C. T. Uma análise da formulação do Sistema Estadual de Avaliação Participativa do Rio Grande do Sul. *Dialogia*, São Paulo, n. 22, p. 87-101, jul./dez. 2015.

---

# O papel do diretor gerente: gerencialismo, treinamento e certificação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

*The manager headteacher role: managerialism, training and certification in the State Network of Teaching of Mato Grosso do Sul*

**Nadia Bigarella**

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS – Brasil.  
nadiabiga@hotmail.com

**Andrêssa Gomes de Rezende Alves**

Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS – Brasil.  
andressa\_rezende@hotmail.com

## Resumo

Este artigo faz parte de duas dissertações de mestrado em Educação, defendidas em setembro de 2004 e em abril de 2014, no Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que investigaram os programas de gestão educacional dos governos que administraram o Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1991 a 2014. Tem como objetivo discutir a configuração da política para a gestão educacional na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), nesse período de vinte e quatro anos, seis mandatos, quatro governadores e dois partidos políticos (PMDB e PT) e quatro programas educacionais. Com base em pesquisas documentais, as duas pesquisas mostram que as políticas para a gestão educacional, após 2007, foram norteadas por componentes gerenciais.

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Programas de Governo. Estado de Mato Grosso do Sul.

## Abstract

This article is part of two master's essays in Education, defended in September 2004 and April 2014, in the Program of Postgraduate in Education - Master's and Doctorate degrees at the Federal University of Mato Grosso do Sul, which had studied the Educational management programs that were under responsibilities of the governments that were in charge of Mato Grosso do Sul from 1991 to 2014. It aims to discuss the policy setting for educational management in the State Network of Teaching of Mato Grosso do Sul (REE/MS) referred to this period involving twenty-four years, six terms, four governors and two political parties (PMDB and PT) and four educational programs. Based on documentary research, the two surveys show that policies for the educational management after 2007 were guided by management components.

**Keywords:** Democratic management. Government programs. Mato Grosso do Sul State.

## Introdução

Este trabalho tem o objetivo de discutir a configuração da política para a gestão educacional na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), no entre tempo 1991 a 2014. Para tanto, com base em pesquisa documental, examinaram-se os programas políticos educacionais do Estado de Mato Grosso do Sul apresentados pelos governos de Pedro Pedrossian (1991-1994), do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB); Wilson Barbosa Martins (1995-1998), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); José Orcírio Miranda dos Santos (1999-2002 e 2003-2006), do Partido dos Trabalhadores (PT) e André Puccinelli (2007-2010 e 2011-2014), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Os antecedentes históricos sobre a gestão democrática no Estado de Mato Grosso do Sul remontam ao período de 1991, dois anos após a Constituição Federal de 1988 estabelecer no artigo 206, inciso VI, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, como um dos princípios do ensino (BRASIL, 1988). Nesse momento, a REE/MS iniciou o processo eletivo de diretores de escola, mas sem um processo de democratização da educação. Contraditoriamente, foi uma política autoritária, decidida no âmbito do Poder Executivo, apenas para atender a Constituição Federal de 1988, que havia sido recém-aprovada e que instituíra a gestão democrática do ensino público como um dos princípios educacionais.

## Uma proposta de gestão democrática (1991-1994)

O governo Pedro Pedrossian (PTB, 1991-1994) apresentou a proposta para a educação expressa no documento *Uma Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul – 1991 a 1994*, em que expressou sua política educacional e atendeu reivindicações históricas dos profissionais da educação, como descentralização administrativa, eleição de diretores e colegiados escolares, assim como a implantação das Diretrizes Curriculares.

O programa educacional implantado pela secretaria que orientou as eleições para diretores e colegiado escolar foi intitulado “*Democratização das escolas: 1) eleição de diretor e colegiado escolar; 2) autonomia financeira da escola*”, cujo programa integrou o projeto de educação para o Estado de Mato Grosso do Sul no período de 1991 a 1994 (MATO GROSSO DO SUL, 1991).



Nesse contexto, a democratização da escola foi se delineando pelo atendimento ao artigo 206, da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu como um dos princípios educacionais a gestão democrática do ensino público e a garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988). Para atender o texto constitucional, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), mediante o Decreto n.º 5.868, de 17 de abril de 1991, deu continuidade à proposta de gestão democrática e à autonomia financeira.

Esse decreto, regulamentado pela Resolução da Secretaria de Estado de Educação n.º 683, de 30 de abril de 1991, e reformulada pelo Decreto n.º 7.227, de 26 de maio de 1993 (MATO GROSSO DO SUL, 1993), postulava no artigo 13: “O diretor será eleito, de forma a ser regulamentada por ato da Secretaria de Estado de Educação, para um mandato de 2 (dois) anos. § 1º – Nessa eleição será garantida a participação de pais, professores, funcionários e alunos”.

Esse processo de democratização da gestão no governo (1991-1994) estabeleceu uma nova organização político-administrativa da educação, sob a justificativa da descentralização e da reorganização das unidades escolares e, contraditoriamente, o governo efetivou várias medidas racionais e centralizadoras na estrutura da SED/MS, pois o processo de democratização da gestão aconteceu verticalmente, sem a participação da sociedade civil (sindicatos, universidades, representantes comunitários, associações de pais e mestres, grêmios estudantis, etc.) na elaboração dessa política. Desse modo, sem participação do cidadão neste processo, não há efetivação de uma proposta concreta de gestão democrática uma vez que a escolha dos diretores escolares, por meio de eleição é um ato político, é uma ação de cidadania, que exige a participação da sociedade.

Portanto, nesse governo (1991-1994), ainda segundo Bigarella (2004), a política educacional foi marcada pela centralidade. Muito embora tenha apresentado um decreto que indicava um processo de gestão democrática, a decisão foi tomada de cima para baixo, de maneira autoritária, descaracterizando a gestão democrática que é por excelência a distribuição e compartilhamento de poder.

Mesmo assim, esse processo de eleição para diretor representou a conquista de novos espaços de participação e sinalizou um caminho de construção de uma escola mais democrática, pois, mesmo que não plenamente, atendeu uma das reivindicações dos educadores desde os anos de 1980, uma vez que na época a ideia da gestão democrática estava fundamentalmente relacionada à possibilidade de eleger o diretor escolar e seu diretor-adjunto (CATANANTE, 2008).

## Princípios norteadores da gestão democrática (1995-1998)

No governo de Wilson Barbosa Martins (PMDB, 1995/1998), a política educacional desse governo foi expressa no programa *Princípios norteadores, a cidadania começa na escola*, que, segundo Bigarella (2004), anunciou a gestão democrática como ponto básico das ações educacionais, com um entendimento reconfigurado, como fortalecimento de parcerias entre Estado e a iniciativa privada. Para tanto, foram elaborados alguns projetos, tais como: gestão democrática e a campanha Adote uma Escola. Com essa iniciativa, o governo pretendia elevar a qualidade de ensino.

Com esses projetos, o governo pretendia a redução dos gastos com a educação, uma vez que, segundo as justificativas da Superintendência de Planejamento, o

[ . . . ] Estado estava sob os efeitos da crise provocada pelo Plano Real na sua economia, exigindo redobrado esforço para a retomada do crescimento. Com as finanças degeneradas, o governo do Estado estava impossibilitado de honrar seus compromissos imediatos, impedindo qualquer investimento necessário para a eliminação dos principais pontos de estrangulamento da economia estadual. (BIGARELLA, 2004, p. 99).

Diante disso, mesmo ressaltando a gestão democrática, o governo impõe à educação uma gestão austera e racional, com redução dos gastos, redirecionando a gestão democrática para três linhas: eficiência e eficácia na aplicação dos recursos; premiação por mérito para os alunos e professores produtivos e fortalecimento e profissionalização do cargo de diretor escolar.

Para atender esse contexto de crise, o qual exigia uma escola mais produtiva, portanto, diretores mais profissionais para lidar com poucos recursos – capazes de colocar em prática a máxima gerencialista do “fazer mais com menos” –, o governo revogou o Decreto n.º 7.227/1993 e tornou misto o processo para a eleição dos diretores de escolas. Criou o Decreto n.º 8.273/1995 (MATO GROSSO DO SUL, 1995), que implantou a prova escrita e o *quórum* eleitoral para 50% dos votos válidos, além do curso de capacitação para diretores, para ensiná-los a gerenciar a escola com crise. Por sua vez, os colegiados escolares tornaram-se órgão de

caráter deliberativo, consultivo e avaliativo, para atuarem nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar.

Em 1998, ainda como parte da ação de enfrentamento da crise, o Estado de Mato Grosso do Sul, de acordo com Fernandes (2008), iniciou um regime de adesão com o MEC, o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), financiado pelo Governo Federal e pelo Banco Mundial. Entre os subprogramas que compõem o Fundescola, destaca-se o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), programa de caráter descentralizador que reforça a gestão gerencial da educação, cuja lógica pautava-se em indicadores economicistas de eficiência e produtividade, que propunha a superação dos problemas da educação com a diminuição da intervenção do Estado nas políticas educacionais.

Assim, nesse governo, a gestão democrática configurou-se mais como autonomia financeira, relacionada com a ideia de autossuficiência, sustentada pela parceria entre unidade escolar e empresa privada. Essa parceria facilitaria, segundo esse governo, a escola e a comunidade decidirem em que, quando e como gastar os recursos que lhes seriam doados.

## Gestão democrática: uma lição de cidadania(1999-2006)

O governo de José Orcírio Miranda dos Santos (PT) aconteceu em dois mandatos consecutivos (1999-2002 e 2003-2006). No primeiro quadriênio (1999-2002), foi proposto o projeto político educacional *Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição* (1999-2002), lançado em 1999/2000, cujo objetivo maior era a democratização da escola: do acesso, da qualidade e da gestão, com vistas à transformação social e à formação do cidadão na sua acepção mais plena (MATO GROSSO DO SUL, 1999), para com isso, concretizar uma política popular, de Estado, decidida pela soberania popular, em substituição do modelo representativo por um conjunto orgânico e participativo, que possibilitasse a todos a escolha das políticas, além de fazer um contraponto aos órgãos elitizados sem representatividade popular.

O primeiro movimento para a efetivação da gestão educacional, como ação de participação direta da comunidade na escolha das políticas locais, foi a realização da Constituinte Escolar. Um movimento participativo, formado por dez encontros, envolvendo mais de quatro mil professores e outros representantes da

sociedade civil, que discutiram as diretrizes políticas que deveria constar no Plano Estadual de Educação (PEE/MS), votado no 1º Congresso Estadual da Constituinte Escolar, realizado em 28 de junho de 2001.

Em consonância com o movimento participativo direto, esse governo aprovou, pelo Decreto n.º 10.521, de 23 de outubro 2001, o retorno das eleições diretas para diretor escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2001). Contudo, mesmo com discurso democrático e de rompimento com as políticas neoliberais, esse governo sul-mato-grossense não rompeu as políticas do governo federal, que eram contraditórias ao seu projeto político educacional e manteve os programas de caráter gerencial e com os recursos provenientes de repasses do Governo Federal, do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e do Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola), balizado pela teoria do capital humano, na eficiência, na produtividade e nos resultados.

O processo de democratização da gestão foi interrompido em função das disputas internas do Partido dos Trabalhadores, quando, no mês de junho de 2001, aconteceu a substituição de Secretário de Educação e a exoneração de mais 73 servidores, no encadeamento desses acontecimentos, a suspensão do referido programa e um rearranjo da política de gestão para um modelo democrático pragmático, voltado para a eficiência e resolução de problemas práticos das escolas, marcando um distanciamento entre o que foi indicado pela Escola Guaicuru e o que foi realizado até o final desse mandato.

O evento principal da área educacional no segundo governo de José Orcírio Miranda dos Santos (PT, 2003-2006) foi a Lei n.º 2.787, de 24 de dezembro de 2003, que criou o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e a Lei n.º 2.791, de 30 de dezembro de 2003, que aprovou o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS).

As políticas públicas para a gestão educacional, explanadas no programa Escola Autônoma de Gestão Compartilhada, tiveram uma concepção de participação diferente do primeiro mandato. A ação participativa compartilhada, nesse quadriênio, foi expressa no Projeto Manutenção e Melhoria dos Prédios Escolares da Rede Estadual, que visava à revitalização física das unidades escolares, por meio da participação direta da comunidade na administração dos recursos repassados às unidades escolares (MATO GROSSO DO SUL, 2005), percebendo-se, assim, a introdução de ações gerenciais na área educacional.

Com relação à eleição de diretores, pontua-se que nessa gestão foi promulgada a Lei n.º 3.244/2006, que dispôs sobre a escolha dos diretores, diretores adjuntos e do colegiado escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que seria mediante voto direto, secreto e proporcional, mantendo, assim, a mesma determinação do mandato anterior (MATO GROSSO DO SUL, 2006).

## Gestão por resultados e o sucesso da escola (2007 a 2014)

Na sequência, assumiu o governo, André Puccinelli, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB, 2007-2014), que apresentou a política educacional numa proposta denominada Educação para o Sucesso, que, em momento algum, foi sistematizada e registrada pela Secretaria de Estado de Educação ou qualquer que seja outro órgão de governo. Essa proposta foi veiculada pela mídia do Estado como uma ideia inovadora de educação, em formato de propaganda do governo.

A Educação para o Sucesso tinha como principal ação a profissionalização da gestão escolar, a qual priorizava, de acordo com Alves (2014), uma gestão eficaz, para resultados, mediante planejamento estratégico nos moldes gerenciais. Sob essa lógica, a REE/MS procurava atender as políticas nacionais e as orientações internacionais, profissionalizando a organização do trabalho escolar, em consonância com os princípios da administração empresarial, vinculando assim os critérios das organizações privadas, com os princípios da educação pública do Estado de Mato Grosso do Sul.

Para isso, a Secretaria de Estado de Educação contratou a Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM) para oferecer um curso de capacitação em gestão escolar, com base no Manual Gerenciando a Escola Eficaz: conceito e instrumentos, que objetivava desenvolver capacidades gerenciais nos futuros diretores de unidades escolares, os quais, na perspectiva desse documento, deveriam se comportar como líderes dos processos pedagógicos e administrativos, pois eram decisivos, considerando que as “[. . .] características do seu estilo permeiam todas as dimensões do trabalho na escola” (FLEM, 2013, p. 2).

Por conta dessa contratação, o governo fez uma série de modificações na legislação educacional, com a finalidade de adequar a gestão da REE/MS aos preceitos estabelecidos pela FLEM. Uma dessas modificações foi a revogação a Lei n.º 3.244/2006, que estabelecia o processo de eleição direta para o cargo de

diretor da REE/MS. Por meio da Lei n.º 3.479/2007, instituiu uma outra forma de provimento ao cargo de diretor das unidades escolares, um processo de seleção em três etapas: curso de capacitação em gestão escolar, avaliação de competências e certificação ocupacional e por último se submeter à eleição (MATO GROSSO DO SUL, 2007).

Tal estratégia, de acordo com Alves (2014), exigiu dos diretores escolares da REE/MS que fossem buscar, por conta e risco, formação continuada em conteúdos propostos pela FLEM para garantir a sua permanência no cargo, com a preocupação de obter sucesso na certificação ocupacional, que se tornou um sistema avaliativo e que instrumentalizou o processo seletivo de diretores no período da parceria, o que interferiu diretamente no princípio de gestão democrática do ensino, disposto pela Constituição Federal de 1988.

Dessa forma, esse processo seletivo para diretores das escolas estaduais foi referendado pela certificação ocupacional, como uma estratégia que iria colaborar para a melhoria da qualidade e dos resultados dos serviços educacionais e dar maior autonomia às escolas para sua autogestão (ALVES, 2014). E a política educacional sul-mato-grossense (2007-2014) foi guiada por ações educacionais neoliberais que se materializaram na REE/MS sob a justificativa que eram vitais para a melhoria da qualidade do ensino, entre as quais o treinamento empresarial para diretores escolares transformados em gerentes empreendedores merece destaque.

Então, o diretor passou de educador para gerente da escola eficaz, preocupado com o processo administrativo (produtivo) da escola, preocupado em cumprir as ações do planejamento estratégico da escola, elaborado pela Secretaria de Educação, e deixou de atuar como educador preocupado com o processo histórico da educação, como ação intencional e transformadora da realidade. Com tais características, a ênfase na eficiência, eficácia e produtividade induziu nas relações de trabalho da escola um mecanismo de controle que não condiz com a gestão democrática do ensino estabelecida pela Constituição Federal de 1988, visto que esse processo se institui de modo autoritário, centralizador e burocrático (BIGARELLA, 2015).

De acordo com Alves (2014), a capacitação dos diretores, instituída no ano de 2007, foi um instrumento que, em princípio, promoveu a formação dos diretores escolares, porém, essa formação teve uma perspectiva gerencial que focava a

questão administrativa e burocrática, colocando num segundo plano a formação de caráter mais reflexiva e crítica.

Assim, a gestão estadual, que se iniciou em 2007, foi pensada com base em pressupostos, princípios e diretrizes da Educação para o Sucesso, com matriz teórico-ideológica na produtividade empresarial, preocupada com a acumulação ampliada do capital, advinda dos ideais das políticas neoliberais.

## Considerações finais

Após discutir as políticas de gestão na REE/MS do Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1991 a 2014, pode-se inferir que, embora a Constituição Federal de 1988 tenha estabelecido gestão democrática como um dos princípios do ensino, no Estado de Mato Grosso do Sul, de fato, essa democratização ainda não aconteceu. Ao longo dos anos, principalmente após 2007, a gestão democrática foi cada vez menos sendo colocada em prática, dando lugar à gestão gerencial, cujo imperativo encontrou sustentação em concepções de mercado e de competitividade, trazidas pelos programas comprados das empresas privadas, que interferiram nos importantes avanços no processo de construção da gestão democrática, uma vez que a preocupação está centrada muito mais nos resultados do que no entendimento da educação como direito de todos. Nessa perspectiva, as políticas emanadas para o setor educacional inserem-se em um paradigma comum que tem marcado as alterações na organização da administração do Estado.

Após 2007, na gestão do sistema de ensino do estado de Mato Grosso do Sul tomou força o discurso gerencial, quando inserem na política educacional critérios privados materializados pela proposta de Educação para o Sucesso. Para dar evidências a esse processo, em 2008, o governo do Estado alterou a Lei n.º 3.244/2006 e condicionou a eleição de diretores a exames de certificação estabelecidos pela Lei n.º 3.479/2007, o que imprime uma situação que não coaduna com a perspectiva da democracia.

De modo geral, em todas as instâncias, procedimentos, ações e deliberações decorridos dessa proposta, ficou clara a estratégia de inserir critérios privados na gestão da Secretaria de Estado de Educação, a partir da instauração de influências políticas e determinações emanadas da lógica gerencial (ALVES, 2014).

Assim, as práticas construídas pela proposta Educação para o Sucesso causaram o rompimento da construção do processo eletivo para diretores escolares, um dos elementos constitutivos da gestão democrática salvaguardada pela Constituição Federal de 1988 e, instrumentalizaram o processo seletivo de diretores, a competitividade e a eficiência administrativa das instituições escolares, materializando, na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, processos de organização do trabalho educacional advindos dos pressupostos do gerencialismo, do treinamento e da certificação multicoloridos pelos princípios empresariais: eficiência, eficácia e produtividade.

## Referências

- ALVES, A. G. R. *A inserção de critérios privados na política de gestão do sistema de ensino no estado de Mato Grosso do Sul (2007-2013)*. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.
- BIGARELLA, N. *Materialização da política de municipalização do ensino fundamental de Mato Grosso do Sul nos anos 1993 a 2002*. 2004. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.
- \_\_\_\_\_. *O papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na definição de políticas para a gestão da educação básica (1999 - 2014)*. 2015. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, n. 248, ano CXXXIV, 23 dez. 1996.
- CATANANTE, B. R. *A política educacional em Mato Grosso do Sul (1999-2002): os mecanismos de participação*. 2008. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- FERNANDES, M. D. E. Gestão da educação básica em Mato Grosso do Sul nos anos 1990. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 517-533, set./dez. 2008.
- FLEM. Fundação Luís Eduardo Magalhães. *Agência de Certificação Ocupacional: padrões de competências*. Disponível em: <[http://www.certifica.org.br/recursos/news/video/%7B39879250-A4DD-46F5-9C45-085E486A8358%7D\\_Padroes\\_competencias\\_DE\\_30052005.pdf](http://www.certifica.org.br/recursos/news/video/%7B39879250-A4DD-46F5-9C45-085E486A8358%7D_Padroes_competencias_DE_30052005.pdf)>. Acesso em: 19 nov. 2013.



MATO GROSSO DO SUL (Estado). Decreto n.º 5.868, de 17 de abril de 1991. *Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul*, Poder Executivo, Campo Grande, MS, n. 3033, p. 36, 18 abr. 1991.

\_\_\_\_\_. *Decreto n.º 7.227, de 26 de maio de 1993*. Altera dispositivos do Decreto n.º 5.868, de 17 de abril de 1991, e dá outras providências. Campo Grande, 1993.

\_\_\_\_\_. *Decreto n.º 8.273, de 7 de junho de 1995*. Altera a redação do Decreto n.º 5.686, de 17 de abril de 1991. Campo Grande, 1995.

\_\_\_\_\_. *Escola Guaicuru*: caderno 1. Campo Grande: SED/MS, 1999.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 2.787, de 24 de dezembro de 2003*. Dispõe sobre a criação do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande, 2003.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 2.791, de 30 de dezembro de 2003*. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Campo Grande, 2003.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 3.244, de 6 de junho de 2006*. Dispõe sobre a eleição de diretores, diretores-adjuntos e do colegiado escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande, 2006.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 3.479, de 20 de dezembro de 2007*. Dispõe sobre o processo eletivo de dirigentes escolares da rede estadual de ensino, dá nova redação ao dispositivo da Lei n.º 3.244, de 6 de junho de 2006, e dá outras providências. Campo Grande, 2007.

\_\_\_\_\_. *Mensagem à Assembleia Legislativa*. Campo Grande, 2 de fevereiro de 2005: governador José Orcírio Miranda dos Santos. Campo Grande, 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Decreto n.º 10.521, de 23 de outubro de 2001*. Dispõe sobre a estrutura das unidades escolares da rede estadual de ensino, e dá outras providências. Campo Grande, 2001.

recebido em 30 set. 2015 / aprovado em 6 nov. 2015

#### Para referenciar este texto:

BIGARELLA, N.; ALVES, A. G. R. O papel do diretor gerente: gerencialismo, treinamento e certificação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. *Dialogia*, São Paulo, n. 22, p. 103-113, jul./dez. 2015.

---

# Gestão escolar: formar o diretor a partir do professor?

*School management: training professors to become a school dean?*

**Sofia Lerche Vieira**

Doutora em Filosofia e História. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove) e da Universidade Estadual do Ceará (Uece)  
sofialerche@gmail.com

**Eloísa Maia Vidal**

Doutora em Educação. Universidade Estadual do Ceará (Uece)  
eloisamvidal@yahoo.com.br

## Resumo

Este artigo faz uma reconstrução histórica da legislação educacional brasileira acerca do perfil de dirigentes escolares, relacionando os dispositivos da LDB a dados extraídos de uma amostra de 54.746 diretores das escolas públicas brasileira. A comparação evidencia agudo descompasso entre as orientações legais e a prática efetiva da gestão, a partir dos contextos reais onde esta é implementada. Tal distanciamento pode explicar parte dos problemas relativos à gestão da qualidade e à eficácia da escola pública. Alerta, ainda, para a necessidade de assegurar mecanismos de formação inicial e continuada para esses profissionais, construídos na prática e a partir dela. Se o desafio de formar o diretor/gestor a partir do professor está posto, trata-se de incorporá-lo à agenda de formulação e implementação de políticas de formação.

**Palavras-chave:** Legislação educacional. Formação de gestores. Questionário do diretor Aneb/Prova Brasil 2013.

## Abstract

This article makes a historical reconstruction of the Brazilian educational legislation about the profile of school managers relating items of the Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira – LDB (Law of Directives and Bases of National Education) with the data extracted from a sample of (54,746) school deans of Brazilian public schools. The comparison shows a huge mismatch between the legal guidelines and the effective management practice from the actual contexts where they are implemented. This distance may explain some of the problems related to quality management and effectiveness of public schools. It also shows the need to ensure initial and continuing training for these professionals who have learned from their practice. If the challenge of forming a school dean from a teacher is to be overcome, it is necessary to incorporate it in the formulation and implementation agenda of training policies.

**Key words:** Educational legislation. Training school managers. School dean Questionnaire for Aneb/Prova Brasil in 2013.

## Introdução

A discussão sobre a gestão e os profissionais da educação não é um tema novo ao debate no campo educacional. Muito já se refletiu, legislou e planejou sobre o assunto. Hoje, entretanto, mais do que ontem, os temas relativos à gestão da educação e da escola estão na ordem do dia. Tal interesse revela a busca de maior sintonia com os novos desafios associados à organização e à gestão em um contexto de mudanças que estão para além da escola, das agências de formação profissional, das instâncias de governo e das organizações da sociedade civil. Em um mundo marcado pelo signo da informação e da globalização são cada vez maiores as exigências de melhores respostas no campo educacional. A gestão e os profissionais da educação fazem parte deste movimento.

Na ânsia de resolver os problemas em torno da gestão e dos profissionais da educação, não raro, o Poder Público recorre a soluções pontuais, transitórias e até mesmo marcadas pelo improvisado. A adoção de tais medidas decorre da existência de uma demanda real por profissionais de educação em condições de exercer a gestão de forma a responder os desafios hoje postos e impostos à escola. Estes, seguramente, não são os mesmos do passado.

Se antes o exercício de atividades burocráticas relativas ao apoio e manutenção do cotidiano escolar preponderava, hoje são múltiplas e complexas as demandas sobre a gestão. Para além da administração do dia a dia, outras tarefas são acrescentadas. O(A) diretor(a) precisa assumir atribuições que exigem capacidades diversas, como conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, a dimensão pedagógica do processo educativo, o trato com indicadores de rendimento e desempenho escolar, contabilidade e finanças públicas, controle de estoques, gerenciamento de crise, gestão de pessoas, oferta de refeições, dentre outras. Isto sem esquecer a liderança, requisito-chave na gestão de problemas e conflitos peculiares às organizações complexas.

Considerando tais requerimentos em um contexto pleno de mudanças, o presente texto desenvolve uma reflexão composta de 3 (três) movimentos. Primeiramente, detém-se sobre documentos-chaves para a compreensão das concepções delineadas em diferentes momentos históricos da educação brasileira, sobre os profissionais da educação, com ênfase nos dispositivos relativos à gestão. Os textos analisados na reconstituição dessa trajetória são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 (Lei n.º 4.024/61); a legislação do

período militar (Lei n.º 5.540/68 e Lei n.º 5.692/71); e a segunda LDB (Lei n.º 9.394/96), promulgada no contexto da redemocratização do país. Feito esse percurso inicial, o texto analisa dados do Questionário do Diretor da Prova Brasil 2013, mais especificamente informações sobre a formação inicial e continuada de diretores, assunto sobre o qual as autoras se debruçaram em estudos anteriores (VIEIRA; VIDAL, 2014, 2015a, 2015b). Buscando estabelecer uma sintonia entre as orientações legais e as informações concretas sobre a formação de diretores na atualidade, o texto finaliza aprofundando algumas implicações para políticas de formação docente, em particular os chamados gestores escolares.

## 1. Legislação brasileira – textos e contextos

O estudo da legislação tem sido um instrumento fecundo para a análise das questões educacionais. Nesse sentido, tornou-se clássica a afirmação de Saviani (1985, p. 146) de que, nessa matéria, “[...] não basta ater-se à letra da Lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso analisar o contexto. Não basta ler nas linhas; é preciso ler nas entrelinhas”. Resultando de contextos específicos e historicamente construídos (VIEIRA, 2008, 2011), os textos legais oferecem elementos preciosos à compreensão dos diferentes projetos de sociedade que vão se configurando e das aspirações sobre educação gestadas no interior desse movimento. Vejamos alguns elementos a esse respeito, no exame da legislação vigente na educação contemporânea, começando pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961.

É importante recuperar aspectos relativos à gestão e aos profissionais da educação na Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Entre a promulgação da Constituição de 1946 e a primeira LDB decorreram 15 longos anos, e entre idas e vindas, o debate entre educadores se materializa em duas grandes polêmicas: na fase inicial, o conflito centralização/descentralização; na segunda fase, a luta entre defensores do ensino público e do ensino privado, mimetizado sob a bandeira da defesa da “liberdade de ensino”.

A gestão e os profissionais da educação não estiveram na pauta dos assuntos mais palpitantes daquele contexto. O texto da lei trata do tema em um capítulo denominado “Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio” (Título VI, Capítulo IV, Art. 52 a 61). De uma maneira geral, previa-se que a

formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares para o ensino primário ocorresse em escolas normais (Art. 52) de grau ginásial e de grau colegial. As primeiras, poderiam expedir diplomas de regente de ensino primário; as últimas, de professor primário (Art. 53 e 54). Os institutos de educação poderiam ministrar cursos de especialização de administradores escolares (Art. 55). Previa-se que a formação de professores para o ensino médio ocorreria em faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica (Art. 59).

Como se vê a formação de nível superior era prevista apenas para os profissionais do ensino médio. A tarefa de formar administradores escolares para o ensino primário, por sua vez, era atribuída às escolas normais de grau ginásial e colegial; a especialização, por sua vez, aos institutos de educação. Ou seja, ainda não estava em questão a formação de nível superior para gestores escolares, orientação que iria figurar na legislação do período militar.

As leis n.º 5.540/68 e n.º 5.692/71 marcam o período relativo ao regime militar, que se instala em 1964. Enquanto a primeira trata da reforma universitária, a segunda dispõe sobre a profissionalização do ensino médio. A reforma universitária procurava responder ao imperativo de modernizar o ensino superior no país e, ao mesmo tempo, disciplinar a expansão desenfreada que estava em curso. A Lei n.º 5.692/71 se apresentava como a outra face do disciplinamento, dado que, ao propor a profissionalização do ensino médio, pretendia deter a corrida para o ensino superior.

Em relação aos profissionais da educação e da gestão, vale assinalar que a Lei n.º 5.540/68 procurou disciplinar a matéria ao dispor a formação de nível superior para os professores de disciplinas gerais ou técnicas do ensino de segundo grau, assim como “[...] o preparo de *especialistas* destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares” (Art. 30, grifo das autoras). A questão dos especialistas aparece pela primeira vez nesta lei, sendo retomada pela lei especificamente destinada ao ensino de 1º e 2º graus<sup>1</sup> – a Lei n.º 5.692/71.

A Lei n.º 5.692/71 referenda o dispositivo da Lei n.º 5.540/68 em um capítulo específico sobre “Professores e Especialistas” (Capítulo V, Art. 29 a 33), onde são detalhadas as atribuições para o exercício da docência nos diferentes níveis e modalidades cuja formação deveria ser “[...] feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País,

e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas” (Art. 29). Tal concepção é melhor detalhada no artigo 30, que dispõe sobre as exigências de formação mínima para o exercício do magistério, conforme os níveis de oferta.

Além dessas orientações, o texto apresenta dispositivos sobre as licenciaturas para a docência de 1º grau cuja oferta deveria ocorrer em cursos de curta duração (Art. 31), também detalhando aspectos relativos ao pessoal docente para atuar no ensino supletivo (Art. 32). O artigo que nos interessa mais de perto é aquele que dispõe sobre a “[...] *formação* de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais *especialistas* de educação” a qual seria “[...] feita em *curso superior* de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (Art. 33), (grifos das autoras). A formação de especialistas foi remetida para os cursos de Pedagogia, não apenas prevalecendo por todo o período autoritário, como sendo retomada pela LDB aprovada em 1996, já no contexto da redemocratização.

Finalmente, temos a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que, depois de oito anos da promulgação da Constituição de 1988, busca conciliar interesses diversos e fica a meio termo entre um projeto ambicioso de mudança e a conservação do *status quo*. A questão dos profissionais da educação básica é tratada em 4 (quatro) artigos (Título VI, Art. 61 a 64). De uma maneira geral, prevê-se a formação de nível superior para os docentes da Educação Básica (Art. 62), o que constitui importante inovação para os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere à formação de gestores escolares, não se pode dizer que existam mudanças significativas. Embora os especialistas não sejam mencionados quando se trata das atribuições de gestão escolar, eles permanecem em pauta. Veja-se, a propósito, o artigo que define a matéria:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de *graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação*, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, grifos das autoras).

O artigo, como se vê, mantém a ideia de formação de diferentes categorias de profissionais nos cursos de Pedagogia, embora, já então, houvesse forte questionamento aos especialistas. Esses cursos estavam em processo de reformulação, com foco predominante sobre a formação de professores de Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental.

É oportuno observar que a grande mudança relativa à ocupação dos cargos de administração/gestão escolar se deu pela prática. Na maioria das unidades da federação passou-se a exigir a formação docente para o acesso à posição de direção na gestão das escolas públicas, dispensando-se as habilitações. A configuração federativa do Estado brasileiro, em que União, Estados e Municípios possuem autonomia para gerir seus próprios sistemas educacionais ou redes de ensino, desde que não contrariem frontalmente a norma constitucional e a legislação infraconstitucional específica, faz com que prolifere um amplo conjunto de soluções e alternativas.

## 2. Indicadores de formação – o contexto da implementação

Como se viu no dispositivo da LDB que trata da matéria (Art. 64), prevê-se duas instâncias de formação dos administradores escolares ou, para usar a expressão hoje corrente no Brasil, dos gestores escolares: cursos de Pedagogia ou de pós-graduação<sup>2</sup>. Teoricamente, pois, a partir da legislação de 1996, a ocupação do cargo de gestor escolar deveria ocorrer por um desses dois itinerários formativos.

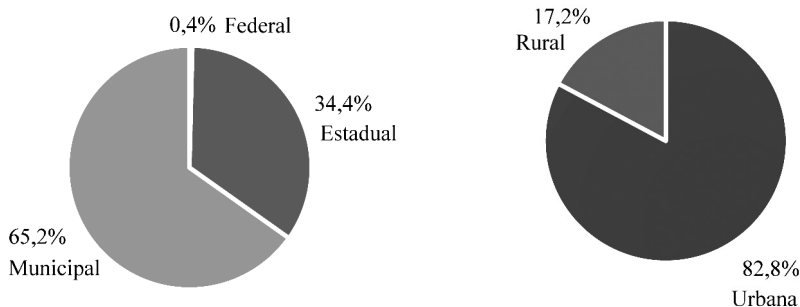
Ao longo desse período de dezenove anos, os governos estaduais e municipais têm se referenciado na Constituição Federal e na LDB para definir processos e procedimentos para escolha de diretores/gestores escolares para suas redes de ensino. Este artigo procura investigar em que medida as exigências de formação para o exercício do cargo de diretor/gestor escolar, estão sendo atendidas no contexto federativo, que, segundo Censo da Educação Básica 2013, consta de 190.706 escolas, sendo 151.884 públicas e 38.822 privadas, distribuídos pelos 26 estados, um Distrito Federal e 5.561 municípios.

O interesse do artigo se concentra nas escolas públicas e na expectativa de obter elementos acerca do perfil de formação desses profissionais na atualidade, procurou-se analisar a base de dados do Questionário do Diretor da Prova Brasil/



Aneb 2013, avaliação de larga escala integrante do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)<sup>3</sup>. Atualmente essa base de dados é a mais robusta que se dispõe correspondendo a 54.746 (36%) diretores das escolas públicas brasileiras. O Questionário do Diretor em 2013 é composto de 111 questões que buscam obter “informações sobre formação profissional, práticas pedagógicas, formas de gestão da escola, tipos de liderança, clima escolar, recursos pedagógicos disponíveis nas escolas, entre outras” (Caderno Pedagógico da Prova Brasil, disponível em <<http://www.inep.gov.br>>). Para esta análise, procurou-se trabalhar com as questões que indagam sobre formação inicial e continuada, experiência anterior como professor e condições de participação em ações de desenvolvimento profissional<sup>4</sup>.

Para melhor situar os sujeitos da pesquisa, procurou-se identificar as escolas por dependência administrativa e localização geográfica. Assim, estamos falando da construção de um perfil para gestores/diretores de escolas predominantemente municipais (65,2%) e urbanas (82,8%), como mostram os gráficos 1a e 1b.

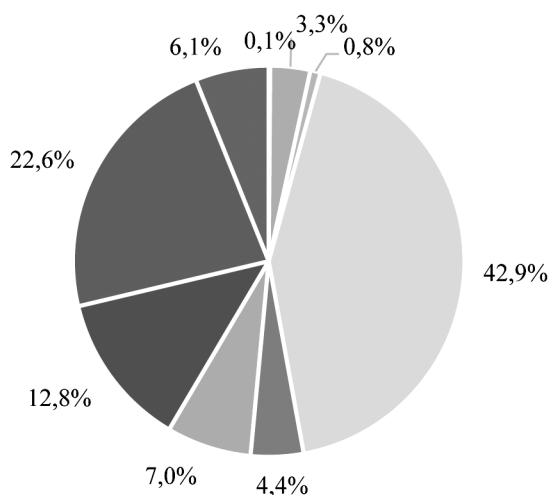


### Gráficos 1a e 1b: Prova Brasil/Aneb 2013: escolas por dependência administrativa e localização geográfica

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de microdados Aneb/Prova Brasil 2013 do Inep.

Os dados apresentados no gráfico 2 mostram o perfil de formação dos gestores escolares e é possível perceber que apenas 47,3% possuem o curso superior de Pedagogia ou escola normal superior, o que nos leva a concluir que 52,7% dos gestores escolares apresentam outro tipo de formação inicial diferente do que recomenda a legislação. Vem se fazendo presente no universo da gestão escolar, cada vez com mais intensidade, professores com formações em outras licenciaturas, com aqueles que possuem graduação em Letras e Matemática, ocupando

19,8% dos cargos nas escolas e os que possuem outras licenciaturas (22,6%). O que estaria levando docentes com outras formações para a gestão escolar? Uma hipótese pode estar associada à não existência de carreira específica para gestores escolares no país, com raras exceções em alguns estados. Na grande maioria de estados e municípios, os cargos de gestão escolar são ocupados por professores, que migram de sua carreira original para novas funções, via de regra, com melhores incentivos salariais que a docência. Assim, a ausência de uma carreira própria e maiores incentivos salariais funcionam como estímulos para migração dos professores para a ocupação de cargos administrativos, abandonando a docência.

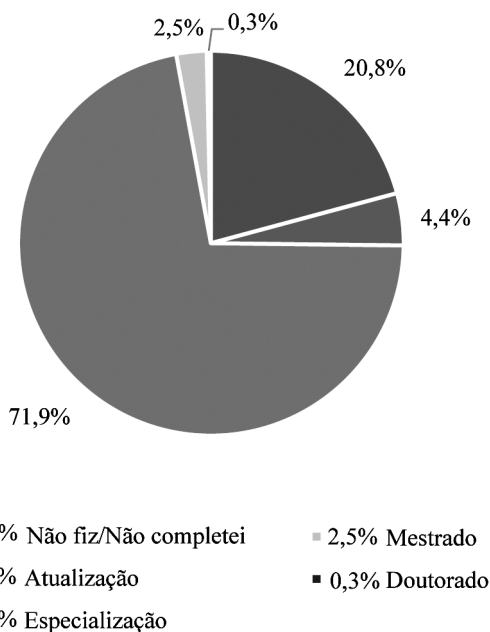


- 0,1% Ensino Médio Incompleto
- 3,3% Ensino Médio (Normal)
- 0,8% Ensino Médio Outros
- 42,9% Ensino Superior Pedagogia
- 4,4% Ensino Superior - Escola
- 7,0% Normal Ensino Superior - Lic Matematica
- 12,8% Ensino Superior - Lic Letras
- 22,6% Ensino Superior - OutrasLic
- 6,1% Ensino Superior - outros

### Gráfico 2: Nível de escolaridade

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de microdados Aneb/Prova Brasil 2013 do Inep

Os dados apresentados no gráfico 2 mostram também a diversidade de formação profissional daqueles que ocupam cargos de gestão escolar, fato que, se por um lado, pode significar uma vantagem, considerando as diferentes abordagens e visões de mundo que podem advir desses sujeitos, por outro, pode representar um entrave à gestão escolar, partindo do princípio de que os cursos de licenciatura não tematizam nem abordam saberes relacionados às dimensões da gestão escolar. Assim, de que forma esses professores conseguem exercer as complexas atividades inerentes a gestão escolar? Essa resposta pode ser buscada, pelo menos parcialmente, nos dados apresentados no Gráfico 3 a seguir.



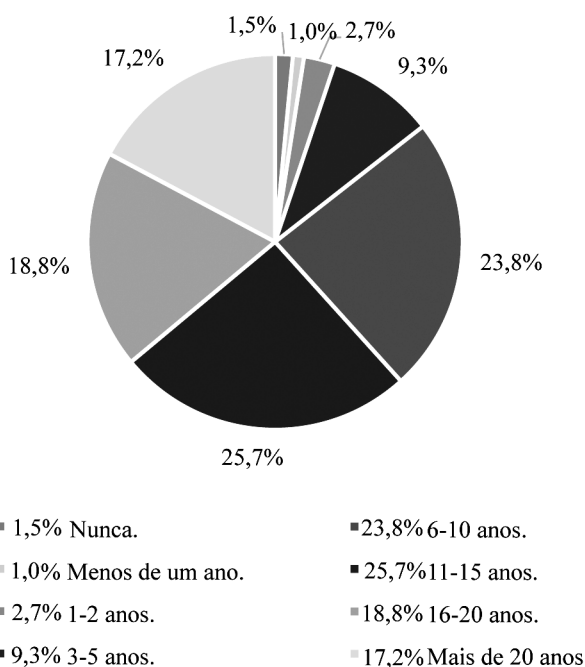
### Gráfico 3: Cursos de pós-graduação

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de microdados Aneb/Prova Brasil 2013 do Inep.

O gráfico 3 apresenta dados relativos à formação em pós-graduação, e é possível constatar que 71,9% dos gestores afirmam possuir cursos de especialização, embora não se tenha indicativo da área do curso. Chama a atenção o fato de 20,8% não ter feito ou completado um curso de pós-graduação e, assim, ocupar

o cargo apenas municiado de conhecimentos adquiridos nos diversos cursos de graduação, que, como vimos, pouco discute aspectos relativos à gestão escolar. Assim, é possível constatar que parcela significativa de gestores escolares em exercício está desempenhando suas atividades a partir de vivências práticas, não necessariamente as mais indicadas para assegurar a finalidade última da escola, que é a permanência e o sucesso de todos os alunos e alunas, nem os garantir fundamentos sobre as novas exigências da gestão escolar. Os percentuais de gestores escolares com titulação de mestrado e doutorado, por sua vez, ainda são muito incipientes (2,5% e 0,3%).

Como o país não possui a carreira profissional de gestor escolar, a origem dos diretores costuma estar associada à carreira de professor. Percebe-se que, à medida que os professores avançam no tempo de exercício profissional, almejam ocupar o cargo de gestor escolar, como podemos observar no gráfico 4.



**Gráfico 4: Por quanto tempo você trabalhou como professor antes de se tornar diretor?**

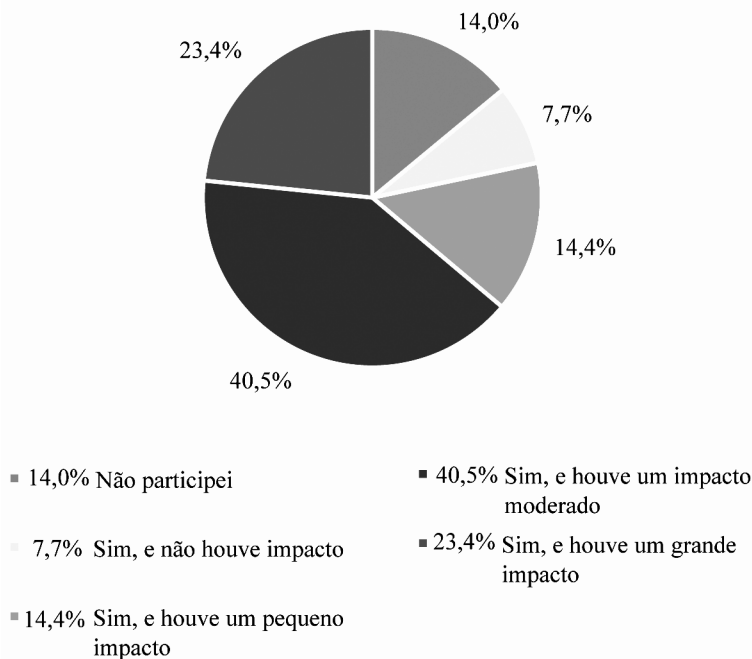
Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de microdados Aneb/Prova Brasil 2013 do Inep.

Entre os gestores, observa-se que 23,8% são professores com 6 a 10 anos de exercício de magistério; 25,7% são docentes que já possuem de 11 a 15 anos de atividade profissional no ensino e 36,0% são professores com mais de 16 anos de atuação, o que significa que já cumpriram mais da metade do tempo de serviço profissional. Se por um lado tal perfil pode ser considerado bom, devido ao conhecimento da profissão e do cotidiano com o qual vai trabalhar, por outro, mostra que os diretores, na grande maioria dos casos, possuem uma experiência anterior descolada dos afazeres típicos de um gestor, o que pode representar uma dificuldade para o exercício do cargo, considerando que vai lidar com novas áreas de conhecimento. Esses dados confirmam o estudo realizado por Vaillant (2006), que mostra que “[...] a antiguidade é o principal componente para que o docente possa avançar na carreira profissional, assim como ascender a cargos administrativos ou de gestão” (ANDRÉ, 2015, p. 218 apud VAILLANT, 2006). Tal situação implica na perda de experientes professores que poderiam contribuir de modo relevante com a preparação das novas gerações de docentes que chegam às escolas. E não significa, necessariamente, o ganho de excelentes diretores, já que docência e gestão se constituem como campos de conhecimentos próprios, que exigem competências e habilidades distintas.

Quando indagados sobre a participação em alguma atividade de desenvolvimento profissional nos últimos dois anos, 84,2% dos gestores afirmaram ter participado, enquanto 14,0% não participaram. Perguntados se tal capacitação teve impacto na sua atividade como diretor, 23,4% afirma ter havido um grande impacto, 40,5% informa ter sido um impacto moderado, 14,4% opta por um pequeno impacto e 7,7% informa que não houve impacto, como mostra o gráfico 5.

Esses dados chamam a atenção pelo fato de 22,1% dos diretores, correspondendo a mais de 1/5 daqueles que participaram de atividades de desenvolvimento profissional afirmarem que tais iniciativas não contribuíram ou contribuíram muito pouco para o seu labor cotidiano como diretor. Isso nos leva a questionar os tipos de atividades de formação que estão sendo trabalhadas junto a este público e o que pode ser feito no sentido de melhor alinhar as ofertas com as expectativas desses profissionais.

Quando indagados se gostariam de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional (gráfico 6), 90,6% dos diretores afirmaram que sim e 9,4% que não. Perguntados sobre os impedimentos da participação em mais



**Gráfico 5: Se você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional nos últimos dois anos, como avalia o impacto da participação em sua atividade como diretor?**

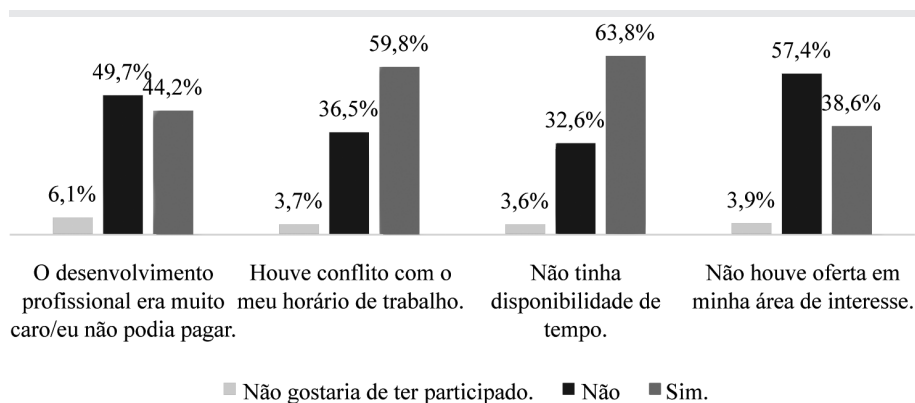
Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de microdados Aneb/Prova Brasil 2013 do Inep.

atividades de desenvolvimento profissional, a disponibilidade de tempo foi o motivo para 63,8% dos diretores e o conflito com o horário de trabalho para 59,8%. Importante destacar que 38,6% dos diretores informaram que não houve oferta de atividades na área de interesse dele e 44,2% atribuem a não participação ao preço da iniciativa, o que evidencia que os poderes públicos (Estado e Municípios) ou não possuem políticas de formação continuada para esses profissionais ou, se possuem, esta não se articula de forma clara e direta com as demandas da categoria.

Os dados aqui apresentados revelam que, na prática, a origem profissional dos gestores escolares está associada à docência; as oportunidades de desenvolvimento profissional oferecidas, por sua vez, costumam estar aquém de suas expectativas – não por acaso um conjunto significativo de diretores afirma que o impacto de tais iniciativas é percebido como moderado (40,5%) ou pequeno (14,4%). Ser professor, por certo, é uma condição positiva para os que ingressam

na gestão, pelo convívio com o processo de ensino-aprendizagem, mas não é suficiente para assegurar qualidade no exercício da gestão escolar, que se constitui como área de conhecimento, que possui uma epistemologia própria, cujo corpo de conhecimentos apresenta campo conceitual, metodologias e procedimentos específicos.

A formação de gestores, contudo, não se esgota nesta dimensão do trabalho no âmbito escolar. Trata-se de questão complexa e alguns aspectos a ela relacionados são aprofundados na terceira e última parte desta reflexão.



### Gráfico 6: Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional. O que impediu sua participação?

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de microdados Aneb/Prova Brasil 2013 do Inep.

## Buscando uma síntese na direção de novos itinerários formativos

O que podemos constatar a partir do estudo das legislações educacionais brasileiras da segunda metade do século XX é que a questão relativa à gestão escolar nunca ocupou o primeiro plano da agenda educativa. A partir da LDB de 1996, embora ela se faça presente de forma mais evidente, não houve preocupações subsequentes sobre a criação de um espaço de implementação que assegurasse, de forma efetiva, a formação dos gestores. A formação do gestor escolar está imersa nas variadas demandas do curso de Pedagogia, e depois de dezenove anos de publicação da LDB ainda não se tem clareza sobre as competências e atribuições imprescindíveis para o exercício da gestão nas escolas brasileiras.

Os dados apresentados sobre o perfil de formação dos gestores escolares atuais, obtidos no Questionário do Diretor da Prova Brasil 2013, permite perceber a existência de flagrante afastamento entre as orientações da LDB e a realidade dos que ocupam cargos de gestores escolares.

Importante destacar que, nos idos dos anos oitenta, a questão dos especialistas da educação foi tema de apaixonadas discussões. Supervisores, orientadores, inspetores e administradores eram apresentados, então, como grandes vilões da fragmentação do trabalho escolar. De forma rápida e simplificada, uma invenção da ditadura, poderíamos assim dizer. Em reação a esse movimento anterior, as lutas dos movimentos dos educadores das décadas seguintes baniram da cena profissional boa parte destes profissionais. Discussões teóricas sobre os cursos de Pedagogia a parte, hoje, a maioria das universidades não prepara mais estes profissionais, fazendo-se sua formação pelas fímbrias do sistema e na prática. Assim, a formação se dá por vias que não necessariamente se cruzam. De um lado, a formação inicial, momento e local onde privilegia-se a formação do professor; de outro, a formação continuada, onde tem lugar a formação do gestor, concebida a partir de demandas dos órgãos do sistema, em colaboração com a universidade. Com a prevalência desse modelo, a gestão escolar, como área de conhecimento que possui uma epistemologia própria se esvazia, passando a ser abordada de forma precária, abreviada e inconsequente nos cursos de formação inicial e segmentada, descontínua e incipiente nos cursos de formação continuada.

Nas mais diversas atividades desenvolvidas no âmbito social, a presença de especialistas é um requerimento necessário e indispensável. Guardadas as devidas proporções, assim como não existe a atenção à saúde apenas com médicos ou à segurança exclusivamente com policiais, o mesmo ocorre no campo da educação. Sem perder de vista a especificidade das áreas, apenas nas escolas nos contentamos com um único tipo de especialista – o professor. Há uma rede de profissionais nos hospitais, que contribuem para o trabalho em saúde (médicos, enfermeiros, auxiliares de enfermagem, agentes administrativos, etc.) e em segurança (policiais, delegados, escrivães, agentes carcerários, etc.), e todos têm suas áreas de atuação demarcadas por corpos de saberes claramente constituídos, com epistemologias próprias e competências e habilidades específicas. Nas escolas, porém, o quantitativo de outros profissionais, além dos docentes, é bastante reduzido, restringindo-se em geral a profissionais de apoio, em sua maioria terceirizados. Os gestores, por



sua vez, são professores que assumem tais cargos; por vezes, temporariamente e, na quase totalidade, sem preparação prévia.

Outro aspecto a considerar diz respeito à formação de gestores. Se os cursos de Pedagogia já não formam os profissionais de gestão e, ao que tudo indica, não virão a fazê-lo, é oportuno que a política nacional incorpore de forma mais orgânica o princípio, que na prática já existe, de *formar o gestor a partir do professor*. Se a docência é a condição básica para o ingresso na gestão, há que se rever, de forma profunda, as atividades de desenvolvimento profissional dos aspirantes à gestão e dos responsáveis por seu exercício. Em primeiro lugar, é preciso discutir um perfil de formação inicial e se esse perfil se relaciona a cursos de graduação ou pós-graduação. Há que se rever, ainda, de forma ampla e radical, tanto os cursos de pós-graduação *lato sensu* como de *stricto sensu*, abrindo caminhos para os mestrados profissionais, alternativa ainda muito pouco explorada no contexto da pós-graduação no país.

## Notas

- 1 A LDB de 1996 substitui a nomenclatura ensino de 1º e 2º graus por Educação Básica, composta por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.
- 2 Observe-se que a LDB não detalha áreas do conhecimento ou tipo de pós-graduação – *lato* ou *stricto sensu*.
- 3 O Saeb é composto por três avaliações externas em larga escala: (1) Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que “abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ª série/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio”; (2) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) também conhecida como Prova Brasil, “avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ª série/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal”; e (3) Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana), “avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas” (Fonte: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)).
- 4 Estamos nos referindo às questões 4, 8, 15, 20, 22, 23, 24 e 25 do Questionário do Diretor 2013.

## Referências

ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 12.056, de 13 de outubro de 2009*. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei n.º 9.294, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm)>. Acesso em: 13 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. INEP. *Questionário do Diretor – Prova Brasil 2013*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicas-levantamentos-microdados>>. Acesso em: 10 out. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis n.º 5.540/68 e 5.692/71. In: \_\_\_\_\_. *Educação: do senso, comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985. p. 133-155.

VAILLANT, D. Atraer y retener Buenos profesionales em la profesión docente: Políticas em Latinoamérica. *Revista Educación*, Madrid, n. 340, p. 117 – 140, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Legislação Educacional no Brasil: Império e República*. Brasília, DF: INEP, 2008. (Documentos da Educação Brasileira). Livro e 2 CD-ROMs.

\_\_\_\_\_. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. A escola pública e seu entorno social – uma questão em aberto. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 10, n. 1, p. 7-30, jan./abr. 2015a.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. *Revista Iberoamericana de educación*, n. 67, p. 19-38, 2015b.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Perfil e formação de gestores escolares no Brasil. *Dialogia*, São Paulo, n. 19, p. 47-66, jan./jun. 2014.

recebido em 4 out. 2015 / aprovado em 23 nov. 2015

### Para referenciar este texto:

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Gestão escolar: formar o diretor a partir do professor? *Dialogia*, São Paulo, n. 22, p. 115-130, jul./dez. 2015.

# Função do(a) gestor(a) escolar: sentidos construídos nas escolas públicas

*Duty of the School Principal: meanings constructed in public schools*

**Graziela Zambão Abdian**

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, São Paulo, Brasil.  
graziela.maia@gmail.com

**Ederson Pereira Andrade**

Doutorando em Educação. Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, São Paulo, Brasil.  
ederson.ufmt@gmail.com

## Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar os sentidos construídos por gestores(as) de escolas públicas municipais sobre sua função e gestão de suas escolas. Para compreensão destes sentidos foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores(as), eleitos, concursados e indicados, em dois municípios, no Estado de São Paulo e no Estado do Rio Grande do Sul. Os resultados indicam não ser possível estabelecermos assertivas fixas e generalizáveis acerca da relação entre função e forma de provimento dos(as) gestores(as) porque as interações cotidianas e os processos de constituição dos sujeitos impedem que isto se efetive. A forma de provimento do cargo do(a) gestor(a) é apenas um dos elementos que atravessa a constituição de sentidos sobre sua função. Consideramos que a política educacional e as normas estabelecidas não determinam exclusivamente as vivências escolares porque os sujeitos fazem política no cotidiano escolar, ou seja, na escola há política de gestão.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Funções dos gestores. Escola pública.

## Abstract

This article aims to analyze the meanings constructed by the principal from public schools about their duties and management of their schools. To understand these meanings semi-structured interviews we conducted, with principals elected, gazetted and indicated, in two states of Brazil, in the State of São Paulo and in the State of Rio Grande do Sul. The results indicate that it isn't possible to establish fixed and generalized assertions about the relation between duty and form of provision of principals, because the daily interactions and processes of subject constitution prevent it to become effective. The way of provision of the position of Principal is only one element that comes across through the formation of meanings about his duty. The education policy and the rules established do not determine exclusively the school experiences, because the subjects do politics in the daily school life, meaning that in the school there is management policy.

**Key words:** School principal. Duties of the school principal. Public school.

## Introdução

Entre os anos de 2009 e 2014, desenvolvemos duas pesquisas integradas sobre a formação, função e formas de provimento do(a) gestor(a) escolar, relacionando tais temáticas com a política de avaliação em larga escala e a qualidade de ensino. Concluídos os projetos, temos socializado resultados que contribuem com a discussão e o avanço do conhecimento referente à gestão e à qualidade da escola pública de educação básica.

Neste artigo, algumas questões nortearam sua construção, sendo elas: é possível estabelecermos relações entre a função e a forma de provimento do(a) gestor(a) de escolas municipais de educação básica? Quais são os sentidos construídos por estes(as) profissionais sobre sua função na escola? A forma como chegaram ao exercício do(a) cargo/função interfere na concepção que constroem sobre sua função?

Buscaremos responder tais questões tendo como objetivo analisar os sentidos construídos por gestores(as) de escolas públicas municipais sobre sua função e a gestão de suas escolas, sendo estas pertencentes a sistemas municipais de estados de regiões diferentes do país. O campo empírico foi um município localizado no interior do estado de São Paulo, tradicionalmente conhecido pelo concurso público como forma de provimento do cargo deste profissional (município A) e outro localizado na região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (município B), o qual há vários anos realiza a eleição para provimento da função do(a) gestor(a) escolar. Utilizaremos respostas concedidas a entrevistas semiestruturadas de oito gestores(as), sendo quatro deles(as) eleitos(as), pertencentes ao município B (1B eleita, 2B eleita, 3B eleita e 4B eleito), 1 concursada e 3 indicadas, pertencentes ao município A (1A concursada, 2A indicada, 3A indicada, 4A indicada). A forma de provimento será discriminada porque a intenção é trabalhá-la como um dos elementos que constituem o(a) gestor(a) e os sentidos que ele(a) constrói sobre os temas em destaque.

Os municípios foram escolhidos por apresentarem práticas diferentes de provimento do cargo/função dos(as) gestores(as) e estes, por sua vez, foram indicados(as) por suas respectivas secretarias de educação, quando consultadas sobre a possibilidade de realização da pesquisa. Solicitamos que a indicação tivesse como critério escolas localizadas em regiões diferentes dos respectivos municípios para que pudéssemos abranger vivências, perspectivas e sentidos diferentes.

Nossa intenção é explorar as potencialidades da gestão escolar a partir dos sentidos que seus profissionais constroem no cotidiano de suas escolas. Analisando os posicionamentos teóricos construídos, problematizamos algumas de suas assertivas a partir daquilo que constroem os sujeitos profissionais que estão na escola.

Subsidiamo-nos na ideia de que é preciso dar voz aos integrantes da escola na tentativa de caminhar em outra lógica, contrária àquela instaurada a partir da construção da ciência moderna, que vê e compreende o sujeito de forma fixa e como um receptáculo a ser preenchido. É no cotidiano escolar que encontramos elementos que nos proporcionam compreender os conhecimentos produzidos na/sobre a educação.

Considerando que uma teoria crítica precisa se construir de forma a estabelecer novas relações entre teoria e prática, que fujam ao modelo prescritivo, destacamos que “[...] a razão que critica não pode ser a mesma que pensa, constrói e legitima aquilo que é criticável” (SANTOS, 1999, p. 204-205), ou seja, se ela se constitui como democrática não pode se impor como a única verdade a ser vivenciada em um sistema educacional que se faz, cada dia mais, multidimensional, multicultural e plural.

Balizamo-nos, também, no “[...] pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe” (SANTOS, 1999, p. 197).

Consideramos que a política educacional e as normas não determinam exclusivamente as vivências escolares porque os sujeitos fazem política ao organizarem seu trabalho, ou seja, na escola também existe política de gestão.

Em linhas gerais, foram esses os sentidos que nos guiaram nas inúmeras observações e entrevistas semiestruturadas com diversos integrantes de escolas públicas municipais e estaduais. A seguir, analisaremos, ainda que de forma breve, os sentidos que os registros em gestão escolar construíram sobre tal tema.

## Função do(a) gestor(a) e gestão: registros acadêmicos

O pensamento referente à gestão escolar foi construído sob uma perspectiva binária<sup>1</sup>. Até os anos de 1980, apesar de ter existido registro contrário (TEIXEIRA, 1968), a base teórica dos estudos foi a teoria administrativa empresarial (RIBEIRO, 1952; ALONSO, 1976). De um caráter eminentemente técnico, a atividade do(a)

gestor(a) passa a se constituir como ato político a serviço da transformação social (ARROYO, 1983; PARO, 1986; FELIX, 1989)<sup>2</sup>.

Tendo como referência o conceito de administração em geral (PARO, 1986) como “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”, vamos pensar como se constituiu o cargo/função do(a) gestor(a) e a relação com a forma de provimento de sua função/cargo, no interior desta binaridade.

Pensada a gestão escolar na perspectiva empresarial, facilmente, ela pode ter equivalência com a própria função do gestor (naquele momento, administrador ou diretor de escola)<sup>3</sup>. Em seu “Ensaio”, Ribeiro (1952) contempla os princípios, fundamentos e objetivos da administração escolar para que ela atenda aos preceitos da política e da filosofia da educação postos fora e acima dela e, como na escola predominava (será que ainda não predomina?) uma hierarquia de funções e responsabilizações, cabia ao diretor da escola, autoridade máxima, a “utilização racional dos recursos” para que os “objetivos determinados” por outrem fossem atingidos. Alonso (1976), de forma ainda mais direta, afirma:

Merece destaque especial na organização escolar o papel do diretor, institucionalmente estabelecido, regulamentado por leis especiais, surge, em relação aos outros papéis, em termos de superordenação ou colocação hierárquica superior, com o fim de assegurar a integração dos demais papéis e, conseqüentemente, o alcance dos objetivos. (ALONSO, 1976, p. 110).

Nas inúmeras passagens em que a autora contempla o papel do diretor, reafirma a responsabilidade deste profissional no alcance dos objetivos da escola. E indica que

[...] o compromisso da escola atual é essencialmente com os valores definidos a partir do desenvolvimento científico e tecnológico presentes, os quais questionam a validade de formulações menos práticas, ainda que mais comprometidas com a natureza essencial do homem. (ALONSO, 1976, p. 146).

Com estes dois autores, destacamos que “a utilização racional dos recursos” estava sendo indicada para ser feita a partir da prioridade à raciona-

lização do trabalho, responsabilização do diretor (em sua autoridade máxima) e o equilíbrio da organização escolar no sentido do atendimento aos “fins determinados” pela política e filosofia, as quais, embora fossem da educação, estavam afinadas com interesses econômicos de uma sociedade que vivenciava contexto de ditadura militar.

Antes mesmo da Constituição Federal de 1988 ser publicada, no bojo do processo de redemocratização da sociedade, várias teses de doutorado em administração escolar foram defendidas com subsídio teórico da teoria crítica. As principais características destes estudos é a denúncia da equiparação entre a empresa e a escola (FÉLIX, 1989), do papel de “preposto do Estado” do diretor de escola (PARO, 1986) e a perspectiva de transpor tal horizonte, colocando a administração escolar como um dos elementos importantes para a transformação social. As ideias estiveram presentes também em artigos publicados em periódicos, ainda que neles não encontremos uma análise mais aprofundada (TRAGTENBERG, 2010; ARROYO, 1983).

A teoria crítica em administração escolar não contemplou, naquele momento, especificamente, a função do(a) diretor(a), mas anunciou de forma clara sua posição política e a necessidade de democratização da gestão escolar.

Inúmeros são os estudos e publicações que decorrem deste enfoque e ganham força com a inscrição da gestão democrática como princípio da educação escolar pública na legislação nacional que, também, desdobrou no processo de descentralização e de diversas possibilidades no interior de cada sistema (KRAWCZYK, 1999).

A partir de pesquisas anteriores realizadas por nós, podemos afirmar que os estudos que tiveram seu embasamento naquele movimento crítico dos anos de 1980 apresentam um elemento em comum e, decorrente dele, outros que constituem a especificidade da produção em administração escolar. Os autores perspectivam a gestão democrática como horizonte teórico para analisar a prática administrativa da escola e defendem, para isto, a existência de conselhos escolares com a participação da comunidade e a eleição de diretores(as) pela comunidade. No entanto, apresentam uma teoria como ideal a ser seguido (transcrita na legislação nacional) e diversos aspectos da realidade escolar que contradizem e impedem que ela seja praticada. Ao analisarem vivências como, por exemplo, as do conselho de escola, tais pesquisas finalizam afirmando a incipiente ou quase total fragilidade dos processos democráticos como elementos para a mudança ou melhoria da qualidade de ensino (PINTO, 1999).

Russo (2004), inclusive, afirma que a “mudança de paradigma” da administração empresarial para a teoria da gestão democrática será capaz de mudar a prática quando encontrar maior número de adeptos. E, dez anos depois, reafirma a existência de consenso entre os pesquisadores – “vertentes pedagógicas dominantes” – sobre o tema da democratização da educação e gestão democrática e, também, corroborando a afirmativa feita por nós anteriormente, o autor indica que

[...] instrumentos legais (Constituição Federal de 1988, LDB de 1996...) estabelecem condições para a democratização da educação e da escola [no entanto], a prática escolar se mostra resistente às práticas democráticas. (RUSSO, 2014, p. 71).

Considerando nossos subsídios teóricos, os quais afirmam, entre outros elementos, a complexidade da escola que é constituída por multiplicidade de vivências, possibilidades e limites, interessa-nos, particularmente, compreender como os sujeitos profissionais da gestão estão construindo sentidos para sua função. Tal perspectiva, não deixando de ser crítica, dirigiu-se aos(às) gestores(as) escolares com a intenção de analisar como constroem sentidos à sua função e o que consideram importante conhecer para exercê-la.

## **Função, forma de provimento e gestão: sentidos construídos por gestores(as) de escolas públicas municipais**

As escolas cujos profissionais foram entrevistados apresentam vários pontos comuns: número de alunos (entre 750 e 1.000), atendimento do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, localizam-se em regiões periféricas dos municípios (com exceção da escola da gestora 1B, localizada em região central). Os sujeitos também apresentam semelhanças de formação, pois, exceto o gestor 4B, todas as outras são formadas em Pedagogia e, também, de tempo de exercício no magistério, considerando que 5 deles (1A, 2A, 3A, 1B, 2B) têm mais de 20 anos de trabalho em escola pública. No entanto, é preciso destacar alguns pontos que os diferenciam a partir dos dados apresentados: no município A, todas as gestoras são formadas no curso de Pedagogia na universidade estadual do próprio município, cursando no



último ano desta licenciatura a habilitação em administração escolar (presente até 2009, quando houve processo de reestruturação do curso) e realizaram formação continuada, pós-graduação *lato sensu* em universidade federal que fez vínculo com a Secretaria Municipal de Educação; já no município B, as três gestoras são formadas em Pedagogia (uma delas cursou após assumir a função) e fizeram, depois de estarem no exercício da gestão, pós-graduação em gestão educacional, pois sentiram esta necessidade, e o gestor 4 é biólogo.<sup>4</sup>

No município A, as gestoras têm entre 6 e 13 anos na gestão da escola e no município B entre 2 e 11 anos. Causa-nos estranheza este fato, pois pensávamos que no município B os profissionais poderiam estar, no máximo, por 4 anos considerando que o mandato fosse bianual com direito à recondução. No entanto, cada uma das três primeiras gestoras apresentou uma história particular que justificasse a permanência por mais de 4 anos no exercício da gestão. Por exemplo, a gestora 1 foi substituta (indicada) de uma gestora que se exonerou, até que houvesse nova eleição; depois foi eleita com recondução (4 anos); em seguida, o município, com a troca de prefeito, breou o processo eleitoral, mas ela permaneceu na função por indicação política; as eleições foram retomadas, ocasião em que foi, novamente, eleita com recondução. Ou seja, ela está na função há 11 anos, considerando mandatos eleitos reconduzidos e indicados pelo poder político. Nesta escola, especificamente, desde a aprovação da lei para eleições de gestores no município, não houve disputa entre chapas. Neste aspecto, especificamente, as entrevistadas revelaram elementos que contradizem os argumentos daqueles que defendem a eleição como processo democrático de escolha dos(as) gestores(as), por duas razões: permanência grande na função, uma vez que, quando há exoneração, a secretaria também pode indicar substituto(a) e a não inscrição de mais de uma chapa, o que pode indicar, entre outros aspectos: estabelecimento de consensos (o que, para nós, não é possível em um processo democrático) e/ou ausência de candidatos (o que, também, é fator prejudicial à forma de provimento escolhida pelo município porque revela a não vontade política e/ou profissional para tal).

Quando questionados sobre o que é preciso conhecer para exercer a função de gestor(a), dos(as) 8 entrevistados(as), três rapidamente respondem “legislação, a parte administrativa” (1A concursado, 3B eleito), “é preciso conhecer regimento da escola” (2A), “é preciso não apenas conhecer, mas vivenciar a LDB” (2 A). Além da parte documental, as gestoras do município

A complementam que também é preciso conhecer os aspectos pedagógicos e a comunidade, mas a gestora do município B, eleita, complementa dizendo que é preciso saber realizar procedimentos práticos na gestão, como, por exemplo, fazer uma ata e elaborar uma formação para seus professores. Outros(as) três gestores(as) concentraram suas atenções nos conflitos interpessoais na escola, dizendo que é preciso

[...] ser flexível, porque segurar a escola, dirigir a escola, você deve aprender como ser flexível [...] muito flexível no sentido de você puxar aqueles professores que têm dificuldade, que escrevem errado, você precisa oferecer condições para estes professores [...] ao mesmo tempo, têm aqueles professores que se acham, que têm uma formação a mais que a minha, com estes, você tem que trazer eles para junto de você, portanto, é preciso ter muita flexibilidade (4A);

[...] é preciso articular as pessoas, pois não adianta eu ter um ótimo professor se ele não sabe se movimentar na escola, o gestor precisa fazer as amarras, lidar com as relações (3A);

[...] tem que saber lidar com pessoas, é fundamental, é a parte mais difícil [...] lidar com os professores é mais complexo, pois nossa classe é muito resistente. Tem que saber lidar muito bem com isto: eles dizem (os professores)... não sou eu quem está aí, é você, e você que tem que resolver (4B).

As respostas de duas gestoras do município B merecem destaque. Uma delas destacou, diferentemente dos (as) anteriores, que é preciso “começar lá de baixo, ou seja, ser professor” e também “conhecer muito a comunidade” e um aspecto interessante da entrevista que concedeu é que esta profissional faz vários questionamentos no momento das respostas, o que nos indica uma postura crítica, de reflexão sobre os problemas que afligem a escola que trabalha e a escola pública, de maneira geral. Por exemplo, ao falar sobre o que é preciso conhecer para ser gestora, ela diz:

[...] a sociedade mudou, o aluno não é mais o de 5 anos atrás e por que a escola não muda? [...] Temos possibilidade de ter um

ambiente mais democrático, diferente do passado em que todos tinham medo do diretor, mas, de novo pergunto, por que não conseguimos mudar a escola? (2B).

Também de maneira mais ampla do que os(as) 6 gestores(as) anteriores, a gestora 1B diz que é preciso compreender políticas públicas, gestão da educação e também conhecer como os alunos aprendem; ou seja, esta gestora posiciona a função da gestão em um lugar “entre” e que para exercê-la é preciso entrar em contato com aqueles conhecimentos que entrecruzam e estão presentes em seu exercício profissional.

No município B, todos(as) os(as) gestores(as) indicaram a necessidade de cursar gestão escolar para estar na função, 2 já tinham especialização quando assumiram (1B e 2B), a 3B estava cursando no momento da entrevista, reconhecendo a diferença que faz e sua contribuição ao trabalho da vice-diretora que não tem a formação específica; e o diretor 4B diz que “tem que correr atrás do prejuízo”, destacando que sem o conhecimento na área não é possível exercer a função. Todos reconhecem que a Secretaria Municipal de Educação tem oportunizado formação para quem assume a função de gestor(a), principalmente aqueles cursos em parceria com o Governo Federal.

Ao serem questionados sobre a função que exercem na escola, 6 gestoras apontaram, por mais de uma vez na resposta, as palavras “tudo” e/ou “todas”, sendo 3 delas de cada município.

As gestoras 2 e 4 do município A destacam, respectivamente, que um dos grandes desafios é o de trazer os pais e/ou responsáveis para a escola e que a escola tem trabalhado um projeto intitulado “participação dos pais em busca de uma escola de melhor qualidade”, mas prosseguem enfatizando, como a gestora 1, que sua função é: dar conta de tudo, apontando “sobrecarga de trabalho” ao ter que “encabeçar todas as atividades da escolas” (1A); cuidar da vida funcional, “conhecendo todos os direitos dos funcionários para saber explicá-los quando necessário porque às vezes ele pensa que é um e é outro”, “aliar as tarefas burocráticas com as pedagógicas” (2A); é a de “maior responsabilidade da escola, pois o sucesso da escola está nas minhas mãos”, sendo uma de suas principais características fazer com as “pessoas comunguem as mesmas ideias” (4A).

Nas três respostas das gestoras do município B, também aparecem as referências às palavras “todas”, “tudo”, merecendo nosso destaque:

[...] gerir a escola como um todo, gerenciar verbas, recursos, aprendizagem, prédios, funcionários, recursos humanos, relação com a comunidade para poder compreender o que se passa dentro da escola (1B);

[...] passa tudo pela gestão, tudo, tudo. Tu tens que ter aquele olhar bem atento e por mais pernas, braços e olhos que tu tenhas, tu ainda não consegues dar conta de tudo, de ver tudo (2B);

[...] todas, todas... porque a gente tem que saber da parte administrativa da escola, toda parte burocrática, da parte de relações humanas da escola, tanto no que se refere a professor, pais, alunos, todos os segmentos, a gente também tem que saber da parte pedagógica, tudo que envolve a escola, não tem como a gente se isentar de alguma coisa, tudo... tudo, tudo a gente faz (3B).

Dois gestores se diferenciaram, sendo um do município A (indicada) e outro do município B (eleito, há dois anos). A primeira diz que sua função é de “assessorar política dentro da escola” e conforme nosso diálogo foi seguindo para melhor compreensão do que ela estava querendo dizer, exemplifica: “sou um maestro de orquestra, vou repetir... sou um maestro, todos os instrumentos devem estar afinados”. E o gestor B, durante toda a entrevista explicou o quanto tinha sido difícil o processo eleitoral em sua escola, porque teve 3 chapas concorrentes e que sua função, após eleito junto com duas coordenadoras e um vice, era o desafio de lidar com os professores. Ele até diz, conforme destacado anteriormente, que precisa fazer curso de gestão, conhecer sobre o assunto, mas que seu grande desafio na gestão é lidar com conflitos e com professores que não querem trabalhar.

Após termos considerado alguns aspectos de nossos subsídios teóricos e termos deixado os sujeitos falarem por si, destacamos alguns aspectos que respondem às nossas questões.

## Função, forma de provimento e gestão: considerações finais

Após mais de 20 anos de publicação da gestão democrática como princípio da educação escolar pública na legislação nacional brasileira e de termos

partido do fato de terem sido realizadas inúmeras pesquisas que vão à escola, com os subsídios teóricos da gestão democrática, para destacarem que nela ainda não está presente a participação efetiva da comunidade, estabelecemos como objetivo analisar os sentidos construídos por gestores(as) escolares sobre sua função e as possíveis relações entre a forma de provimento e sua função. Nosso pressuposto era o de que é preciso ouvir esses profissionais no sentido de encontrarmos pistas sobre o modo de fazer da escola, seu cotidiano e suas possibilidades.

Em primeiro lugar, queremos destacar que não há diferenças significativas nos sentidos construídos pelos(as) gestores(as) entrevistados(as) a respeito de sua função na escola. Dois elementos indicam a proximidade de sentidos. A maioria, com ênfase, destaca a responsabilidade “por tudo” e este tudo diz respeito à organização da escola (no sentido disciplinar e no cumprimento da legislação), estabelecimento de consensos para cumprimento de tarefas, resolução de conflitos e, no limite, preocupação com a relação com a comunidade. De forma direta, nenhum dos(as) gestores(as) falou sobre aluno em suas respostas. Apenas a gestora 1A disse que, por ser sua a responsabilidade máxima, ela, certamente, fará diferença para “aquele aluninho que está sentado na carteira”.

Em segundo lugar, ao contrário do que nos informa a literatura da área, não encontramos, também, o “político” para falar sobre sua função nas respostas dos(as) gestores(as) do município B, sendo que a única vez que ela aparece é na fala da gestora do município A (“sou assessor político dentro da escola”), mas que fora seguida das explicações que fizemos anteriormente. Portanto, apesar de os(as) gestores(as) do município B apontarem em algumas passagens que representam o grupo (que o elegeu), não enfatizam sua função política na escola; ao contrário, demonstram a mesma sobrecarga de trabalho das gestoras do município A e a preocupação com as questões administrativas, entendidas como burocráticas. Talvez este fator explique, em partes, a ausência de candidatos para concorrerem à função, considerando que das 4 escolas integrantes, apenas uma teve disputa de chapas.

Em ambos os municípios, está presente nos discursos das gestoras a necessidade de conciliação entre as atividades pedagógicas e administrativas. Este aspecto merece atenção e novas análises porque concordamos com Paro (2011) quando ele diz que na atividade pedagógica está implicada a adminis-

tração, mas também entendemos que na atividade administrativa há processo pedagógico e que, por tais razões, não há como estabelecermos tão claramente os limites entre elas.

Interessante se faz, neste momento final, apontarmos uma última questão e, para fazê-la, retomaremos o conceito de Paro (1986) sobre administração em geral. A teoria crítica em administração escolar questionou, nos idos dos anos de 1980, a ausência de debate sobre os “verdadeiros” fins da escola para que ela utilizasse racionalmente os recursos e cumprisse outra função social que não a de manutenção da sociedade de classes. Neste sentido, apontou que os fins da escola devem ser o de transformação da sociedade e, para isto, a escola deveria utilizar a participação de todos em sua gestão. Este movimento, do qual de certa forma participamos, vem criticando as políticas educacionais, por estas subsidiarem-se em interesses economicistas e, de certa forma, impedirem o exercício democrático na escola pública, focalizando em resultados. Porém, nas entrevistas analisadas não está presente esta “pressão” da política, ou seja, ao falarem sobre sua função, os(as) gestores(as), independentemente de eleitos, concursados ou indicados, não atribuem sentido relevante às determinações externas. Mas, também, não revelam indícios de que a escola pense a respeito daqueles fins postos pela teoria crítica. Não há indícios de que pensem seus próprios fins. Parece-nos que a gestão se prende à utilização racional dos recursos (entendida no sentido de organização, disciplina, consenso) e, assim, fica vulnerável ao que é estabelecido por outrem (seja este o governo, a teoria — que acaba sendo algumas vezes repetida —, as políticas de governos).

Não é possível estabelecermos assertivas fixas e generalizáveis porque as interações cotidianas e os processos de constituição dos sujeitos impedem que isto se efetive. A forma de provimento do cargo do(a) gestor(a) é apenas um dos elementos que atravessa a constituição de sentidos sobre sua função e, em nossa análise, ela não se mostrou tão potente. É possível creditar possibilidades a partir da multiplicidade de práticas e sentidos existentes nos interiores de cada escola em particular, ao invés de prescrevermos aquilo que ela deva fazer.

Com tais ideias, queremos destacar, finalmente, a importância de as escolas públicas terem espaço e oportunidade para refletirem sobre os sentidos que constroem e que subsidiam suas ações e, sem dúvida, temos, ao realizarmos tais análises, uma função importante neste processo.

## Notas

- 1 Diversos autores referem-se à área dizendo que ela se constituiu a partir de dois paradigmas. No âmbito do nosso grupo de pesquisa, considero bastante pertinente à referência “binária” feita por Nascimento (2014) e por isto nossa escolha.
- 2 Neste período, ao evidenciar seu elemento político, os diferentes autores, concomitantemente à inscrição da gestão democrática na legislação nacional, substituem o termo administração por gestão.
- 3 Conhecemos que Ribeiro (1952) diferenciou a direção da administração, fato já trabalhado por outros autores (MAIA, 2008; PARO, 2011), no entanto, nesta passagem, referimo-nos ao cargo do diretor da escola, historicamente reconhecido na história da educação brasileira.
- 4 No município A são todas mulheres e no município B temos o 4B homem. Nesta seção do artigo, referiremos a eles considerando o gênero identificado.

## Referências

- ALONSO, M. *O papel do diretor na administração escolar*. São Paulo: Difel, 1976.
- ARROYO, M. A Administração da Educação é um problema político. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 122-129, 1983.
- FELIX, M. F. C. *Administração Escolar*. Problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez, 1989.
- KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado. . . Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 67, p. 112-149, ago. 1999.
- MAIA, G. Z. A. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. *RBPPE*, v. 24, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2008.
- NASCIMENTO, P. H. C. *Administração escolar no Brasil e sociedade de controle: o paradigma multidimensional e a teoria das multiplicidades*. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2014.
- PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.
- PINTO, J. M. de R. O paradoxo do Conselho de Escola. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (Org.). *Formação do Educador: organização da escola e do trabalho pedagógico*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 219-248. (Seminários & Debates; v. 3).
- RIBEIRO, J. Q. *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar*. São Paulo: FFCL-USP, 1952. (Boletim 158).
- RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. *Eccos*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004.

\_\_\_\_\_. Gestão democrática, autonomia e projeto político-pedagógico: pressupostos da qualidade da educação. *Dialogia*, Dossiê Temático, São Paulo, n. 19, p. 67-78, jan./jun. 2014.

SANTOS, B. de S. Por que é tão difícil construir teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 54, p. 197-215, 1999.

TEIXEIRA, A. *Natureza e função da Administração escolar*. In: ADMINISTRAÇÃO Escolar: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, 1968. p. 18-40.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. (Org.). *Política e gestão da educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-18.

recebido em 30 set. 2015 / aprovado em 23 nov. 2015

**Para referenciar este texto:**

ABDIAN, G. Z.; ANDRADE, E. P. Função do(a) gestor(a) escolar: sentidos construídos nas escolas públicas. *Dialogia*, São Paulo, n. 22, p. 131-144, jul./dez. 2015.



# Educação Básica: contribuição universitária nas boas práticas de gestão escolar

*Basic Education: university contribution to good school management practices*

**Alcione Müller**

Mestrando em Educação. Professor da Rede de Educação Básica do Município de São Leopoldo, RS – Brasil  
alcione.muller@unilasalle.edu.br

**Paulo Fossatti**

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle de Canoas, RS – Brasil  
paulo.fossatti@unilasalle.edu.br

## Resumo

A aproximação da universidade no melhoramento das práticas de gestão escolar nos ocupa neste artigo. O objetivo é identificar e descrever a contribuição universitária com as boas práticas em gestão escolar desenvolvidas na Escola Municipal Santa Marta, de São Leopoldo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tipo estudo de caso. A coleta de dados se dá através do diário de campo de um dos autores deste artigo, também participante da direção da respectiva escola; da análise documental e da literatura e de entrevista com a diretora da escola. Os resultados preliminares evidenciam: os fatores social, econômico e cultural por si só não determinam boas ou más práticas de gestão escolar; as boas práticas de gestão escolar dão-se de forma colaborativa, participativa, envolvendo todos os atores sociais no contexto escolar; a colaboração entre escolas e universidades apresenta-se como categoria relevante para o êxito na gestão escolar resultando em boas práticas.

**Palavras-chave:** Boas práticas de gestão. Contribuição universitária. Desenvolvimento da Educação Básica.

## Abstract

The approach of the university in improving school management practices occupies us in this article. The goal of this article is to identify and describe the university contribution to good practices in school management developed at the Municipal School of Santa Marta, in São Leopoldo, Brazil. It is a qualitative research, a case study type. Data collection takes place through the diary of one of the authors of this article, who is also on the management of that school; document analysis and literature and interview with the school principal. Preliminary results show that the social, economic and cultural factors alone do not determine good or bad practices of school management; good school management practices are given in a collaborative, participatory manner involving all social actors in the school context; collaboration among schools and universities presents itself as a relevant category for success in school management, resulting in good practices.

**Key words:** Good practices of management. University contribution. Development of Basic Education.

# 1 Introdução

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa maior que integra o Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Universitário La Salle, em Canoas, Rio Grande do Sul. A pesquisa, tipo estudo de caso, focaliza a contribuição universitária com as boas práticas de gestão na educação básica municipal em uma escola de um município da Região Metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Tem por objetivo identificar e descrever a contribuição universitária com as boas práticas em gestão escolar desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Marta, de São Leopoldo (RS).

Na seara da gestão educacional, as aprendizagens através da investigação e da própria experiência tornam-se necessárias para a tomada de decisão na governança organizacional. Considerando nossas trajetórias enquanto professores e gestores, a novidade trazida pela regulamentação da lei da gestão democrática e a eleição de diretores, em 2007, para escolas públicas, observamos muitas questões a serem problematizadas na gestão das instituições que compõem os sistemas educacionais. Da mesma forma que Freire, entendemos que o espaço escolar é histórico e cultural e socialmente constituído.

Para mim, a escola é uma instituição social e histórica, e ao ser uma instituição social e histórica, a escola pode ser mudada. Mas a escola não pode se mudada exclusivamente através de uma lei, mas sim por uma nova geração de professores e professoras, de educadores e educadoras que precisam ser preparados, treinados, formados (FREIRE; HORTON, 2003, p. 207).

Logo, a gestão escolar é tema necessário a ser problematizado pelos profissionais da educação. Pois, qual é a função da gestão escolar? De que dimensões educacionais deve ocupar-se, além do atendimento aos aspectos legais, burocráticos e administrativo-financeiro? O que leva uma escola a ser considerada promotora de boas práticas de gestão escolar? Qual é o papel da universidade na formação dos gestores escolares? Estas são perguntas que nos acompanham ao longo deste estudo de caso. Qual é a qualidade da visão pessoal de nossos gestores para o agir global, a exemplo do que nos questiona Lück (2011)?

Ao conceber este artigo, entendemos que o êxito educacional também recai sobre a qualidade da gestão educacional. Somente boas práticas de gestão poderão garantir o êxito, o sucesso e a melhoria dos índices educacionais como um todo.

Logo, gestor educacional, muito mais que administrador, é aquele profissional que reconhece e valoriza as qualidades objetivas e subjetivas das pessoas e garante as condições de estrutura e infraestrutura para que a escola seja um lugar de criação do conhecimento e, conseqüentemente, desenvolvimento humano. Freire (1992, p. 158) entende que

[...] para haver desenvolvimento, é necessário: 1) que haja um movimento de busca, de criatividade, que tenha, no ser mesmo que o faz, o seu ponto de decisão; 2) que esse movimento se dê não só no espaço, mas no tempo próprio do ser do qual tenha consciência.

Considerando o acima exposto, nosso estudo de caso procura dar visibilidade à contribuição da universidade às boas práticas de gestão da Escola Santa Marta.

## 2 Metodologia

Este artigo é um recorte de uma pesquisa maior ligada ao grupo que investiga a Gestão Educacional em Diferentes Contextos. Estamos tratando de um estudo de caso. Segundo Gil (2009, p. 4), “Os estudos de caso enquanto método de pesquisa envolvem procedimentos de planejamento, coleta, análise e interpretação de dados”. Assumimos aqui a visão de Goldenberg (2004, p. 33) para o conceito de estudo de caso, diante dos demais métodos de pesquisa nas ciências humanas:

Não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística.

Esta pesquisa qualitativa tem como foco a gestão escolar com seu recorte na contribuição universitária às boas práticas da gestão. O campo de estudo é a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Santa Marta, da Rede de Educação Básica do Município de São Leopoldo. Conforme Fox (1981), depois de ter o problema, é necessário definir o universo da investigação. Portanto, os participantes do estudo são os integrantes da equipe diretiva, professores, funcionários, pais, alunos e mantenedora.

Para este recorte, a coleta de dados se dá através do diário de campo de um dos autores deste artigo, também participante da direção da respectiva escola, da análise documental e da literatura e da entrevista com a diretora da escola, no viés da colaboração universitária com as boas práticas de gestão. Optamos pela entrevista, pois entendemos com Yin (2001, p. 112) que

Uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas. [...] É muito comum que as entrevistas, para o estudo de caso, sejam conduzidas de forma espontânea. Essa natureza das entrevistas permite que você tanto indague respondentes-chave sobre os fatos de uma maneira quanto peça a opinião deles sobre determinados eventos. Em algumas situações, você pode até mesmo pedir que o respondente apresente suas próprias interpretações de certos acontecimentos e pode usar essas proposições como base para uma nova pesquisa.

### 3 Análise e discussão dos resultados

#### 3.1 O contexto sociocultural da Escola Santa Marta

Ao nos propormos investigar a contribuição universitária com as boas práticas de gestão na escola pública da rede municipal de São Leopoldo o fazemos considerando o contexto histórico, cultural, social, econômico e educacional no qual se dá o estudo.

Sobre o município de São Leopoldo tem-se na história do Brasil o ano de 1824 como fundação da cidade (SÃO LEOPOLDO, 2013). É a cidade berço da colonização alemã. Em 18 de julho, os 39 imigrantes chegaram a Porto Alegre,

Capital da Província de São Pedro do Rio Grande e foram enviados a um estabelecimento agrícola do governo, chamado de Feitoria do Linho Cânhamo, à margem esquerda do Rio dos Sinos, desativado por falta de resultados. Estendia-se por mais de mil km<sup>2</sup> e aos poucos os imigrantes receberam seus lotes coloniais do Governo do Estado. A cidade de São Leopoldo se emancipou de Porto Alegre em 1º de janeiro de 1939. Atualmente, tem uma área de 102,738 km<sup>2</sup> e população de 214.087 habitantes (IBGE, 2014).

O Bairro Arroio da Manteiga está ao norte de São Leopoldo, fazendo divisa com o município de Portão. Dentro do bairro, há a Vila Santa Marta. Por se tratar de uma área verde e área não loteada, nos mapas do Governo Federal não consta com ruas.

A escola, através de sua secretária escolar, fez um estudo e um mapa das ruas, becos e travessas. Isso foi necessário porque os pais e responsáveis dos alunos chegavam na época de matrícula e informavam os nomes e não se tinha como visualizar a localização. A secretária relata que a cada ano aparecem novos becos com novos moradores e novos alunos.

Numa primeira organização feita nos anos de 1989/1990, as ruas foram batizadas de Um, Dois, Três, . . . Com a organização da Associação de Moradores da Vila Santa Marta, os nomes adotados passaram a ser de árvores. Nos dois casos, a EMEF Santa Marta tem o endereço Rua Um, ou Jacarandá, sem número.

A situação da Vila descrita por Moura, Giacomim e Soares (2008) tem se alterado nos últimos três anos. No entanto, ainda se convive muito com a pouca escolaridade das pessoas residentes. A escola recebe, com frequência, justificativas de ausências e abandonos de alunos devido à necessidade de ajudar na renda familiar.

### **3.2 Universidade e escola: uma parceria que resulta em boas práticas de gestão**

A EMEF Santa Marta foi inaugurada em 2 de abril de 2001 e começou a funcionar em fevereiro de 2001. No ano de 2015, a matrícula foi de 719 alunos. Sua construção se deu devido a uma reivindicação do movimento popular e associação de moradores que foram assentados na Vila Santa Marta, oriundos de desapropriações feitas para a expansão dos trilhos do metrô Porto Alegre – São

Leopoldo. Essa reivindicação foi de aproximadamente 10 anos e contou com a efetiva participação dos envolvidos na comunidade. No entendimento de Lück (2011, p. 46),

[ . . . ] apenas com uma efetiva participação, envolvimento e comprometimento local é possível promover a efetividade do ensino, tendo em vista não apenas a distância dos governos federal e estadual, e até mesmo dos sistemas municipais de ensino, em relação à escola, mas sobretudo porque são as pessoas com atuação direta ou indireta nas ações que fazem a diferença e sobretudo a partir de sua postura e perspectiva com que realizam o seu trabalho.

Mas, como a escola chega a fazer processo de boas práticas frente a inúmeras dificuldades que se apresentam? “A questão, para mim, é como é possível que nós, no processo de fazer o caminho, estejamos conscientes sobre nosso próprio processo de fazê-lo, e possamos deixá-lo claro a quem vai nos ler” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 38).

Refletir sobre a própria prática docente do educador em escola pública é tarefa necessária para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, satisfação e realização pessoal. Da mesma forma, uma ótima oportunidade para que se repense, começando pelas universidades, a excelência na formação dos professores e gestores das escolas. Não é possível isolar a formação em nível superior da prática pedagógica. Mas é possível e necessária uma formação inicial e continuada dos educadores e gestores escolares, pautada pela crítica, pela participação ativa. Formação esta que problematize as inúmeras variáveis intervenientes nos processos educativos. A realidade vivida pela escola em estudo confirma o posicionamento a seguir:

Quanto mais as pessoas participarem do processo de sua própria educação, maior será sua participação no processo de definir que tipo de produção produzir, e para que e por que, e maior será também sua participação no seu desenvolvimento. Quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será a democracia (FREIRE; HORTON, 2003, p. 149).

O papel gestor é fruto de uma personalidade e de uma formação acadêmica crítica e libertadora, é mola propulsora para o surgimento de boas práticas de gestão escolar mesmo em ambiente hostil, como é o caso em estudo. Uma gestão participativa que envolve todos os atores sociais na construção do projeto escolar – pais, professores, alunos, funcionários, comunidade – mostra-se favorável ao sucesso.

A realidade mostra uma escola ganhando premiações no Brasil, bem como apresentando suas práticas nas universidades da região e no exterior, a exemplo da visita à Universidade de Michigan, nos Estados Unidos. Na entrevista com a diretora, ela afirma que em 2013 a escola promoveu a IV Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente - CNIJMA (BRASIL, 2012). Essa atividade parece ser o ponto de corte entre o passado e o presente. “A partir desse momento não é mais possível pensar qualquer atividade sem levar a comunidade em conta”, afirma a diretora.

O que tem acontecido na escola é uma mudança de mentalidade entre professores, alunos e família através da criação da Escola Sustentável. Esse projeto foi movido por uma professora com uma turma de 5º ano em 2013. Com sua entrada no mestrado em educação, seu foco foi pela pesquisa de escolas sustentáveis (GROHE, 2015). Aqui, mais uma vez vem o reforço da investigação universitária que induz a boas práticas de gestão nas escolas.

Assim, a atuação efetivamente competente dos professores cria uma cultura proativa pela qual se evita o errado comportamento de atribuir ao sistema e a qualquer outra pessoa ou situação a culpa por condições difíceis, em vez de considerá-las como desafios e enfrentá-las com responsabilidade (LÜCK, 2011, p. 60).

A universidade, na problematização das questões atinentes à formação inicial e continuada, colabora para que o professor se coloque numa posição de vanguarda da inovação. Para tanto, “[...] as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho” (TARDIF, 2010, p. 12). Este é o caso visto na Escola Santa Marta.

Neste contexto, outra professora, com o apoio da direção, instala o projeto “Fazendo um mundo melhor”. Este projeto visa a mobilização dos alunos, da

comunidade e do poder público para a criação de um ambiente melhor para viver. Este é mais um projeto que evidencia o perfil universitário apregoado aos egressos, especialmente nos valores da autonomia emancipatória, na inovação, criação e exercício da cidadania esperado dos licenciados em nossas universidades. Lück (2011, p. 127) faz coro a estas práticas educativas eficazes:

[...] uma vez que contribui para a emancipação dos indivíduos de suas limitações, de seus preconceitos, de suas visões distorcidas de mundo e de si mesmos, da ignorância, enfim, para realizar essa prática de modo efetivo, torna-se necessário (re)criar a prática escolar e a escola em última instância autônoma-cidadã.

O referido projeto possibilita ainda hoje aos alunos a pesquisa dos pontos críticos de toda Vila Santa Marta. “Por que não ensinar as crianças a começarem a procurar as razões, os fatos, os eventos, porque sempre existem razões” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 144). Para surtir efeitos sobre as pessoas, é ciente que se comece a mudança pelas pessoas, nos seus hábitos e atitudes.

Para mim, é essencial que você comece onde as pessoas estão. Mas se você começar onde elas estão e elas não mudarem, então não vale a pena começar porque você não irá a lugar algum. Portanto, ao mesmo tempo em que eu insisto em começar onde as pessoas estão, é porque esse é o único lugar de onde *elas* podem começar. Mas *eu* posso começar de outro lugar. *Eu* posso começar de onde eu estou, mas elas têm que começar de onde *elas* estão (FREIRE; HORTON, 2003, p. 113).

A exemplo das discussões geradas nas universidades pela presença da direção, professores e alunos, o seminário na escola de deu com a presença do prefeito e vice-prefeito, entre outros encarregados da administração municipal e lideranças comunitárias. Como resultado, fruto dos encontros mensais que problematizam a escola e seu bairro, registra-se a realização de conferências para acompanhamento dos serviços e idealização de novas propostas na comunidade.

A visão crítica que a direção e os professores trazem de suas universidades colabora para que a escola ultrapasse seus muros. Esta realidade evidencia-se na



mobilização da Associação de Bairro, que estava debilitada por falta de recursos, pessoas e ambiente adequado para reuniões e lazer. Atualmente, o espaço está sendo revitalizado e já está prestes a iniciar um programa de iniciação ao esporte promovido pelos cursos de licenciatura de uma universidade comunitária localizada no próprio município.

A escola concorreu a um concurso promovido pela Lanxess que apoia projetos socioambientais que contribuam para melhoria do meio ambiente. A Lanxess é empresa alemã de produtos químicos. A EMEF Santa Marta ficou em primeiro lugar e ganhou um valor de R\$10.000,00 para aquisição de materiais, sendo a principal obra a construção de ecopontos dentro da escola, locais de descarte em esquinas identificadas previamente e também em residências onde os alunos são referência na coleta seletiva.

O projeto “Água Viva Ampliando Horizontes” da EMEF Santa Marta foi o vencedor do concurso Ciclo Verde 2014, realizado pela empresa Lanxess em parceria com as secretarias do Meio Ambiente e de Educação (SÃO LEOPOLDO, 2014. Notícia 18/08/14).

Foram 65 projetos inscritos no Brasil. Desses, 12 eram inscrições de projetos ligados às escolas de São Leopoldo, sendo a EMEF Santa Marta selecionada em 1º lugar (LANXESS, 2015).

Observa-se que a Escola passa a estabelecer novas práticas e novas relações. Segundo Lück (2011, p. 30),

[...] essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais pelos quais dirigentes, funcionários e clientes ou usuários estabelecem alianças, redes e parcerias, na busca de superação de problemas enfrentados e alargamento de horizontes e novos estágios de desenvolvimento.

Como já referido acima, uma professora, ao falar do trabalho feito na EMEF Santa Marta, causou curiosidade na universidade onde realizava seu Mestrado. Sua orientadora indicou a EMEF Santa Marta para um grupo de 10 alunos do

Mestrado Profissionalizante em Urbanismo da Universidade de Michigan. O objetivo do trabalho era investigar uma área superpovoada no Brasil, em que fosse necessária a regularização fundiária, qualidade de vida, ocupação e melhoria do serviço do poder público, entre outros. Estes alunos chegaram até a Escola e foram apadrinhados pelos alunos ligados aos diversos projetos. Nas palavras de Freire, “Meu respeito pela alma da cultura não me impede de tentar, com as pessoas, a mudar algumas condições que, a meu ver, são obviamente contra a beleza do ser humano” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 138).

As duas semanas de permanência dos universitários de Michigan na comunidade e na EMEF Santa Marta foram de intensa pesquisa, troca de experiências e esforço para a comunicação, já que apenas a professora orientadora, brasileira, falava português e o co-orientador falava espanhol. Na EMEF Santa Marta são duas professoras de Inglês e os demais professores e alunos se comunicando por gestos e algumas palavras. As entrevistas em formulários escritos foram feitas em trios: um aluno mestrando, falando inglês e dois alunos da EMEF Santa Marta, escrevendo e se comunicando com a comunidade local. Na verdade, os mestrandos tiveram acesso a todos os territórios, tendo a segurança e cumplicidade dos alunos. Todo esse material foi levado por eles e está em fase de tradução para encaminhamento de projetos futuros de melhoria em toda a Vila Santa Marta.

A diretora relata que, apesar de uma rotina cheia, provocou rupturas na forma de governança da escola a presença dos alunos sedentos por inovação, chamou os universitários e as universidades e instaurou novo modo de educar com a participação coletiva e por projetos, a exemplo destes aqui pontuados. “Não há criatividade sem ruptura, sem um rompimento com o passado, sem um conflito no qual é preciso tomar uma decisão. Eu diria que não há existência humana sem ruptura” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 63).

A EMEF Santa Marta passa a ter visibilidade fora dos seus muros. Um professor de Educação Física, também coordenador de Curso de Graduação em uma universidade, integrou atividades de Cursos de Licenciatura com seus alunos. Da mesma forma, seus alunos apresentaram seus projetos aos universitários estabelecendo trocas de diversos saberes entre estudantes e professores da Educação Básica com estudantes e professores universitários.

O que é filosoficamente maravilhoso, eu acho, é ver como, aparentemente começando a partir da influência externa, em

um determinado momento essa disciplina começa da própria criança, de seu interior. Isso é, essa é a estrada na qual caminhamos, algo que vem de fora se transforma em autonomia, em algo que vem de dentro. Esse é o resultado (FREIRE; HORTON, 2003, p. 178).

As boas práticas da Escola Santa Marta já chegaram a congressos na África do Sul. Já produziram vídeos com tradução para o inglês realizados por docentes e alunos. Neste ano de 2015, a Escola Santa Marta já teve cinco reportagens vinculadas nos jornais da região e do Estado. As três últimas notícias de 2015 destacam: a Prefeitura Municipal atendendo a comunidade; a viagem aos Estados Unidos da comitiva leopoldense e o estudo americano colocado em prática.

Outra parceria entre uma universidade e a escola trata do Programa de Ação Socioeducativa na Comunidade. De fato, a gestão educacional é

[...] responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados (LÜCK, 2011, p. 25).

A parceria com outra universidade da região coloca a Santa Marta acolhendo universitários voluntários que, sistematicamente, realizam trabalhos na comunidade em suas diferentes áreas de atuação. De acordo com Lück (2011, p. 32),

Observa-se o interesse de grupos e organizações em colaborar com a escola constituindo-se essa colaboração um campo fértil para a realização de parcerias e um grande desafio para os gestores escolares atuarem de forma colaborativa com a comunidade.

A diretora tem ciência e afirma que sua escola tornou-se um espaço que promove boas práticas de gestão e que estas se diferenciam das demais escolas do município de São Leopoldo. O trabalho diferenciado de seus professores faz toda a diferença nos resultados educacionais.

Na visão da diretora, dos professores, alunos e comunidade, a teia de relações construída, a cumplicidade entre seus atores e um conceito de educação que responda pelas questões sociais faz toda a diferença para que a escola se legitime como promotora de boas práticas em gestão.

## 4 Considerações finais

Por meio deste estudo de caso, problematizamos a colaboração universitária nas boas práticas de gestão de uma escola pública municipal. Tais práticas evidenciam a integração da universidade, do governo, da comunidade local, da equipe diretiva, dos alunos e professores ao redor de um conceito de educação extramuros escolares. Esta proposta cria novos vínculos pessoais e institucionais entre os diversos atores educativos, muda um conceito de escola, de ensino-aprendizagem e de gestão.

As boas práticas de gestão resultam não apenas de uma direção proativa, com as questões sociais e de parcerias diversas. Mas também se legitimam os novos modos de ser e fazer dos professores que, em continuidade aos seus estudos e pesquisas, com o apoio das universidades e da direção escolar, ousam saber e fazer diferente. Este diferente apresenta-se sob a égide de projetos educacionais, bancados pela gestão escolar, que abarcam uma visão cada vez mais sistêmica e ligada às necessidades reais da comunidade escolar.

Os dados preliminares aqui apresentados levam-nos a inferir sobre a importância da participação colaborativa entre universidade e escola para o desencadeamento de boas práticas de gestão educacional.

Conclui-se que fatores de ordem econômico-financeira podem influenciar na gestão educacional. Contudo, o que realmente vai determinar a vivência de boas práticas de gestão é o permitir-se arriscar; é o acreditar que é possível instaurar uma gestão participativa, superando a burocracia no resgate ao instituinte pedagógico através da lógica de projetos ligados à vida. Nesta compreensão, nenhum ator é dispensado de dar sua parcela de contribuição para a efetividade da excelência gestora. Portanto, a parceria entre a universidade e a Educação Básica apresenta-se como resposta que se aproxima cada vez mais da qualidade da gestão educacional que queremos.

---

## Referências

- BRASIL. Câmara dos Deputados. Ministro defende intervenção no ensino e mudança radical dos currículos. *Câmara Notícias, Educação e Cultura*, Brasília, DF, 29 abr. 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/486868-MINISTRO-DEFENDE-INTERVENCAO-NO-ENSINO-E-MUDANCA-RADICAL-DOS-CURRICULOS.html>>. Acesso em: 17 jun. 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo Educacional 2012*. Infográficos: escolas, docentes e matrículas por nível. Brasília, DF, 2012.
- CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE. *Linhas de pesquisa*. Canoas, 2015. Disponível em: <<http://www.unilasalle.edu.br/canoas/pesquisa/>>. Acesso em: 17 jun. 2015.
- FOX, David J. *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA, 1981.
- FREIRE P. Pedagogia do oprimido. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_; HORTON M. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters. Tradução de Vera Lúcia Mello Josceline. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GIL A. C. *Estudo de Caso*. Fundamentação científica. Subsídios para coleta e análise de dados. Como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.
- GOLDENBERG M. *A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GROHE, S. *Escolas Sustentáveis: Três Experiências no Município de São Leopoldo – RS*. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/7127>>. Acesso em: 27 jun. 2015.
- IBGE. *Cidades@, Rio Grande do Sul, São Leopoldo*. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/235G6>>. Acesso em: 27 de jun. 2015.
- JORNAL DG. Adolescente envolvida em projeto ambiental representará bairro de São Leo nos Estados Unidos. *Notícias, Educação*, Porto Alegre, 18 abr. 2015. Disponível em: <<http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-ia/noticia/2015/04/adolescente-envolvida-em-projeto-ambiental-representara-bairro-de-sao-leo-nos-estados-unidos-4742760.html>>. Acesso em: 28 jun. 2015.
- JORNAL VS. Projeto de estudantes americanos na Santa Marta vence desafio internacional. Expectativa para pôr em prática na Santa Marta resultados de estudo americano. Exemplo de cidadania da Santa Marta para o mundo. (Busca<Santa Marta>). São Leopoldo: Grupo Sinos, 2015. Disponível em: <<http://www.jornalvs.com.br/index.php?id=/busca/index.php&request=1>>. Acesso em: 27 jun. 2015.
- LANXESS. *LANXESS define melhores projetos do Concurso Ciclo Verde*. 2015. Disponível em: <<http://lanxess.com.br/pt/imprensa/news-1/br-press/lanxess-chooses-best-green-cycle-projects/>>. Acesso em: 30 jun. 2015.
-

LÜCK H. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOURA C. B, GIACOMIM G. S, SOARES R. C. A história da E.M.E.F. Santa Marta: vozes de uma comunidade. Organizado por Andréa Helena Petry Rahmeier e Quênia Renee Strasburg. *Memória Escolar: Escolas Municipais de São Leopoldo*. São Leopoldo: CEBI, 2008.

SÃO LEOPOLDO. *Histórico*. São Leopoldo: Prefeitura Municipal, 2013. Disponível em: <[https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/home/show\\_page.asp?id\\_CONTEUDO=38&codID\\_CAT=21&id\\_SERVICO=&categoria=%3Cb%3ECidade%3C/b%3E](https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/home/show_page.asp?id_CONTEUDO=38&codID_CAT=21&id_SERVICO=&categoria=%3Cb%3ECidade%3C/b%3E)>. Acesso em: 28 jun. 2015.

SÃO LEOPOLDO. *Projeto da Escola Santa Marta vence concurso Ciclo Verde 2014*. (2014). São Leopoldo: Prefeitura Municipal, 2014. Disponível em: <[https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/home/show\\_page.asp?titulo=Projeto%20da%20Escola%20Santa%20Marta%20vence%20concurso%20Ciclo%20Verde%202014&categoria=Not%EDcias&id\\_CONTEUDO=&id\\_SHOW\\_noticia=13540&codID\\_CAT=2&INC=includes/show\\_noticias.asp&imgCAT=&ID\\_LINK\\_PAI=0](https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/home/show_page.asp?titulo=Projeto%20da%20Escola%20Santa%20Marta%20vence%20concurso%20Ciclo%20Verde%202014&categoria=Not%EDcias&id_CONTEUDO=&id_SHOW_noticia=13540&codID_CAT=2&INC=includes/show_noticias.asp&imgCAT=&ID_LINK_PAI=0)>. Acesso em: 28 jun. 2015.

TARDIF M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010.

UNISINOS. *Programa de Ação Socioeducativa na Comunidade*. São Leopoldo, 2015. Disponível em: <<http://www.unisinis.br/extensao/acao-social/programas/programa-de-acao-socioeducativa-na-comunidade>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

YIN R. K. *Estudo de caso: planejamento e método*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

recebido em 17 set. 2015 / aprovado em 19 nov. 2015

### Para referenciar este texto:

MÜLLER, A.; FOSSATTI, P. Educação Básica: contribuição universitária nas boas práticas de gestão escolar. *Dialogia*, São Paulo, n. 22, p. 145-158, jul./dez. 2015.

dialogia

---

**ARTIGOS**  
*/ ARTICLES*

---



# Reforma curricular de São Paulo e as regulações do trabalho docente

*Curricular reform of São Paulo and regulations of teaching work*

Vânia Galindo Massabni

Doutora em Educação Escolar. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ecologia Aplicada-linha de pesquisa Educação. Docente da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz (ESALQ) – USP. São Paulo, SP – Brasil  
massabni@usp.br

## Resumo

Recentemente, o governo paulista implementou uma reforma curricular, propondo alterações no trabalho docente ao apresentar planejamento, conteúdo e metodologia das aulas em materiais didáticos com uma abordagem construtivista. Por outro lado, tem sido uma prerrogativa básica dos professores, ao exercerem sua profissão, planejar ações e realizar decisões curriculares sobre a aula, ainda que influenciadas por determinações externas. Estas se ampliam, em âmbito internacional. Se o currículo paulista, conforme analisado, exime do planejamento e propõe menor margem de decisão ao professor, o objetivo deste estudo é analisar se este currículo, do modo como proposto, altera a prática docente e é visto como forma de regulação desta prática pelos professores. Eles consideram que tais materiais (Cadernos), atrelados a avaliações, são tentativas de maior controle sobre seu trabalho. Ainda que pouco modifiquem sua prática com o uso dos Cadernos, entendem que, por terem flexibilidade neste uso, a reforma não diminuiu sua autonomia.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Regulação. Reforma educativa. Prática de ensino.

## Abstract

Recently, the state government presented a curriculum reform to the teachers, proposing changes in the work of the teacher by showing planning, content and methodology to give classes in a constructivist approach. On the other hand, it has been a basic prerogative of teachers, when exercising their profession, to plan actions and to make curriculum decisions about the class, although influenced by external determinations. These are extended, internationally. If the São Paulo curriculum, as analyzed, exempt from planning and proposing lower margin decision to the teacher, the aim of this study is to analyze if this curriculum, the way of proposed changes to teaching practice, is seen as a way to practice regulation by the teachers. They consider that the presence of textbooks, tied to evaluations, are attempts to greater control over their work. Although it makes little modification of their practice through using textbooks, because they have flexibility in this use, they understand that the reform did not decrease their autonomy.

**Key words:** Teaching work. Regulation. Educational reform. Teaching practice.

## O trabalho docente e a regulação da prática educativa

Ao se estabelecerem metas para a educação e ao se idealizarem as formas de melhoria dos sistemas de ensino, os professores são, invariavelmente, lembrados como os profissionais capazes de levar a cabo as reformas educativas. Ainda que nem sempre tenham a valorização necessária, está a cargo deles grande responsabilidade social.

As formas pelas quais este profissional regula a sua própria prática podem incluir o estabelecimento de prioridades ao traçar objetivos em seu planejamento, a escolha de tarefas pelas quais espera orientar a aprendizagem de seus alunos, as decisões sobre o ensino e a forma de realizar a relação teoria e prática em sala de aula, os julgamentos de situações concretas considerando a diversidade do alunado, a relação com os pares no enfrentamento conjunto dos desafios educativos, entre outras. São todas formas de atuar que permitem ao professor regular o trabalho na especificidade da sala de aula e da escola. Segundo Tardif (2002, p. 132), ensinar requer fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos, as quais dependem “[. . .] da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos”.

Planejar suas ações e, nesse planejamento, escolher como e o que ensinar, tem sido uma prerrogativa básica dos professores ao exercerem sua profissão. Parâmetros, diretrizes e propostas curriculares, além do livro didático, estão em um contexto de influência nas escolhas educativas que interferem no processo de juízo e consequentes opções dos docentes. Nessas escolhas há maior ou menor margem de decisão do professor, dependendo de como são propostas e implementadas as políticas educacionais, incluindo pressões, controles e cobranças para que se desenhe, na prática, o currículo, conforme o idealizado. Para Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000, p. 201) na atividade de planejar é que se centram alguns estudos que evidenciam a desprofissionalização da categoria docente, sendo que o plano, para os professores, está enquadrado nos condicionantes do contexto profissional real. Segundo Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000, p. 201), “[. . .] o plano da atividade educativa e, dentro dela, o currículo, é uma competência profissional básica dos docentes”. Questionam: que aspectos de sua atividade lhe é possível planejar, tendo autonomia e capacitação para fazê-lo?

Segundo Flores (2014), o entendimento sobre o significado de ser professor e de sua profissionalidade se manifesta quer no quadro legal e curricular, quer nos modos de ser e de estar na profissão. Esta compreensão da especificidade da docência, considerando conhecimentos, destrezas e valores integrantes do ser professor enquanto profissão, fundamenta maneiras distintas de interpretar seu papel no desenvolvimento do currículo, bem como delimitações da função docente no exercício profissional.

A perspectiva do estudo aqui apresentado alinha-se a de outros autores (HOLLY, 2000; MIZUKAMI et al., 2002; DIAS-DA-SILVA, 1998; FLORES, 2014), que têm se dedicado a trazer o professor para o centro do debate educativo, compreendendo sua vida, sua identidade e seu trabalho e, a partir deste conhecimento, analisar as situações vividas nos contextos escolares e os condicionantes da prática. O professor tem sido valorizado também em investigações que tornaram conhecidas as ideias que assumem a docência em seu caráter transformador da própria prática, ao valorizar sua reflexão na ação e sobre a ação em um processo de pesquisa da prática, nas linhas do professor reflexivo e professor pesquisador. Pimenta e Lima (2004) referem-se a pesquisas sobre a prática como contribuintes da superação do plano dos discursos (que, a nosso ver, também se apoderam de prescrições normativas sobre como deve ser o trabalho do professor em sala de aula) e adentram a complexidade das situações reais da docência, configurada como prática social em uma dada sociedade, com uma história e cultura.

Com estas preocupações, desenvolvemos o presente estudo (2010-2015)<sup>1</sup> sobre o currículo paulista e seus impactos nas escolas públicas, mais precisamente nas possíveis mudanças trazidas ao trabalho dos professores e à percepção sobre a possibilidade de aumento da regulação de sua atividade profissional.

## Formas de regulação do trabalho docente

Segundo Nóvoa (1995), para além da autonomia em sala de aula, tida por ele como tradicional na docência, professores necessitam margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão. A constituição dos professores enquanto profissionais do funcionalismo público, historicamente os tornou subordinados às esferas de poder estatais. Embora a presença estatal seja importante no ensino, principalmente por assegurar a equidade social e qualidade e contemple

um papel de supervisão, sua ação pode se desenvolver em uma perspectiva de acompanhamento e avaliação, diferentemente de uma “lógica prescritiva e de burocracia regulamentadora” (NÓVOA, 1995, p. 25). Alcançar a responsabilidade inerente à autonomia profissional requer, para o autor, uma mudança de atitude e o enfrentamento de desafios que exigem respostas criativas dos professores.

Atualmente, estão em curso orientações de reforma curricular em que os papéis e responsabilidades dos professores definem-se menos em função de suas capacidades para planejar o currículo do que pela capacidade de colocar em prática o currículo desenvolvido por outros, em uma ótica de que cabe a ele ser um profissional que aplica métodos, técnicas e programas, bem como aborda conteúdos escolhidos e propostos por outros, tidos como especialistas. Esta é uma perspectiva que entende o professor como técnico, a quem cabe aplicar e desenvolver materiais e currículos, cujo resultado, para Holly (2000), é a perda da capacidade dos professores em atuar e tomar decisões, tornando-se mais dependentes dos planejadores em uma perspectiva sustentada pelo uso crescente de testes que buscam certificar a competência profissional do professor.

Nesta concepção, identificada como racionalidade técnica, os professores “[...] assumem uma dependência em relação a um conhecimento prévio que não elaboraram, como também à sua finalidade” (CONTRERAS, 2002, p. 96), pois reduz o conhecimento prático da docência a um conhecimento técnico. O domínio de procedimentos seria a especificidade profissional do professor, que não disporia, em princípio, do preparo intelectual necessário à elaboração das técnicas, atendo-se à sua aplicação.

A ampliação da regulação do trabalho docente vincula-se às atuais reformas educativas. Antes, os sistemas educacionais se organizavam de modo que os professores contavam com uma ampla autonomia individual e coletiva, levando-se em conta sua ação na complexidade das tarefas educativas e conduta para enfrentar incertezas do trabalho; no modo de regulação desencadeado há vinte anos, Maroy (2011) observa a submissão dos professores a diversas formas de enquadramento de suas práticas.

Christian Maroy (2011) compreende os modos de regulação institucionais de um sistema educativo como o conjunto dos mecanismos de orientação, coordenação, controle das ações dos estabelecimentos, dos profissionais ou das famílias neste sistema. Em sociologia, a regulação social designa os processos de orientação da conduta dos atores e de definição das “regras do jogo”, em que

pesem as leis e dispositivos técnicos que buscam viabilizá-las. As regulações são desenvolvidas no macro, meso e micro escalas e, por exemplo, a macro pode ser a escala nacional de determinada pesquisa, como a do autor citado. Ele analisa os modos de regulação do ensino secundário em cinco países europeus (Inglaterra, Bélgica, França, Hungria e Portugal). Porém, as regras e a regulação efetiva são elaboradas – e ressignificadas, acrescentaríamos – pelos envolvidos, para resolver os problemas de coordenação e de orientação, havendo uma regulação autônoma e de controle, esta última institucional e promovida pelas autoridades. A regulação cognitiva dos sujeitos e suas interações socioculturais, bem como tradições e valores, contribuem para a orientação das condutas em um sistema.

As regulações não produzem necessariamente a ordem e o ajustamento diante dos problemas e falhas de funcionamento de um sistema e questiona-se a efetividade das regulações funcionalistas (MAROY, 2011), especificamente quando se refere ao sistema educacional, cuja história e políticas passadas introduzem o repensar sobre as formas de introdução de mudanças apartadas dos sujeitos, histórias e ideais pertencentes ao contexto.

A despeito destas ressalvas, os resultados de seu trabalho (MAROY, 2011) indicam tendência de fortalecimento e ampliação de políticas educativas fundamentadas na regulamentação pela avaliação e na definição de objetivos curriculares *standard* a serem cumpridos com vistas a aferição de “qualidade”, configurando novos arranjos institucionais em um modelo de Estado avaliador. Uma tendência por ele observada na evolução nos modos de regulação institucional presente na política educacional destes países é, ao lado do crescimento da avaliação externa dos estabelecimentos de ensino e do sistema escolar, o aumento da regulação de controle do trabalho de ensino, notadamente com a diminuição da autonomia profissional individual dos professores.

## A prática docente na reforma curricular paulista

A Secretaria da Educação do governo estadual paulista vem buscando modificações na rede pública de ensino para “[...] cumprir o seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede”, como descrito na Apresentação do Currículo do Estado (SÃO PAULO, 2010, p. 7). Com este objetivo, desde 2008,

propôs um currículo básico para as escolas por meio de documentos orientadores, vídeos e materiais didáticos para uso em sala de aula, conhecidos como Cadernos do currículo.

Na pesquisa aqui relatada, foram realizadas entrevistas com 19 professores, entre eles 6 coordenadores de 8 escolas estaduais que ofereciam o Ensino Fundamental II em uma cidade de aproximadamente 400 mil habitantes do interior de São Paulo. A abrangência do estudo alcançou aproximadamente 20% das escolas públicas estaduais pertencentes à Diretoria do município. O objetivo do trabalho foi identificar os modos de regulação percebidos pelos professores diante das mudanças trazidas ao trabalho cotidiano pela implementação do então novo currículo do Estado.

Conforme analisado, apesar de aparentarem ser uma apostila, até porque são bimestrais, os Cadernos são inovadores no sentido de possuírem uma abordagem diferenciada do conteúdo, no que se refere à organização tradicional dos livros didáticos. O conteúdo não está identificado logo de início pois cada tópico tem início com situações de aprendizagem, nas quais o aluno necessita exprimir opinião ou ideias prévias, tecendo considerações e conclusões a partir da análise de figuras, textos, gráficos, mapas e experimentos em geral. Cabe ao professor orientar a aprendizagem e seu papel nesta forma de conduzir a aula, incluindo as perguntas a serem realizadas aos alunos, se encontra nos Cadernos do Professor. Assim, observa-se que o material propõe mudanças no conteúdo e na metodologia de trabalho do professor, com ênfase no papel ativo do aluno durante a aula, conforme aprofundamos em outras oportunidades (MASSABNI, 2011, 2012).

Os Cadernos são diretivos e regulatórios da prática docente, no que diz respeito a ensinar passo a passo como o professor pode desenvolver a metodologia proposta em sala de aula. Esta metodologia é apresentada em uma abordagem coerente com os pressupostos do construtivismo (por exemplo, situa o professor como orientador da aprendizagem, centralidade no aluno e em sua aprendizagem, valorização das tarefas, formas de raciocínio e ideias prévias dos alunos).

Embora houvesse indicativos das mudanças em curso, os dezenove (19) professores entrevistados revelam impacto pessoal com a reforma curricular no sentido de que as escolas desconheciam ou não informaram que deveriam mudar seu currículo e a forma de ensino, de um ano para o outro. As respostas deixam claro como as mudanças são gestadas à parte das escolas e dos professores, sem a participação deles, e chegam como imposição do sistema, como exemplifica a

professora entrevistada: “Quando ele [o currículo] chegou eu era professora, estava na sala de aula, *a gente assusta porque está acostumada a pegar um conteúdo do livro didático*”. (Professora Coordenadora Pedagógica 1<sup>2</sup>, grifo nosso)

Todos os professores afirmaram utilizar os Cadernos e foi indagado também se tiveram algum tipo de formação como suporte para este uso e compreensão dos fundamentos do currículo. À exceção de avisos em reuniões pedagógicas, não houve relato dos professores de formação continuada que permitisse compreenderem teoricamente as mudanças propostas ao trabalho docente e, assim, se apropriarem de um saber necessário ao ajuste do proposto à realidade. Como não coube aos professores a elaboração nem apropriação intelectual – e sendo parte supostamente interessada –justifica-se a resistência inicial ao currículo.

A regulação da atividade docente na implementação do currículo foi responsabilidade do coordenador pedagógico, como esclarecem os documentos consultados. O ajuste do currículo às atividades em sala de aula poderia ocorrer em caráter de colaboração e formação coletiva, priorizando a orientação ou amparo à ação docente. No entanto, se expressa pela fiscalização da ação, conforme uma das professoras entrevistadas:

[...] eu me pergunto qual é a função do coordenador? [...] eu não tive esse apoio, só a coordenadora me disse o seguinte *‘Precisa usar o caderninho’*. Eu apanhei até agora pra poder aprender e entender como tem que ser usado. [...] a gente deve usar os cadernos azuis do SARESP que são aqueles relatórios de avaliação. (Professora 13).

As avaliações do Saresp e seus resultados estão atrelados ao conteúdo dos Cadernos, como é a pretensão da reforma. O ajuste no trabalho com conteúdos em função da priorização de competências, conceitos e habilidades implica em mudanças metodológicas. Uma das professoras entrevistadas (Professora Coordenadora Pedagógica 2) percebe a dificuldade de ajuste em sua escola, pois prevalecem aulas “metódicas” (no sentido de método expositivo) incompatíveis com a elaboração de conhecimentos e competências cobradas no Saresp. Não responder a pressões externas para mudar seu trabalho é tomado como comodismo e falta de compromisso profissional pela professora, não havendo (ou não

revelando) críticas às tentativas de regulação extrínseca do trabalho acompanhadas da diminuição da autonomia docente, na perspectiva de Maroy (2011).

O direcionamento explícito da prática docente restringe a função do professor enquanto idealizador e planejador da regulação da aprendizagem no interior da sala de aula e afeta a profissionalidade. O direcionamento da prática não é bem visto pelos entrevistados. Mas é legitimado por uma professora experiente:

Quando o Governo disse que viria esse material, eu acho que nós colocamos uma esperança que fosse um material mais voltado, realmente, para aquela, *tipo uma apostila direcionada, que nós tivéssemos a questão, realmente, um pouco mais pronta* [...].  
(Professora 6, grifo nosso).

Holly (2000) indica existirem certos aspectos da perspectiva técnica úteis ao desenvolvimento profissional (eficiência, gestão, técnicas de apresentação, por exemplo), mas alerta que o predomínio de materiais e procedimentos padronizados (standardizados) pode contribuir para o enfraquecimento do desenvolvimento profissional dos professores, pois retira do cerne de sua ação o domínio teórico estruturador das escolhas a serem realizadas.

Nas perguntas, indagamos se os professores se sentem afrontados por não poderem desenvolver sua forma de dar aula, construída em anos de experiências, muitas vezes, saberes estes valorizados em estudos como o de Tardif (2002). Os professores entrevistados foram incorporando o material como apoio à prática docente, com uso eventual ou mais frequente, conforme o docente. Aceitar usar os Cadernos devido à flexibilização não significa aceitação de sua proposta pedagógica ou revisão de saberes, crenças e valores pessoais da docência diante do proposto. Paralelamente, a imposição do sistema para o uso exclusivo dos Cadernos como material estruturador da prática docente foi se abrandando ao longo do estudo. Este processo evidencia o alcance limitado do currículo em propiciar a identificação do professor a um papel de orientador da aprendizagem.

Quando perguntados, os professores não se referem à forma de trabalho como parte das inovações trazidas pelos Cadernos, fundamentadas em determinada compreensão do construtivismo. Mesmo quando instados a falar sobre seu papel na metodologia proposta, revelam-se indiferentes ou desentendidos, reiterando que a inovação trazida refere-se ao conteúdo a ensinar.



A centralidade no conteúdo escolar também é evidenciada nas explicações da importância do currículo na tarefa de organizar a rede. Diante da variedade e sequência diferentes entre os livros adotados nas escolas não havia a almejada homogeneidade no elenco dos conteúdos, aspecto lembrado pelos entrevistados. O discurso dos professores está em conformidade com o esperado pelos propositores da reforma no que se refere a buscar equiparar assuntos a serem aprendidos em diferentes escolas estaduais, conforme as consultas realizadas (SÃO PAULO, 2010 e *site* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo).

A elaboração, produção gráfica e distribuição nas escolas de um material didático próprio gera gastos governamentais ao Estado de São Paulo, mas a opção permite manter a identidade como rede de ensino, enquanto outras redes públicas têm optado pela compra de materiais didáticos prontos, colaborando para a “terceirização” da elaboração e planejamento das escolhas consideradas importantes para o ensinar e aprender no sistema público. No decorrer do estudo ficou evidente a iniciativa oficial do Estado de pensar em regular a prática docente a partir de materiais didáticos, como já alertado por Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000), tentativa essa infrutífera em países europeus.

## Autonomia pedagógica e sua relação com o currículo proposto

Os professores percebem as tentativas de maior controle do Estado sobre seu trabalho. Contraditoriamente, entendem gozar de autonomia pedagógica relacionando-a à flexibilidade quanto ao uso/não uso dos Cadernos nos momentos considerados adequados ao trabalho. Dos 19 entrevistados, 11 exprimem sua ideia de preservação da autonomia apesar das cobranças no uso do material, conforme ilustram os depoimentos dos seguintes professores:

Não concordo [que não há autonomia]. A proposta que veio é bem flexível, dá para tirar, colocar no momento certo, *desde que siga*.  
(Professora 10, grifo nosso).

Dentro da proposta a gente faz o planejamento, dentro desse planejamento você está livre pra trabalhar. [Então a autonomia existe?] *Existe*. Ninguém se sente assim amarrado [...]. (Professora 11, grifo nosso).

A pretensa liberdade de escolha dos conteúdos a serem ensinados é a principal razão pela qual os entrevistados consideram ter autonomia, tomando os assuntos do caderno como norteadores. Embora a cobrança e fiscalização por especialistas denotem controle externo do trabalho e constituam formas de regulação da ação docente, evidenciando diminuição da autonomia, elas não são percebidas como tais no contexto da reforma realizada, como se nota a seguir:

A gente tem autonomia na sala de aula pra estar trabalhando. [Em relação aos coordenadores, gestores, superiores você acha que, tranquilo?] *Todo dia tem coordenador dentro da sala de aula, anotando aula*. E quando alguma coisa não dá certo, eles falam. (Professora 8, grifo nosso).

[Você entende que a maior parte dos professores faz um bom uso dessa autonomia?] Eu acho. Porque se ele quiser chegar e trabalhar o mesmo assunto de uma outra forma, *ele vai ser cobrado, ele tem que trabalhar o caderno*. Ele não tem autonomia pra fazer coisa diferente. (Professora Coordenadora Pedagógica 2, grifo nosso).

É esta compreensão estrita de autonomia que 11 dos 19 professores apresentou, pois voltada apenas ao conteúdo escolar e sua orientação. Dentre as respostas diferenciadas sobre autonomia dos demais 8 professores, destacou-se apenas uma:

Essa minha autonomia ficou fragilizada. Por exemplo, (a direção escolar) não me abriu espaço [...]. Eu percebo que há uma insegurança. [...] como que vai me cobrar isso se a senhora (diretora) conhece o meu trabalho, pode acompanhar, está aqui? (Professora 7).

A professora, experiente e em final de carreira, é referência para a docência na escola em que atua. Ainda assim, revela falta de confiança no trabalho do

professor, aspecto que, profissionalmente, oferece mínima margem para a inovação pedagógica, criação e elaboração de saberes, ainda que evitada de erros e acertos, mas comprometida com os alunos e com aprimoramento da prática educativa em cada escola. A incompetência atribuída aos professores neste contexto regulatório atribui aos especialistas o saber e aos professores a execução técnica porquanto parece ser um critério *a priori* para a proposição de políticas que regulamentam o trabalho docente.

Na percepção da incapacidade de controlar o próprio trabalho e o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional é que se evidenciam uma das maiores frustrações e stress dos professores (NÓVOA, 1995). Traçar redefinições do raio de ação pertinentes ao contexto profissional exige a confluência de valores e esforços coletivos dos professores. Estas necessitam levar em conta a redefinição do papel profissional no sentido de considerar as alterações nas condições sociais, econômicas e político-educacionais que deflagram novas demandas para a escola, como indicado por Nóvoa (1995).

Volta-se à questão da formação docente capaz de fomentar uma concepção de autonomia alicerçada em tentativas de construção coletiva entre os professores, com trocas de saberes e experiências necessárias a uma educação democrática. Para isto, formar melhor e confiar mais nos professores é necessário, dando-lhes a possibilidade real e estruturada politicamente de serem ativos nas definições dos rumos curriculares e de protagonizar avanços reais na aprendizagem dos alunos e na vida escolar, em dissonância com a racionalidade técnica.

Concluindo, há um esforço do Estado de São Paulo em buscar organizar seu sistema de ensino e melhorar a educação paulista. Urge auxiliar na mudança de perspectiva que embasa as decisões para tornar os professores protagonistas da história, criando espaços democráticos de construção coletiva do saber e de autonomia docente, abrangendo a complexidade da docência.

## Notas

- 1 Projeto apoiado pela Fapesp no programa Melhoria do Ensino (Projeto 2010/50617-6).
- 2 A numeração utilizada para identificar os professores entrevistados foi atribuída em caráter aleatório.

## Referências

- CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algar incompetente. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 33-45, 1998.
- FLORES, M. A. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 59, p. 851- 869, 2014.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. *Vida de professores*. Porto: Porto, 2000. p. 79-110.
- MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 19-46.
- MASSABNI, V. G. Inovações na política educacional paulista: a proposta curricular e o referencial construtivista. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11., 2011, Águas de Lindóia. *Anais*. . . Águas de Lindóia: UNESP, 2011. p. 2.921- 2.931.
- MASSABNI, V. G. *New educational policy at São Paulo State, Brazil: a challenge to teaches, teacher educators and their professional development*. Disponível em: <<http://atee.macam.ac.il/program/round4/Documents/atee-130-full.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2012.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Apresentação do currículo do Estado de São Paulo. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação (SEE). *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010. p. 7-24.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

recebido em 1º out. 2015 / aprovado em 23 nov. 2015

### Para referenciar este texto:

MASSABNI, V. G. Reforma curricular de São Paulo e as regulações do trabalho docente. *Dialogia*, São Paulo, n. 22, p. 161-172, jul./dez. 2015.

# As relações escolares em questão: um estudo sobre os contratos pedagógicos

*The school relations in question: a study on the pedagogical contracts*

**Thiago Valim Oliveira**

Mestrando em Educação: Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil  
thiagovalim.oliver@hotmail.com

## Resumo

Neste trabalho, o autor objetivou compreender como os contratos pedagógicos, vulgo “combinados”, podem auxiliar o docente a lidar com os casos de disciplina e indisciplina, superando uma gestão de sala de aula unilateral e “magistrocêntrica”, e a construir coletiva e democraticamente as normas e regras que norteiam o trabalho pedagógico, buscando a harmonia e o estabelecimento de uma relação saudável entre professor-aluno. Para tanto, buscou-se o respaldo em bibliografias variadas, como livros, artigos e dissertações de mestrado, além de dados da realidade de uma escola pública estadual paulista da Zona Norte da Capital, por meio de uma pesquisa de campo feita com educadoras do Ensino Fundamental I, a fim de averiguar e, posteriormente, debater à luz dos pressupostos teóricos: como realizam os contratos pedagógicos; em quais tempos e espaços escolares mais específicos; e o que objetivam com tal prática, desvelando assim as ações cotidianas do ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Contrato pedagógico. Regras. Desenvolvimento moral. Autonomia. Ética.

## Abstract

In this work the author intends to show how the pedagogical contracts, known as “combined”, can help the teacher to deal with cases of discipline and indiscipline, overcoming a unilateral classroom management and to build collectively and democratically the standards and rules that guide the pedagogical work, seeking harmony and establishing a healthy relationship between teacher and student. Therefore, the support was sought in various bibliographies such as books, articles and dissertations, as well as realities of data from a São Paulo state public school in the North Zone of the Capital, through a field study with Primary School educators, to ascertain and then discuss based on the theoretical assumptions: how they perform the teaching contracts; in which specific times and school spaces, and is aimed with this practice, as well unveiling the everyday actions of the school environment.

**Key words:** Contract pedagogic. Rules. Morality development. Autonomy. Ethics.

## Para começo de conversa

Na contemporaneidade, percebe-se que há uma grande angústia que paira no seio do corpo docente no que concerne ao modo de organizar as regras para um bom convívio entre alunos-alunos e alunos-professor e para o encaminhamento saudável do processo de ensino. Muitas vezes, a ordem é conquistada com autoritarismo declarado, sem espaço para as manifestações da opinião do alunado. Contudo, há dispositivos que podem ensejar mudanças neste quadro, trazendo possíveis soluções para os entraves comportamentais que obstruem o encaminhamento adequado à construção de conhecimentos. Um destes dispositivos são os contratos pedagógicos.

## Falando sobre os contratos pedagógicos: definições, reflexões e interlocuções

Em primeiro lugar, é importante, de antemão, apontar o que são os contratos pedagógicos. Para Júlio Groppa Aquino (2003, p. 68), um dos principais acadêmicos que debruçam-se sobre a temática, são o “[...] estabelecimento de parâmetros de conduta para ambas as partes (professores e alunos) até, e principalmente, a explicação contínua dos objetivos, limites e horizontes da relação”. Afinal, parâmetros de conduta têm a ver com regras, e todas as formas de relações sociais precisam de regras: “A própria concepção de civilização funda-se sobre a necessidade de aceitação de critérios válidos e comuns a fim de se instituir a vida em coletividade” (MORO, 2004, p. 2).

Assim, os contratos pedagógicos pautam-se em uma ação dialógica, onde ambas as partes ficam cientes e responsáveis por favorecer o melhor clima possível à prática educacional. Segundo este autor, o momento mais fecundo (mas não exclusivo) para sua realização é o primeiro dia de aula, visto que já aponta de antemão quais comportamentos são esperados e pertinentes por parte do professor e do aluno, de modo que “[...] é fundamental o professor dispor abertamente de seu projeto de trabalho que se inicia, explicitando as exigências e as condições mínimas para que as aulas transcorram a contento” (AQUINO, 2003, p. 70), além de também apresentar sua proposta de trabalho, seu planejamento e os objetivos que pretende alcançar.

Aquino destaca algumas fases da construção de um contrato pedagógico: primeiro, deve haver uma celebração inicial, calcando-se no estabelecimento das normas e regras que vão reger a contratualização (apresentação, discussão e consenso); após, precisa ocorrer uma implementação paulatina dos pontos acordados durante o ano letivo (neste âmbito, o docente necessita se antecipar e cumprir a parte que lhe é cabida, servindo de exemplo aos demais); por fim, todos têm o direito de supervisionar o cumprimento ou não das regras, contudo quem atua como gestor e coordenador deste processo é o próprio educador.

Telma Vinha (1999) apresenta uma proposta similar a de Aquino; no entanto, sua divergência crucial com o autor anteriormente citado consiste em que ela não concorda com a afirmação de que os contratos pedagógicos devem ser construídos especialmente no início do período de aulas, como se fossem uma ferramenta preventiva. Ela dá um enfoque muito mais especial à elaboração do instrumento ao longo do processo, mediante os acontecimentos reconhecidos como indisciplinados ou caóticos, pois o aluno “[...] precisa sentir a necessidade da regra, e se colocarmos no começo do ano, antecipamos o processo” (VINHA, 1999, p. 34).

A autora também discorre que na construção dos contratos há normas que podem ser discutidas e acertadas no grupo classe, como o uso de bonés, o comer durante a aula, entre outras desse tipo. Mas há outras regras que não são passíveis de discussão, como o horário de entrada e saída e das refeições, o não agir com violência (física e/ou simbólica), de maneira que é preciso separar as regras que são flexíveis e podem ser acordadas das que não podem.

Logo, Vinha (1999) e Aquino (2003) expõem que a construção dos contratos pedagógicos pode se dar por diferentes meios, como em rodas da conversa, diálogos coletivos, elaboração de cartazes, placas ilustradas, dramatizações, com desenhos dos próprios alunos, painel temático, enfim, por múltiplos modos. La Taille (2005), com base nos PCN também sugere que os contratos sejam usados como temas geradores de projetos e, de preferência, que sejam abordados com uma perspectiva transversal, de modo que os diferentes conteúdos curriculares possam contribuir para que o aluno entenda e discuta a importância e a necessidade das regras, colaborando assim para a formação integral de subjetividades emancipadas, reflexivas e solidárias.

Sendo assim, os contratos pedagógicos visam romper com práticas cristalizadas de/com o poder disciplinar representado e comandado, segundo Foucault

(2010), no âmbito escolar, principalmente pelo diretor de escola e pelo professor (que mais mandam do que “CO-mandam”). Em seu livro, ele critica que “[. . .] o poder disciplinar que caracteriza a estrutura e o funcionamento de instituições, de modo particular, da escola, constitui-se por dispositivos como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame” (FOUCAULT, 2010, p. 58).

Então, se for dado espaço, um canal aberto de comunicação ao corpo discente para que este declare suas necessidades, insatisfações e anseios, a escola pode desconstruir o seu estigma de instituição de vigilância e formadora de “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2010), e adquirir uma dimensão mais humana, uma cara nova que seja a síntese de todos os rostos, brilhos e olhares que compõem a paisagem escolar, “descortinando” um cenário onde “[. . .] o diálogo nutre-se de amor, de humildade, de esperança, de fé, de confiança. É por isso, que apenas ele permite a comunicação” (FREIRE, 1999, p. 112), desta forma, os contratos pedagógicos são um ótimo instrumento para se alcançar uma escola mas onde todos tenham vez e voz.

Aliás, a crítica ao “magistrocentrismo” vigilante e simples “docilizador” de corpos (FOUCAULT, 2010) não é atual. Jean Jacques Rousseau já discorria sobre isso no século XVIII, ao pensar em uma “Educação Natural”, onde as relações professor e aluno fossem mais horizontais, dinâmicas, humanas e sensíveis.

Nestas ambiências citadas acima, Maria de Fátima Simões Francisco, em seu artigo (1999), faz uma análise contundente, buscando equalizar a questão da autoridade docente com a liberdade do educando, por meio de um contrato.

Desta forma, Francisco (1999, p. 103) afirma que “Assim como a instituição da sociedade e da própria família seriam para ele baseadas no contrato firmado entre as respectivas partes que formam essas instituições, também a relação pedagógica seria baseada num contrato”. Rousseau propõe que a autoridade docente seja compreendida não como algo simplesmente normal, natural, implícito, subliminar e consensualmente já preestabelecido, mas, sim, como uma coisa artificial que deve ser construída ao longo da relação entre os sujeitos. Nesta circunstância,

[. . .] se pode formular papéis claramente definidos para cada uma das duas partes, de modo que se possa ter em vista alcançar tanto a justa medida da autoridade do educador – sem abusos nem tampouco hesitações no exercício dessa autoridade –, quanto a



justa medida na liberdade da criança – igualmente sem abusos dessa liberdade. (FRANCISCO, 1999, p. 104).

Para Rousseau, todavia, o “CO-mando” e a condução encaminhados pelo mestre (professor) é algo apenas temporário, tendo por finalidade dar condições para que o discente construa sua capacidade de autocondução, sua autonomia, porque “o fim último da autoridade docente é a construção do aluno como autônomo, como livre, como sujeito capaz de se autodeterminar, de dispensar, enfim, qualquer condução alheia” (FRANCISCO, 1999, p. 106).

Na confluência deste pensamento, o fato de o aluno obedecer a uma autoridade não o macula, nem o priva de sua liberdade, já que, ao obedecer, ele, direta ou indiretamente, está buscando o que é melhor para si.

Outro ponto marcante dos contratos, segundo os pressupostos do iluminista, são as questões de dimensão ética, no sentido da busca individual e coletiva de princípios que norteiem as ações para o convívio sadio de todos os atores envolvidos no meio/processo.

Nessa busca isso implica, dentre outras providências – e pode ser exercitado quando se elabora um contrato pedagógico –, no raciocínio dos sujeitos se colocarem no lugar dos seus pares antes de tomar qualquer atitude, por meio de uma lógica solidário-empática, a fim de que os envolvidos compreendam a importância das regras, pois, quando não significativas, são muito mais difíceis de serem internalizadas.

Assim, Kant (1974), nos predispostos contidos na sua obra, já pensava sobre estas questões. Isto é, no uso do raciocínio, da reflexão, da lógica, enfim, da razão como fonte de atitudes e ações verdadeiramente morais, questões estas que podem ser trabalhadas nos contratos pedagógicos. Ele aponta que o ser humano tem a necessidade de agir mediante regras que podem constituir-se em dois imperativos: o imperativo hipotético e o categórico.

O imperativo hipotético é, sucintamente abordando, resultado das experiências do sujeito e tende à obediência pelo medo da sanção e das consequências negativas. Já o imperativo categórico é advindo de uma razão “mais pura” que, para Kant, tem um verdadeiro valor moral. Este calca-se no “Princípio da Universalidade”, isto é, de agir segundo o que é positivo para si e para todos os outros indivíduos. Este processo acontece por meio de uma reflexão pautada no bem-estar comum, colocando a sua vontade em segundo plano, a fim de viver em

um ambiente mais harmônico e justo. Assim, quando isso acontece, há o respeito à dignidade do próprio indivíduo e do outro (ARAÚJO, 1996).

Em uma linguagem kantiana, pode-se afirmar que os contratos pedagógicos propiciam situações em que o educando vai, paulatinamente, rompendo com uma forma de pensar “hipotética” e caminhando rumo a um pensamento mais “categórico”, com uma “razão mais pura”, conforme Kant.

O objetivo de tudo isso é que o discente compreenda que as suas ações têm resultados em cadeia. E essa discussão pode ser extravasada para o âmbito da sociedade como um todo, extrapolando os muros da escola para pensar sobre as regras e o convívio humano na sociedade em geral, incluindo assim o estudo da Ética a partir de problemáticas do espaço escolar e fazendo uma interlocução com os problemas do meio social mais amplo. Afinal, “[...] na ética está a esperança da sociedade eliminar a agressividade mútua, intrínseca ao ser humano, por meio da elaboração de regras de conduta” (MORO, 2004, p. 3).

Então, é possível traçar certa relação entre o termo “pensamento hipotético” e “pensamento categórico”, com o que Piaget chama, respectivamente, de “heteronomia” e “autonomia”

Em 1932, Jean Piaget publicou uma de suas obras clássicas que fornece subsídios para a compreensão de como a criança desenvolve as suas noções sobre a moralidade, isto é, sobre regras de conduta. Este livro chama-se (PIAGET, 1994). Ele aborda a temática de acordo com a perspectiva da Epistemologia Genética.

A preocupação central do estudioso consistiu em compreender “como” a consciência chega a respeitar as regras, apontando um percurso que segue por três caminhos: a anomia, a heteronomia e a autonomia.

O estado de anomia consiste na fase em que a criança vive a ausência de regras, característico, por exemplo, do recém-nascido. Seu mundo é egocêntrico e este busca apenas o que lhe é necessário e conveniente.

Já no estado da heteronomia, o indivíduo percebe a existência das regras, mas a fonte delas sempre advém de outras pessoas que são símbolo de autoridade. Nesta fase, as crianças entendem que as regras são sagradas e imutáveis, entretanto, na prática, muitas vezes, não as seguem, pois ainda não assimilaram o sentido da importância delas, bem como ainda não as entendem como necessárias para regular suas ações (LA TAILLE, 2005), sendo uma moral de pura obediência, conforme Freitas (2003), tendo em vista que elas veem de fora do indivíduo, consistindo, de certo modo, com o que Kant chama de “pensamento hipotético”.

Por fim, a autonomia se dá através de experiências com as relações entre os sujeitos e o meio, daí a importância dos contratos pedagógicos como tempo/ espaço propício para este fim. Na autonomia a pessoa já compreende a existência e a importância das regras, reconhecendo-se também como construtor delas, caso necessário.

O estado autônomo provém, dentre outras causas, do processo de cooperação, no momento em que o infante irá se confrontar com o ponto de vista do outros indivíduos com os quais não mantém relações pautadas no respeito unilateral:

É a partir desse processo de cooperação que o respeito unilateral pode ceder espaço para o surgimento de um outro tipo de relação, que é o respeito mútuo [ . . . ]. Essa relação de respeito mútuo poderá, então, substituir a imposição pela cooperação, e a legalidade poderá suplantar a autoridade. Assim, do ponto de vista moral, a cooperação pode conduzir a uma ética de solidariedade e reciprocidade nas relações, que irá resultar no surgimento de uma autonomia progressiva da consciência [ . . . ]. (ARAÚJO, 1996, p. 108).

O que difere um sujeito do outro é justamente suas experiências intrínsecas em um ambiente participativo. Desta forma, para que os educandos cheguem à autonomia moral, eles precisam de vivências para a superação de sua heteronomia, tais como a construção dos contratos pedagógicos, uma vez que este possibilita o estabelecimento de uma “zona de desenvolvimento proximal” (OLIVEIRA, 2000) para o desenvolvimento da autonomia moral.

Desta forma, para consubstanciar esta análise, foram analisadas como são essas vivências e experiências contratuais em uma escola da periferia de São Paulo, descortinando e ouvindo atores que vivenciam esse processo no seu dia a dia.

## A pesquisa de campo: dialogando com professoras

A pesquisa aconteceu em uma escola pública da rede estadual de São Paulo, que atende o público do Ensino Fundamental I. Ela localiza-se na Zona Norte da Capital. A mesma tem cerca de mil alunos, seus espaços são amplos e bem

cuidados, sendo uma unidade considerada exemplar em relação às demais unidades escolares da região.

A instituição conta com trinta e oito professores, sendo que apenas sete, dentre as dez que a direção permitiu solicitar a participação, contribuíram efetivamente com a pesquisa.

Doravante, elas serão identificadas por letras. Para a ordenação, respeitou-se o critério do tempo de docência (da mais caloura até a mais veterana). Quanto aos anos de experiência no magistério: A tem 2; B tem 4; C tem 5; D tem 13; E tem 14; F tem 24; e G tem 27 anos de carreira.

Perguntadas sobre o fato de conhecerem ou não a prática dos contratos pedagógicos (mais conhecidos como “combinados”), todas, exceto uma, responderam que sim.

Em seguida, perguntadas se fazem ou não uso dos combinados, A e F apontaram que não. A justificativa de A foi:

Não. Não acho que os combinados funcionem em sala de aula, pelo menos no meu caso, pois eles estão em uma idade onde não compreendem as regras; no caso dos combinados, as crianças combinam e logo esquecem e tem que sempre estar retomando, por isso, não uso essa forma como **meio de controle** entre meus alunos.

Já a justificativa de F consistiu no fato de que os alunos não compreendem as regras dos combinados, tendo em vista que: “No mesmo instante, já ã [sic] estão seguindo o que lhes foi proposto”.

Ressalta-se que as pesquisas sobre o desenvolvimento moral ancoradas nos pressupostos piagetianos desconfirmam que as crianças de 7 e 8 anos não entendem as regras. Elas, na verdade, entendem de forma heterônoma, tem um pensamento hipotético, olhando sob o prisma kantiano, precisando, como foi analisado, de intervenções externas. Sobre a retomada constante dos combinados, Aquino (2003) alerta à comunidade docente que realmente eles sempre precisarão ser revistos. O estudioso também aponta que, muitas vezes, as regras não são acatadas pelo fato de não serem claras, objetivas e compreendidas pelo corpo discente. Afinal, “[...] é sabido que cumprir o combinado nem sempre é fácil, assim como nem sempre se consegue na primeira tentativa” (AQUINO, 2003, p. 88).

Agora, analisa-se algumas justificativas a favor da prática dos combinados/contratos pedagógicos nas linhas a seguir:

Os combinados com os alunos mostram que a convivência possui regras e limites, havendo a necessidade de ser respeitados. [E complementa afirmando que:]. Quando há o rompimento dos combinados, retomamos e lembramos a importância dos mesmos para o bom andamento da classe (grupo). (Professora B)

“[...] faz parte da rotina. Para um bom andamento da sala é necessário termos os combinados”, diz a professora E. Assim como “Os alunos devem [se] acostumarem que cada ambiente que frequentamos existem regras a seguir [sic]”, afirma a docente G.

Averigua-se que a professora B corrobora com Aquino (2003) quando aborda que as regras precisam sempre ser retomadas. A professora E, de forma implícita, também afirma retomar sempre os combinados/contratos pedagógicos e aponta que este instrumento faz parte da rotina da aula. E a professora G também afirma retomá-los quando há o rompimento das regras.

Enquanto isso, a professora G traz no bojo do seu discurso uma proposta de formação não só para o ambiente escolar, mas para a inserção do educando na estrutura dos tempos e espaços que subsidiam as ações sociais, uma vez que em cada ambiente há diferentes regras, de modo que são esperados comportamentos diferenciados. Todas as professoras que usam os combinados/contratos pedagógicos declararam fazê-los especialmente no início do ano letivo. Apenas a professora E deixou bem claro na sua redação que também retoma os combinados quando necessário.

Na confluência deste pensamento, Telma Vinha (1999) aponta também que os incidentes disciplinares e indisciplinados devem ser tratados, de preferência, no momento e, caso não seja possível, logo após acontecerem, ou seja, os contratos pedagógicos requerem paulatina (re)construção com base na problematização dos casos ocorridos. Segundo a autora, “Não adianta desenterrar o passado ou antecipar o futuro. O incidente tem que ser lidado no momento específico” (VINHA, 1999, p. 33).

Quanto ao modo de construção do objeto aqui estudado, verificou-se maneiras diferenciadas: a professora B alega que os contratos pedagógicos “São realizados em comum acordo com as crianças”; a professora C mostra que os pareceres dos combinados devem ser previamente elaborados pelo docente, numa espécie de pauta. Já a professora D usa o diálogo e o registro em cartazes afixados na sala de aula; além disso, a professora E afirma que os constrói em roda de conversa “[. . .] com alguns combinados pré-estabelecido [sic] discutido com os alunos a importância deles”.

Percebe-se que, conforme as expressões citadas acima, os contratos pedagógicos são construídos em comum acordo, sendo discutido com os alunos a importância deles. Isso os leva a raciocinar e, para Kant, esse ato é muito importante a fim de que a pessoa chegue a uma razão “mais pura”.

Nos registros das docentes é possível perceber que há a tentativa de organizar uma prática pedagógica imbuída na responsabilidade da formação de educandos participativos e críticos, que não aceitam apenas passivamente as regras que lhes são impostas. Antes disso, elas passam pelo crivo da consciência e da criticidade (“discutido com os alunos a importância deles”, segundo a professora D). Reafirmando, estas ações permitem uma “zona de desenvolvimento proximal” (OLIVEIRA, 2000) para que o aluno supere sua fase de heteronomia rumo a uma consciência mais autônoma e crítica.

Concernente aos resultados obtidos, a professora B declara que “A convivência entre o grupo se torna saudável. Os alunos entendem que é melhor conviver dentro do ambiente respeitando o espaço e o limite de cada um”. Já a professora C alega que “Os resultados aparecem na questão da disciplina e principalmente na aprendizagem”. A professora D comenta “A consciência dos alunos, no que diz ‘respeito’ ao assunto abordado no momento”. Já a professora E, com um certo tom de lamento, afirma que, “Apesar de ser difícil os mais obtidos são: levantar a mão para falar, respeitar os amigos. Com isso, os alunos aprendem a respeitar as regras e percebem a importância de cumpri-las”. Enquanto isso, G retrata que “Alguns combinados os alunos adquirem como regra básica. Porém nem todos são obedecidos (conversar). Positivos. . . Exemplos: hora da leitura (silêncio), manter a higiene e a organização da sala”.

A resposta de B, como pode-se perceber, almeja o alcance de atitudes que coadunam com um propósito de conscientização do grupo discente sobre a importância das normas e regras para um convívio social harmonioso. A profes-

sora C também coloca que os combinados/contratos pedagógicos surtem efeito no comportamento disciplinar e, conseqüentemente, nos âmbitos relacionados à aprendizagem. Em contrapartida, a professora G também se pronuncia de forma positiva aos combinados, mas faz a ressalva de que nem todos os estabelecidos são colocados em prática.

Neste sentido, os pressupostos psicológicos sobre o desenvolvimento moral enfatizam que as crianças com a faixa etária do público do Ensino Fundamental I/anos iniciais são heterônomas. As regras têm que vir do outro (neste caso, do adulto, do sujeito mais experiente do processo, do professor). E o próprio Aquino (2003), retomando, nos alerta que estas precisam ser lembradas sempre.

Todas as professoras que se utilizam dos combinados/contratos pedagógicos afirmam que há uma relação entre estes e o controle sobre o comportamento das crianças. Desta forma, podem-se traçar dois tipos de significados, neste contexto, sobre a palavra controle: ou um controle ao extremo, que equivaleria a uma “docilização do corpo” nas palavras de Foucault (2010, p. 58), em que há uma preocupação direta e central com “o poder disciplinar que [...] constitui-se por dispositivos como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame”; ou um outro sentido, que é aquele controle saudável “” para a gestão de um bom andamento das aulas.

Sobre isso, a professora B traz a questão de que “a limitação dos combinados age como controle sobre o comportamento dos alunos”; a professora C coloca em pauta que esse controle gera responsabilidades; já a professora D enfatiza “que a criança têm [sic] consciência do que pode ou não ser feito, [e] ela mesma se polícia [sic]”. Enquanto isso, a professora E justifica que “os combinados foram discutidos com eles, sendo assim o professor consegue retomá-los a todo tempo para um melhor controle da sala”. Já a professora G faz uma ressalva: “Em algumas situações sim. Mas nem todas as crianças obedecem regras ou combinados”.

Questionadas quanto à opinião que elas têm de que os combinados/contratos pedagógicos permitem ou não que as crianças pensem, discutam e compreendam a existência das regras e normas a serem cumpridas, as respostas convergiram no “sim” e há colocações plausíveis de serem aqui transcritas, como a da professora B, que afirma:

As crianças percebem a partir das regras e normas que, para participar de um grupo é necessário respeitar estes princípios, não entendido como algo imposto e sim como um comportamento adequado onde os integrantes [do] grupo se respeitam entre si.

Enquanto isso, a professora C aponta que “o diálogo deve ser contínuo e através disso surge o respeito pelas opiniões dos colegas”. Já a docente G alega:

Sim, as crianças chamam a atenção dos coleguinhas, isso e [sic] possível, isso não, eles mesmos questionam, criticam as atitudes inadequadas do colega.

Porém há cças [sic] que não aceitam diálogos, partem para a agressividade, se não fossem estabelecidos combinados, no início das aulas, seria impossível lecionar sem regras e normas, “limites”.

A professora E atenta para algo importante: “[. . .] para isso eles precisam ser feitos e discutidos coletivamente, percebendo a importância de cumprir o que foi estabelecido”.

Na redação da professora E, como se vê acima, encontra-se a proposta da construção coletiva, algo essencial quando se busca uma educação que se firme como democrática.

Ainda no que concerne ao fato de os combinados permitirem ou não que os infantes discutam, pensem e compreendam a existência das regras e normas necessárias, a professora G engendra alguns pareceres, como: “Nem todas as crianças obedecem regras. Existem crianças sem limites ou com problemas patológicos. Há crianças violentas (problemas sociais) as quais participam dos combinados mas não acatam para si”.

Esta docente não explicitou se as crianças citadas com “problemas patológicos” têm ou não diagnóstico. Sobre isso, Júlio Groppa Aquino, no seu livro, dedica todo o segundo capítulo para questionar que há alunos tidos como indisciplinados e são taxados como hiperativos e prescrevem-se medicações; todavia, na verdade, o problema é pedagógico-social, e está relacionado à “ensinagem”, à falta de uma educação eficiente, significativa, dinâmica, que lhe propicie vivências construtoras que garantam a verdadeira compreensão do conceito de regras.



## Não concluindo, mas pontuando...

No meio do alarde estonteante que irrompe sobre as subjetividades escolares, às vezes, corre-se o risco de se esquecer que também é da alçada da escola prover uma formação sistemática que objetive o desenvolvimento moral dos alunos.

Não se pode mais esperar que o respeito ao próximo e às regras seja um requisito prévio para o ingresso na instituição escolar, não como comumente se pensa: “ah, essas coisas têm que vir de casa”. Tais competências têm que se constituir como um dos “conteúdos” básicos, iniciais e essenciais quando se pensa em currículo, tanto o prescrito quanto o oculto.

Sendo assim, a escola precisa de forma “*sine qua non*” não apenas buscar meios e formas para remediar a violência e a indisciplina que ocorre no interior dos seus muros, mas investigar e colocar em prática ferramentas que previnam esses quadros, ao invés de só buscar a remediação perante os casos gerais de conflitos já ocorridos. Uma destas ferramentas que ensinam o espírito democrático e a real compreensão das regras que organizam os tempos e espaços da escola são os contratos pedagógicos.

Eles podem ser construídos com vistas a dar vez e voz aos educandos e educandas, de maneira que estes não sejam apenas “tábulas rasas”, que são preenchidas com o “pode” e o “não pode” dos mandos escolares, de modo que possa se predispor possibilidades de alcançar, ao longo do processo educacional, do alcance do que Paulo Freire chama de “vocalização ontológica do ser humano”, que é a capacidade de fazer o discente avançar, progredir, de sempre ser mais!

## Referências

AQUINO, Julio Groppa. *Indisciplina: O Contraponto das Escolas Democráticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, Julio Groppa. *Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 103-115.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

- FRANCISCO, Maria de Fátima S. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, Julio Groppa. *Autoridade e Autonomia na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1999. p. 101-114.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREITAS, L. B. L. *A moral na obra de Jean Piaget*. Um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.
- KANT, I. *Fundamentos da Metafísica dos Costumes*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).
- LA TAILLE, Y. *Desenvolvimento do juízo moral*. In: PINTO, Manuel da Costa (Org.) Jean Piaget. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. p. 76-88 (Coleção Memória da Pedagogia).
- MORO, Paula Adriana de Brito. *Contratos em Sala de Aula: as Regras Escolares em Questão*. 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Paulo, São Paulo, 2004.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento*. São Paulo: Scipione, 2000.
- PIAGET, Jean. *O Juízo Moral na Criança*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.
- VINHA, Telma Pillegi. O Educador e a Moralidade Infantil Numa Perspectiva Construtivista. *Revista do Cogeime*, São Paulo, n. 14, p. 15-38, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/cap0214.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

recebido em 7 set. 2014 / aprovado em 18 ago. 2015

**Para referenciar este texto:**

OLIVEIRA, T. V. As relações escolares em questão: um estudo sobre os contratos pedagógicos. *Dialogia*, São Paulo, n. 22, p. 173-186, jul./dez. 2015.

# Sequências didáticas no ensino de Matemática: uma investigação com professores de séries finais em relação ao tema Teorema de Pitágoras

*Didactic sequences in the teaching of Mathematics: a research with the teachers in the final series in relation to the Topic Pythagoras*

**Wanderley Pivatto Brum**

Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Ponta Grossa, Paraná, PR – Brasil  
fsc2013@yahoo.com.br

## Resumo

Apresentamos os resultados de uma investigação com abordagem qualitativa que objetivou analisar as sequências didáticas construídas por cinco professores de Matemática que lecionam no município de Florianópolis, Santa Catarina, acerca do tema Teorema de Pitágoras. A investigação está situada no campo da Educação Matemática e as sequências didáticas foram analisadas à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa. Para a análise, definimos quatro aspectos a serem considerados nas sequências didáticas: (1) valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; (2) uso de organizadores prévios; (3) consideração à diferenciação progressiva e reconciliação integrativa; e (4) tipo de avaliação. Com relação aos resultados obtidos, revelou-se nas sequências didáticas frequente momento para a identificação dos conhecimentos prévios, algumas inversões com relação aos aspectos estruturais, ausência de organizadores prévios e, na maioria, avaliações do tipo somativa.

**Palavras-chave:** Ensino de Matemática. Sequências didáticas. Planejamento. Prática docente.

## Abstract

This work present the results of a research with a qualitative approach, which is aimed to analyze the didactic sequences constructed by five Mathematics teachers who teach in the city of Florianópolis, Santa Catarina, Brazil, about the Pythagorean Theorem. The research is within the field of Mathematics Education and the didactic sequences were analyzed based on the Theory of Meaningful Learning. For the analysis, four aspects were defined, to be considered in didactic sequences: (1) the awareness of prior knowledge of students; (2) the use of prior organizers; (3) the accounting of the progressive differentiation and integrative reconciliation; and (4) the type of assessment. Regarding the results obtained, it is revealed in the didactic sequences a moment for the identification of prior knowledge, some inversions regarding the structural aspects, the absence of prior organizers and, in the majority, cumulative assessments.

**Keywords:** Teaching of Mathematics. Didactic sequences. Planning. Teaching practice.

## Introdução

Diversas pesquisas no campo da Educação Matemática, durante os meados de 1970, concentravam-se e consideravam a aprendizagem mais do que o processo de ensino ou a prática docente (CANAVARRO, 2012; FIORENTINI; NACARATO, 2002; MISUKAMI, 2006; SEAH, 2005, entre outros). Porém, no final de 1980, quando os estudos acerca do processo de ensino abordando aspectos da aprendizagem matemática começaram a aparecer com maior frequência, esses revelaram uma preocupação com os efeitos dos diferentes métodos ou instrumentos de ensino na aprendizagem dos alunos (FIORENTINI; LORENZATO, 2012). Os pesquisadores passaram a interessar-se sobre como os professores apresentam seus conhecimentos matemáticos e como ocorre sua apropriação por parte do aluno.

As investigações de Thompson (1997) sobre as concepções e crenças de professores e sua prática pedagógica revelaram profundas transformações, afetando de maneira significativa a ação dos docentes na organização e apresentação de temas da Matemática, buscando potencializar a aprendizagem do aluno. Tal relação recíproca e necessária entre a atividade do professor e do aluno tornou-se objeto de investigação na área de Educação Matemática, cujos resultados encontram-se recorrentes em publicações e eventos nacionais e internacionais, como, por exemplo: Morales (2000), Vila (2001), Azcárate (2001), Kluber e Burak (2008), Garnica e Fernandes (2002), Villegas-Reimers (2003), Jacobs, Franke, Carpenter, Levi e Battey (2007), entre outros.

Por outro lado, pesquisas sobre as características do processo de ensino (MICOTTI, 2005; D'AMORE, 2005; PONTE, 2007, entre outros) mostraram que a atividade de ensinar é compreendida por muitos professores como transmissão da matéria aos alunos, realização de exercícios repetitivos, memorização e valorização de fórmulas e regras sem significado para o aluno. Em geral, os resultados evidenciaram, nessas pesquisas, que o professor passa a matéria, o aluno copia e na sequência reproduz mecanicamente o que absorveu. O elemento ativo é o professor que fala e interpreta o conteúdo, enquanto o aluno, embora responda os questionamentos do professor e faça os exercícios solicitados, tem uma atividade muito limitada e um mínimo de participação na construção e apropriação do conhecimento.

No entanto, pesquisadores como Fiorentini e Nacarato (2002) e Azcárate (2001) defendem que o ensino deve ser mais do que um processo que subestima a capacidade mental dos alunos, privando-os de desenvolverem suas potencialidades cognitivas, suas habilidades e competências, com vistas à independência do pensamento. O ensino deve compreender ações conjuntas entre professor e alunos pelas quais estes são motivados a assimilar de modo consciente, independente e ativo os conteúdos da matéria de ensino a partir de suas experiências vivenciadas no cotidiano, ou seja, no ensino não formal por meio da avaliação diagnóstica. Nessa perspectiva, Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 87) colocam que

A avaliação diagnóstica concentra-se em colocar em evidência os aspectos fortes e fracos de cada aluno, sendo possível determinar o ponto adequado de entrada em uma sequência de ensino, cuja contribuição não é voltada à nota, mas um diagnóstico para compreender o processo da produção do conhecimento.

A sequência de ensino é um processo caracterizado pelo desenvolvimento e transformação progressiva das capacidades intelectuais dos alunos, com convergência ao domínio do conhecimento, habilidades e sua aplicação. Neste sentido, a sequência de ensino possui uma orientação com vistas a atingir os objetivos previamente definidos pelo professor, implicando em passos gradativos, como tarefas, planejamento, direção das atividades e avaliação.

Nessa linha de pensamento, a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel configura-se como adequada e harmoniosa, por privilegiar os conhecimentos prévios dos alunos antes da aplicação de uma sequência de ensino, a forma de organização de um conteúdo obedecendo o processo de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa e a valorização da avaliação formativa e processual, entendendo a aprendizagem como contínua e progressiva.

Nosso objetivo é apresentar os resultados obtidos de uma investigação realizada no primeiro semestre de 2015 no âmbito de Ensino Fundamental com cinco professores de Matemática que lecionam na cidade de Florianópolis, Santa Catarina. Para tal, a pergunta problema colocada foi: de que maneira os professores organizam o corpo de conhecimentos acerca do tema Teorema de Pitágoras a alunos do nono ano do Ensino Fundamental?

A justificativa para essa investigação tem relevo no número incipiente de publicações acerca de estudos sobre a elaboração de sequências didáticas analisadas a partir dos pressupostos teóricos da aprendizagem significativa, bem como sua importância para uma reflexão frente aos desafios emergentes em sala de aula. O trabalho, em sua sequência, apresenta sucintamente tanto aspectos teóricos sobre aprendizagem significativa como sua facilitação em situação formal. Em seguida, descrevemos os aspectos metodológicos adotados, seus resultados e análises, bem como algumas considerações de teor geral.

## Alguns pressupostos da Teoria da Aprendizagem Significativa

A aprendizagem significativa é aquela por meio da qual novas informações adquirem significado por meio de interação com aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva (AUSUBEL, 2003). Ou seja, a aprendizagem significativa só ocorrerá quando uma nova informação interage, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto da base de formação conceitual do aprendiz.

Nesse processo, a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica chamada de subsunçor. Com relação à interação de maneira não arbitrária, significa que o material potencialmente significativo deve se relacionar com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do estudante. Sobre a interação de modo substantivo, o que é incorporado à estrutura cognitiva é a substância do novo conhecimento, dos novos signos (AUSUBEL, 2003).

Ausubel (2003) ressalta que a aprendizagem significativa enquanto processo pressupõe:

- predisposição por parte do aluno para a aprendizagem significativa, ou seja, não é necessariamente motivação, mas envolve intencionalidade, um esforço deliberado para interagir o novo conhecimento com os prévios, estes mais inclusivos, diferenciados, com certa estabilidade e clareza;
- a existência de conceitos, proposições, princípios, fatos, ideias, imagens, símbolos na mente do aluno. Os conhecimentos prévios são construções pessoais e possuem significado idiossincrático;

- que o material a ser aprendido seja potencialmente significativo para o aprendiz, ou seja, os materiais devem ser lógicos e passíveis de se relacionar com as ideias relevantes ancoradas.

Na prática docente, a única condição para a ocorrência da aprendizagem significativa da qual o professor não tem domínio direto é sobre a predisposição do aluno para aprender. No entanto, Novak e Cañas (2010, p. 11) argumentam que:

O controle indireto sobre essa escolha encontra-se, essencialmente, nas estratégias de ensino e nas estratégias de avaliação usadas. Estratégias de ensino que enfatizam o relacionamento do conhecimento novo com o conhecimento já existente do aprendiz favorecem a aprendizagem significativa. Estratégias de avaliação que incentivam os aprendizes a relacionar as ideias que possuem com novas ideias também incentivam a aprendizagem significativa.

Ausubel (2003) estabelece uma distinção entre aprendizagem significativa e mecânica, porém deixa claro que não são consideradas dicotômicas, mas extremos de um *continuum*. Uma aprendizagem não é totalmente significativa ou mecânica. Muitas aprendizagens acontecem no que Moreira e Masini (2009) denominam de “zona cinza” desse *continuum*. As aprendizagens podem ser parcialmente significativas, parcialmente mecânicas, mais significativas, mais mecânicas. Há matizes.

A Teoria da Aprendizagem Significativa destaca quatro princípios cujo entendimento tem implicação no acompanhamento da análise realizada nessa investigação.

## **Conhecimentos prévios, organizadores prévios, diferenciação progressiva e reconciliação integrativa, avaliação**

O objetivo principal da aprendizagem, à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa, é a aquisição de um corpo organizado de conhecimentos e a

estabilização de ideias interrelacionadas, que compõem a estrutura da matéria de ensino a ser ensinada (AUSUBEL, 2003). A partir dessa perspectiva, alguns princípios da Teoria da Aprendizagem Significativa podem ser considerados pelo professor de Matemática na apresentação de um tema, com destaque:

## 1 Identificação dos conhecimentos prévios

Aquilo que o aluno já sabe, o conhecimento prévio (conceitos, proposições, princípios, fatos, ideias, imagens, símbolos), é fundamental para a Teoria da Aprendizagem Significativa, uma vez que constitui-se como determinante do processo de aprendizagem, pois é significativo por definição, base para a transformação dos significados lógicos dos materiais de aprendizagem potencialmente significativos (MOREIRA; MASINI, 2009). Os conhecimentos prévios são um dos principais aspectos que devem ser levados em conta no processo educativo, tendo fundamental importância tanto para os alunos quanto para os professores.

## 2 Uso de organizadores prévios

Segundo Ausubel (2003), o organizador prévio é uma estratégia que consiste na utilização de materiais auxiliares antes do próprio material de aprendizagem, com a finalidade de criarem pontos de ancoragem em nível mais geral do que o material mais detalhado que a precede. Tais organizadores devem ser utilizados quando o estudante não dispõe em sua estrutura cognitiva de subsunçores que ancorem novos conhecimentos ou quando for constatado que os subsunçores identificados não estão suficientemente claros ou encontram-se desorganizados para desempenhar as funções de ancoragem.

Há algumas razões para o uso de organizadores prévios durante o ensino de determinado conteúdo. Moreira e Masini (2009) apontam a importância de ter ideias estabelecidas relevantes ou apropriadas já disponíveis na estrutura cognitiva de quem aprende, fazendo com que novas ideias logicamente significativas se tornem potencialmente significativas e as novas ideias potencialmente significativas se tornem realmente significativas (isto é, possuam



novos significados), bem como fornecer-lhes uma ancoragem estável; o fato de os próprios organizadores tentarem identificar um conteúdo relevante já existente na estrutura cognitiva (e a ser explicitamente relacionado com esta) e indicar, de modo explícito, a relevância deles próprios para novo material de aprendizagem (AUSUBEL, 2003).

Essas razões pelas quais o uso desses organizadores potencializa a aprendizagem significativa estão relacionadas com o fato de como os mesmos são organizados, partindo de ideias mais generalizadas e potencialmente significativas, chegando aos conceitos mais específicos e inclusivos (diferenciação progressiva). Moreira e Masini (2009) defendem para essa etapa o uso de material de divulgação em pesquisas, a saber, artigos em revistas científicas, reportagens, jornais, vídeos, documentários e a realização das oficinas, entre outros.

### 3 Diferenciação progressiva e reconciliação integrativa

A diferenciação progressiva é um processo no qual o assunto deve ser programado de maneira que as ideias mais gerais e inclusivas da disciplina sejam apresentadas antes e progressivamente diferenciadas, introduzindo os detalhes específicos necessários – ordem de apresentação que corresponde à sequência natural da consciência quando um ser humano é espontaneamente exposto a um campo inteiramente novo de conhecimento (AUSUBEL, 2003). É mais fácil para o aluno aprender um assunto a partir de um todo mais geral aprendido anteriormente do que chegar a um aspecto geral, partindo da apresentação de conceitos específicos previamente aprendidos, onde ideias mais gerais estão no topo, incorporado por conceitos mais específicos e diferenciados (MOREIRA; MASINI, 2009).

No entanto, a utilização da diferenciação progressiva para o ensino de qualquer conteúdo não deve ser unidirecional, ou seja, somente de cima para baixo. Do ponto de vista ausubeliano, o ensino deve ser planejado tanto para promover a diferenciação progressiva como também para explorar explicitamente relações entre conceitos e ideias, evidenciando similaridades e diferenças significativas, reconciliando inconsistências reais ou aparentes, ou seja, promovendo a reconciliação integrativa (AUSUBEL, 2003).

Na visão de Moreira e Masini (2009), a maioria da aprendizagem, retenção e organização das matérias é hierárquica por natureza, procedendo de cima para baixo em termos de abstração, generalidade e inclusão, cada uma delas ligada ao degrau mais acima na hierarquia, através de um processo de subsunção de conceitos e de proposições menos inclusivos, bem como características de dados informativos específicos. No entanto, Moreira e Masini (2009) colocam que o professor precisa estar atento para promover em aula situações que valorizem reconciliações conceituais.

#### 4 A avaliação

A avaliação da aprendizagem significativa deve ser feita em termos de buscas de evidências, pois essa é progressiva, com rupturas e continuidades. Embora faz-se necessário atribuir uma nota, a intenção é o acompanhamento formativo e processual, ou seja, como o aluno ao longo da matéria atribui e negocia os significados dos conceitos no contexto escolar (MOREIRA; MASINI, 2009).

Libâneo (2013) expõe a avaliação formativa como aquela que, sendo feita durante o desenvolvimento de um programa, permite ao formador, no caso o professor, mediante a apropriação dos resultados, rever suas estratégias de ensino, os recursos didáticos utilizados, e, com ações, em relação aos alunos, atingir os objetivos de aprendizagem.

Dentro da perspectiva de uma avaliação formativa e processual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de n.º 9.394/96, em seu artigo 24, capítulo V, coloca, em termos gerais, que a verificação do rendimento escolar deve ser formativa e processual, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. A respeito da contribuição da avaliação formativa para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, Libâneo (2013, p. 103) faz considerações:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conheci-

mento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória.

A avaliação escolar, portanto, assume um papel amplo cuja função deve ser essencialmente formativa, na medida em que lhe cabe o papel de subsidiar a ação docente redirecionando o processo de ensino e aprendizagem, na tentativa de sanar dificuldades encontradas pelos alunos na aquisição de conhecimentos. A avaliação assim concebida, como um diagnóstico contínuo e dinâmico, torna-se um instrumento essencial para repensar e reformular as estratégias pedagógicas e os recursos didáticos, a fim de que o aluno realmente aproprie-se do conhecimento escolar.

## Aspectos metodológicos

Essa investigação com abordagem qualitativa foi realizada durante uma semana ao longo do primeiro semestre de 2015, cuja participação contou com cinco professores de Matemática que lecionam em Florianópolis, Santa Catarina. Dos cinco professores investigados, todos possuem graduação e a maioria pós-graduação (*lato sensu*).

Por motivos éticos, os nomes dos professores, sujeitos dessa investigação, foram representados por P1, P2, P3, P4 e P5. A escolha por esse grupo de professores em especial justifica-se pelo fato de estarem participando de um curso de formação continuada realizado no município de Florianópolis. Dentre as atividades propostas, uma delas consistiu na elaboração de uma sequência didática a partir do tema Teorema de Pitágoras. O pesquisador (autor do artigo) participou da formação continuada na modalidade observador e, mediante autorização prévia dos ministrantes e dos professores em formação, teve acesso as sequências didáticas construídas.

Para a coleta de dados utilizamos as sequências didáticas construídas pelos professores participantes dessa investigação. Para a análise, definimos quatro categorias a serem consideradas nas sequências didáticas, seguindo

Ausubel (2003) e Moreira e Masini (2009), com destaque para: (1) valorização dos conhecimentos prévios; (2) organizadores prévios; (3) diferenciação progressiva e reconciliação integrativa; e (4) avaliação, previamente apresentadas nesse texto.

Com o objetivo de proporcionar objetividade ao processo de análise, cada categoria dessa investigação recebeu uma referência (A [atende integralmente as especificações da categoria], B [atende parcialmente as especificações da categoria], C [não está de acordo com as especificações da categoria]).

## Resultados e análise

Durante a formação continuada cujo objeto de estudo foi as práticas de ensino, a professora ministrante solicitou aos participantes que construísse uma sequência didática acerca de um conhecimento matemático. De modo consensual, os professores de Matemática escolheram o Teorema de Pitágoras. A atividade de construção de sequências didáticas apresentada durante a formação teve duração de 6 horas, divididas em dois encontros de 3 horas ao longo da semana, no qual os professores preencheram um modelo de sequência didática. Para fins de análise, escolhemos algumas sequências didáticas construídas pelos professores, ressaltando pontos importantes nas reflexões realizadas nas categorias anteriormente discutidas.

### 1 Identificação dos conhecimentos prévios

Apresentamos a sequência didática construída por P2, bem como as explicações pelas quais foi considerada como C. A sequência didática pensada e estruturada por P2 (figura 1) possivelmente evidencia que este professor, nessa atividade, não valorizou os possíveis saberes já adquiridos pelos seus alunos e que devem ser levados em conta na prática docente como ponto de partida para a estruturação de novos conhecimentos.

A sequência didática construída por P2 inicia-se de modo confuso, pois apresenta “Teorema de Pitágoras” como conteúdo; no entanto, coincide com o tema a ser apresentado ao aluno. Expõe como objetivo “motivar os alunos

Escola: _____		Disciplina: _____		
Série: _____		Professor (a): _____		
<b>Tema a ser apresentado: Teorema de Pitágoras</b>				
Encontro (número de aulas)	Conteúdo	Objetivos	Estratégia	Avaliação
1	Teorema de Pitágoras	Motivar os alunos para a aprendizagem do Teorema de Pitágoras	Recorrer à utilização da internet como meio de pesquisa	-
2	Reconhecer que um triângulo retângulo tem um lado maior que é o lado oposto ao ângulo de 90°	Ampliar a visão dos alunos em relação à matemática	Computador conectado à internet	Lista de exercícios
2	Explicitação dos termos hipotenusa, catetos e fórmula do teorema	Propor ao aluno acessar a internet para investigar sobre Pitágoras e o Teorema	Laboratório de Informática	-
2	Explicitação dos termos hipotenusa, catetos e fórmula do teorema	Demonstrar o teorema de Pitágoras	Propor aos alunos a elaboração de uma atividade diferenciada contando a história ou fazendo aplicação do Teorema de Pitágoras	Resolver situações-problema
1	Teorema de Pitágoras	Aplicar o Teorema de Pitágoras na resolução de problemas	Material impresso	Avaliação escrita com situações-problema

**Figura 1: Sequência didática construída por P2.**

Fonte: Dados de pesquisa do autor, 2015.

para a aprendizagem do Teorema de Pitágoras”. Para Moreira e Masini (2009), o conhecimento prévio é o fator que mais influencia a aprendizagem de novos conhecimentos, assim como a percepção prévia é a variável que mais influencia novas percepções.

Várias pesquisas evidenciaram que o ensino da Matemática se faz ainda, tradicionalmente, sem referências ao que os alunos já sabem. Apesar do reconhecimento

entre pesquisadores em Educação Matemática que os alunos possam aprender os conteúdos sistematizados fora da sala de aula, existem ainda situações de ensino que tratam os alunos como se nada soubessem sobre tópicos ainda não ensinados (CARRAHER; CARRAHER, 2005; BAKER; STREET; TOMLIN, 2003; MICOTTI, 2005; PONTE, 2007; CANAVARRO, 2012). A desvalorização por parte do professor referente àquilo que o estudante já sabe e o tema de aula apresentado representa um desafio para o ensino de Matemática.

Quando P2 coloca o verbo “motivar” por meio da utilização do uso da internet e pesquisa como estratégia, Moreira e Masini (2009) esclarecem que a predisposição para a aprendizagem não é exatamente aquilo que chama-se de motivação, mas acima de tudo uma intencionalidade, um esforço deliberado por parte do aluno para relacionar o novo conhecimento a seus conhecimentos prévios, item não considerado nessa sequência didática. Das três condições necessárias e preconizadas na Teoria da Aprendizagem Significativa para que o aprendizado tenha significado, a única sobre a qual o professor não tem controle direto é a predisposição do estudante em aprender.

Por outro lado, a sequência didática construída por P4 foi considerada como A. A sequência didática estruturada por P4 (figura 2) evidencia que este professor valoriza os conhecimentos prévios dos seus alunos e, portanto, considera como elementos importantes para a organização da sequência de ensino.

Em sua sequência didática, P4 coloca como estratégia o uso de material alternativo, porém não esclarece o procedimento dessa atividade. A manipulação de materiais alternativos configura-se como uma interessante oportunidade para que o aluno externalize suas ideias devido a sua facilidade de manuseio, permitindo certa liberdade e criatividade na apresentação do tema. As investigações de Thompson (1997), Scovsmose (2004) e Seah (2005) mostraram que o uso de materiais alternativos como estratégia para a identificação dos conhecimentos prévios levou os alunos a estabelecer semelhanças e diferenças, perceber regularidades e singularidades no campo da Geometria com outros conhecimentos imbricados a situações do cotidiano.

Já os PCN de Matemática (BRASIL, 1998) reforçam que um dos princípios norteadores do ensino de Matemática no Ensino Fundamental é a utilização dos recursos didáticos numa perspectiva problematizadora, entendendo que os recursos didáticos como livros, vídeos, televisão, rádio, calculadora, computadores, jogos e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem.

A fim de evitar um ensino somente transmissivo, o professor precisa mobilizar, por meio de uma avaliação diagnóstica, aquilo que seu aluno já sabe, para, então, criar situações que levem o aluno a confrontar seus conhecimentos com aqueles aceitos no contexto da matéria de ensino.

Escola: _____		Disciplina: _____		
Série: _____		Professor (a): _____		
<b>Tema a ser apresentado: Teorema de Pitágoras</b>				
Encontro (número de aulas)	Conteúdo	Objetivos	Estratégia	Avaliação
1	Triângulos	Identificar os conhecimentos dos estudantes acerca do tema Triângulos	Uso de material alternativo	Do tipo diagnóstica
3	Teorema de Pitágoras	Levar o aluno a apropriar-se do conhecimento Teorema de Pitágoras	Pesquisa na internet Uso de software educativo	Participação Coerência conceitual Compreensão
2	Aplicação do Teorema de Pitágoras	Aplicar o Teorema de Pitágoras em situação do cotidiano	Lista de exercícios	Domínio e leitura Raciocínio lógico Capacidade de análise e síntese
1	Revisão sobre triângulos e o Teorema de Pitágoras	Levar o aluno a aprimorar os conhecimentos sobre Triângulos e Teorema de Pitágoras	Lista de exercícios e conversa informal	Domínio e clareza do conteúdo
1	Fechamento do tema	Verificar se o aluno assimilou os conhecimentos sobre Teorema de Pitágoras	Material impresso	Do tipo somativa

**Figura 2: Sequência didática apresentada por P4.**

Fonte: Dados de pesquisa do autor, 2015.

## 2 O uso de organizadores prévios

O uso de organizadores prévios como importante elemento pertencente à Teoria da Aprendizagem Significativa não foi identificado nas cinco sequências didáticas construídas pelos professores, e, portanto, todas as sequências foram consideradas C, não atendendo as especificações da categoria.

Embora a presença de organizadores prévios não tenha sido constatada nas sequências didáticas, Ausubel (2003) esclarece e defende que seu uso tem relação com a importância de se ter ideias relevantes e apropriadas disponíveis na estrutura cognitiva para a aprendizagem significativa, bem como suas vantagens em utilizar conceitos mais gerais e inclusivos de uma disciplina, como ideias de esteio ou subordinadores. Por exemplo, na sequência apresentada por P2, um dos objetivos é “ampliar a visão dos alunos sobre a matemática”, porém o conteúdo a ser explanado no segundo encontro é bastante específico. Já P4, após levantar os conhecimentos prévios dos alunos, planeja três aulas direcionadas para a apresentação do Teorema de Pitágoras na sua estrutura formal, reconhecendo seus elementos e sua aplicação no triângulo retângulo.

Entendemos que textos históricos ou documentários podem ser utilizados como organizadores prévios, a fim de fornecer aos alunos conhecimentos mais gerais e menos específicos sobre a matéria de ensino, com vista a subsidiar a aprendizagem significativa dos conceitos no campo da Matemática. Na organização do ensino, Sala e Goñi (2000) citam que Ausubel considera a estrutura cognitiva do aluno e sua manipulação por meio da maneira de apresentar e organizar o conteúdo de ensino como relevante para que ocorra a aprendizagem significativa. Nesse sentido, sentimos falta dessa estratégia nas sequências didáticas construídas pelos professores investigados.

## 3 Consideração da diferenciação progressiva e reconciliação integrativa

As sequências didáticas construídas por P2 (figura 1), P4 (figura 2) e P3 (figura 3), em geral, apresentam uma estrutura que valoriza a diferenciação progressiva, mas não há evidências de momentos que enfatizem as reconciliações integrativas e, portanto, foram considerados como B.



Escola: _____		Disciplina: _____		
Série: _____		Professor (a): _____		
<b>Tema a ser apresentado: Teorema de Pitágoras</b>				
Encontro (número de aulas)	Conteúdo	Objetivos	Estratégia	Avaliação
1	Triângulos e ângulos	Verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os tipos de triângulos e seus ângulos internos.	Aplicação de um questionário contendo 10 questões	Do tipo diagnóstica
2	O Teorema de Pitágoras (PARTE 1)	Levar o aluno a ter familiaridade com Pitágoras e sua importância histórica para a Matemática	Vídeo sobre o Teorema de Pitágoras	Participação e assiduidade nas aulas
2	O Teorema de Pitágoras (PARTE 2)	Definir o Teorema de Pitágoras	Aula expositiva	Participação em aula
1	O Teorema de Pitágoras (PARTE 3)	Apresentar seus elementos (cateto e hipotenusa)	Aula expositiva e dialogada	Participação e resolução de lista de exercícios
1	O Teorema de Pitágoras (PARTE 4)	Levar o aluno a aplicar os conhecimentos sobre Teorema de Pitágoras em situações do cotidiano	Lista de exercícios	Coerência nas argumentações Raciocínio lógico
1	Finalização da sequência	Verificar se o aluno apropriou-se dos conhecimentos sobre Teorema de Pitágoras	Material impresso	Do tipo somativa

**Figura 3: Sequência didática apresentada por P3.**

Fonte: Dados de pesquisa do autor, 2015.

A sequência didática construída por P3 inicia-se com a identificação dos conhecimentos prévios sobre triângulos e seus elementos, como ângulos e lados. Logo a seguir, P3 divide a sequência em quatro partes, sendo que a primeira

valoriza a história da Matemática, na qual o papel principal é destinado a Pitágoras.

Em sua sequência didática, P3 coloca como marco inicial os aspectos históricos que marcaram a importância de Pitágoras para o campo da Matemática (parte 1 da sequência); portanto, este professor entende que tais fatos históricos devam ser apresentados no início do tema. Ausubel (2003) expõe que é mais fácil para o aluno aprender um assunto a partir de um todo mais geral aprendido anteriormente do que chegar a um aspecto geral, partindo da apresentação de conceitos específicos previamente aprendidos, onde ideias mais gerais estão no topo, incorporado por conceitos mais específicos e diferenciados.

Na parte 2 de sua sequência didática, P3 traz à luz o Teorema de Pitágoras, reforçando na parte 3 seus elementos, como catetos e hipotenusa. Por fim, proporciona ao aluno a interação entre o Teorema de Pitágoras e situações do cotidiano, permitindo ao aluno sua utilização como um corpo de conhecimentos com vistas a explicar determinadas situações do dia a dia. Moreira e Masini (2009) colocam que a maioria da aprendizagem, retenção e organização das matérias é hierárquica por natureza, procedendo de cima para baixo em termos de abstração, generalidade e inclusão, de regiões de maior inclusão para as de menor, cada uma delas ligada ao grau mais acima na hierarquia.

No entanto, P3 não explora explicitamente relações entre conceitos e ideias envolvendo o tema Teorema de Pitágoras, evidenciando similaridades e diferenças significativas, reconciliando inconsistências reais ou aparentes, ou seja, promovendo a reconciliação integrativa. A ausência desse processo, muitas vezes, impede o aluno de identificar ligações entre os conceitos que encontram-se na base de sua estrutura cognitiva com aqueles conceitos mais gerais.

Na concepção de Ausubel (2003), se na diferenciação progressiva o assunto deve ser programado de maneira que as ideias mais gerais e inclusivas da disciplina sejam apresentadas antes e progressivamente diferenciadas com a introdução de detalhes específicos, na reconciliação integrativa, a programação do material instrucional deve ser feita para explorar relações entre ideias e apontar aproximações e afastamentos entre os significados atribuídos aos conceitos. A construção de momentos para que o aluno mobilize e identifique aproximações é essencial para o projeto educativo do professor.

#### 4 A avaliação

As seqüências didáticas construídas por P1, P2 (figura 1) e P5 (figura 4), possivelmente evidencia uma avaliação do tipo somativa. Tal fato pode ser percebido na seqüência estruturada por P5, destacando a “prova final” sem apresentar possibilidades para uma avaliação formativa na qual são utilizadas outras estratégias para verificação do crescimento cognitivo acerca do tema e, portanto, foram consideradas como C. Para Ausubel (2003), a avaliação é importante no início, durante e na conclusão de qualquer seqüência de ensino.

Escola: _____		Disciplina: _____		
Série: _____		Professor (a): _____		
<b>Tema a ser apresentado: Teorema de Pitágoras</b>				
Encontro (número de aulas)	Conteúdo	Objetivos	Estratégia	Avaliação
1	Teorema de Pitágoras	Identificar o que os alunos sabem sobre teorema de Pitágoras	Uso de material impresso	Do tipo diagnóstica
2	Aplicação do Teorema de Pitágoras	Levar o aluno a entender a aplicação do Teorema	Lista de exercícios	-
2	Um pouco sobre a história de Pitágoras	Permitir ao aluno o conhecimento sobre a vida de Pitágoras	Vídeo	-
1	Avaliação final	Verificar se o aluno aprendeu sobre o Teorema de Pitágoras	Uso de material impresso	Prova final

**Figura 4: Seqüência didática apresentada por P5.**

Fonte: Dados de pesquisa do autor, 2015.

Na seqüência didática construída por P5, a avaliação acerca do tema Teorema de Pitágoras é do tipo somativa. Concordamos que é essencial avaliar os resultados

últimos da aprendizagem em relação aos objetivos, tanto do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo do estudante como do ponto de vista dos materiais e da sequência estruturada, porém, apoiamos as ideias de Ausubel (2003), ao enfatizar que a avaliação formativa compromete-se com a aprendizagem, pois se empenha com a progressão dos alunos no domínio dos conhecimentos e dos procedimentos necessários à sua apropriação.

Também concordamos com Méndez (2002), Canavarro (2012), Fiorentini e Lorenzato (2012), ao colocarem que o professor aprende para conhecer e para melhorar a prática docente em sua complexidade, bem como para colaborar na aprendizagem do aluno. Este, por sua vez, aprende sobre e a partir da própria avaliação e da correção, da informação contrastada que o professor oferece-lhe, que será sempre crítica e argumentada, nunca desqualificadora, nem punitiva (HADJI, 2001).

De maneira geral, os professores investigados usam a avaliação somativa com intuito de verificar se o aluno assimilou os conhecimentos apresentados em sala de aula. O produto final tem prevalência sobre o processo. Assim, alguns aspectos evidenciam-se quando o assunto é avaliação somativa, com destaque: a concentração das informações coletadas, verificação quantitativa destas no intuito de mensurar o nível cognitivo do aluno e consecução do ensino pautado na invariabilidade didática. Concordamos e reforçamos as ideias de Moreira e Masini (2009) quando expõem a concepção behaviorista de ensino na qual os objetivos são comportamentos que o aluno deverá exibir ao final de uma unidade de estudo, na qual tais comportamentos são cobrados objetivamente, levando a uma aprendizagem mecânica.

## Considerações finais

Nessa investigação, buscou-se analisar as sequências didáticas construídas por um grupo de professores de Matemática acerca do tema Teorema de Pitágoras. Constatou-se que houve momentos para identificação dos conhecimentos prévios dos alunos, porém, o processo avaliativo concentrou-se sobre o produto da aprendizagem por meio de uma avaliação final, em detrimento da avaliação formativa que valoriza a construção do conhecimento ao longo da unidade de ensino.

Em resposta à pergunta que norteou essa investigação (*de que maneira os professores organizam o corpo de conhecimentos acerca do tema Teorema de Pitágoras à alunos do nono ano do ensino fundamental?*), os professores investigados organizam a sequência de ensino pautada no uso de alguns recursos tecnológicos, na valorização dos conhecimentos prévios e na avaliação do tipo somativa.

Não tem coerência, em uma época de grandes avanços do conhecimento, com o surgimento de teorias de aprendizagem, continuar avaliando o aluno exatamente como se avaliava há quarenta anos atrás, auge do comportamentalismo. Diante de novas estratégias de ensino, defesa do aprender a aprender e centralização do ensino no aluno, não tem sentido realizar avaliações da maneira habitual.

Entendemos que as sequências didáticas são ferramentas que podem orientar a prática docente. Além disso, enfatizamos que a construção de uma sequência didática, além de permitir a externalização dos conhecimentos prévios, deve promover o confronto e a negociação entre os significados dos conhecimentos idiossincráticos como os aceitos pela matéria de ensino, com vistas ao desenvolvimento intelectual do aluno.

## Referências

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e Retenção de Conhecimentos*: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

AZCÁRATE, P. *El conocimiento profesional didáctico-matemático en la formación inicial de los maestros*: Una propuesta de intervención para su organización y su elaboración. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2001.

BAKER, D.; STREET, B.; TOMLIN, A. Mathematics as social: understanding relationships between home and school numeracy practices. *For the learning of mathematics*, v. 23, n. 3, p. 11-15, nov. 2003.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Matemática. Brasília, DF: Secretaria de Educação, 1998.

CANAVARRO, A. P. *Práticas de ensino da Matemática*: Duas professoras, dois currículos. Lisboa: APM, 2012.

CARRAHER, D.; CARRAHER, T. *Na vida dez, na escola zero*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

D'AMORE, B. *Epistemologia e didática da matemática*. São Paulo: Escrituras, 2005.

- FIorentini, D.; LOrenzato, S. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.
- FIorentini, D.; NAcARATO, A. M. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos de pesquisa no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 36, p. 137-160, dez, 2002.
- GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N. Concepções de professores formadores de professores: exposição e análise de seu sentido doutrinário. *Quadrante: Revista de Investigação em Educação Matemática*, APM, Portugal, v. 11, n. 2, p. 75-98, 2002.
- HADJI, C. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- JACOBS, V. R.; FRANKE, M. L.; CARPENTER, T. P.; LEVI, L.; BATTEY, D. Professional Development Focused on Children's Algebraic Reasoning in Elementary School. *Journal for Research in Mathematics Education*, Reston, Va., US, v. 38, n. 3, p. 258-288, 2007.
- KLUBER, T. E.; BURAK, D. Depoimentos de estudantes sobre a Matemática e a Modelagem Matemática: aspectos epistemológicos evidenciados em âmbito escolar. *REVEMAT - Revista Eletrônica de Educação Matemática*, UFSC, v. 3, p. 16-29, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer: examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MICOTTI, M. C. O ensino e as propostas pedagógicas. In: BICUDO, M. A. V. *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2005. p. 153-167.
- MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A. M; FIORENTINI, D. (Org.). *A formação do professor que ensina Matemática: perspectiva e pesquisas*. Belo Horizonte: Autentica, 2006. p. 213-231.
- MORALES, P. *A relação professor-aluno*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: condições para sua ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos*. São Paulo: Vetor, 2009.
- NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 9-29, jan./jun. 2010.
- PONTE, J. P. Investigations and explorations in the mathematics classroom. *ZDM. The International Journal on Mathematics Education*, Berlin, v. 39, n. 5-6, p. 419-430, oct. 2007.
- SALA, E. M.; GOÑI, J. O. As Teorias da Aprendizagem Escolar. In: SALVADOR, C. C. *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 211-277.
- SCOVSMOSE, O. Matemática em ação. In: BICUDO, M. A. V; BORBA M de C. (Org.). *Educação Matemática: Pesquisa em Movimento*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 23-37.
- SEAH, W. T. Negotiating about perceived value differences in mathematics teaching: The case of immigrant teachers in Australia. In: CHICK, H.; VINCENT, J. L. (Ed.). *Proceedings of the 29th conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Melbourne: PME, 2005. v. 4, p. 145-152.

THOMPSON, A. G. A relação entre concepções de matemática e de ensino de matemática de professores na prática pedagógica. *Zetetiké*, v. 5, n. 8, p. 121-137, 1997.

VILA, A. *Resolució de problemes de matemàtiques*: Identificació, origen i formació dels sistemes de creences en l'alumnat. Alguns efectes sobre l'abordatge dels problemes. 2001. 659 f. Tesis (Doctoral Doctorado en didáctica de las matemáticas) – Facultad de Educación, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 2001.

VILLEGAS-REIMERS, E. *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: Unesco/International Institute for Educational Planning, 2003.

recebido em 10 mar. 2015 / aprovado em 6 nov. 2015

**Para referenciar este texto:**

BRUM, W. P. Sequências didáticas no ensino de Matemática: uma investigação com professores de séries finais em relação ao tema Teorema de Pitágoras. *Dialogia*, São Paulo, n. 22, p. 187-207, jul./dez. 2015.

---



# Materiais didáticos manipuláveis e a resolução de problemas no ensino de conceitos geométricos no quarto ano do Ensino Fundamental

*An investigation on the use of didactic manipulative materials and problem solving in teaching and learning mathematics of the fourth year of Elementary School*

**Michelle Francisco de Azevedo**

Mestra em Educação para a Ciência. Professora na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Cornélio Procopio, PR – Brasil  
michelleazevedo2005@gmail.com

**Renata Cristina Geromel Meneghetti**

Doutora em Educação Matemática. Professora do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (ICMC-USP), São Carlos, SP – Brasil  
rcgm@icmc.usp.br

## Resumo

Este trabalho é parte de uma pesquisa que teve por objetivo investigar a utilização de materiais didáticos manipuláveis (MDM) e resolução de problemas para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste trabalho, abordaremos atividades que foram aplicadas a alunos do quarto ano do Ensino Fundamental, com enfoque para o ensino de geometria plana (perímetro e área de polígonos), por meio do uso de um MDM denominado Tábua Quadriculada Geoplanar (TQG). A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, estudo de caso. A utilização da TQG proporcionou o desenvolvimento de atividades diferenciadas nas quais os alunos puderam resolver atividades de diferentes maneiras. Além disso, foi possível perceber que esta aplicação favoreceu a aprendizagem dos alunos em relação aos conceitos focados; isso ressalta a importância do emprego de MDM aliado à metodologia de resolução de problemas neste nível de ensino.

**Palavras-chave:** Tábua Quadriculada Geoplanar. 4º ano do Ensino Fundamental. Materiais didáticos manipuláveis. Educação Matemática. Resolução de problemas.

## Abstract

This work is part of a study aimed at investigating the use of didactic manipulative materials (DMM) and problem solving for students in the early years of the elementary school. In this article, it is presented activities that were applied to students in the fourth grade of elementary school, focusing on the teaching of plane geometry (perimeter and area of polygons), through the use of a DMM called TQG. The research follows a qualitative approach, the case study. The use of TQG provides the development of different activities in which the students could solve activities of different ways. In addition, it was revealed that this application favored the

learning of the student in relation to focused concepts. So, it highlights the importance of employment MDM combined with problem-solving approach in this level of education.

**Key words:** Checkered Board. Fourth Grade. Elementary School. Didactic manipulative materials. Mathematics Education. Problem solving.

## Introdução

Este artigo faz parte de uma pesquisa maior que teve como propósito investigar sobre a utilização de materiais didáticos manipuláveis para o ensino e a aprendizagem de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>1</sup> através de resolução de problemas (RP). O material didático manipulável utilizado foi a Tábua Quadriculada Geoplanar (TQG). Trata-se de um material elaborado sob a coordenação e participação da segunda autora deste artigo, com depósito de patente efetuado em 25 de março de 2013<sup>2</sup>. A TQG é uma tábua fina devidamente graduada, com um dos seus lados formado por sequências de chanfros que formam uma malha, na qual atividades semelhantes às do geoplano<sup>3</sup> podem ser desenvolvidas; porém esse material possui também outra face e possibilita o desenvolvimento de outras atividades não contempladas com o uso do geoplano.

Foi escolhido o trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), mais especificamente o 1º e o 4º ano do EF, motivado por esta ser uma fase essencial para a formação de conceitos matemáticos. Nesta etapa de ensino também se faz muito importante usar materiais didáticos manipuláveis (MDM), para que os alunos possam ter uma vivência com os conceitos de forma mais intuitiva e experimental antes de uma apresentação mais formal propriamente dita. Por MDM compreendemos aqueles que os alunos podem manipular através do tato (da experiência), envolvendo materiais concretos, atividades experimentais, jogos etc. (MENEGETTI, 2013).

Neste artigo estaremos focando o trabalho desenvolvido sobre conceitos básicos de geometria, junto a uma das turmas do 4º ano que participaram da pesquisa. Ou seja, este artigo foca o ensino de conceitos geométricos para alunos do 4º ano do EF com o uso da TQG.

Escolhemos a metodologia de RP para trabalhar com a TQG, uma vez que a mesma possibilita ao aluno construir seu próprio conhecimento. Os problemas são em geral utilizados pelos professores; entretanto, geralmente de modo mais

tradicional, sendo que primeiramente os conteúdos são expostos e depois os alunos resolvem problemas somente com aqueles conteúdos que acabaram de ver.

Nossa questão de pesquisa foi: “De que maneira a utilização de materiais didáticos manipuláveis, aliada à abordagem metodológica de Resolução de Problemas, poderia ser desenvolvida de modo a favorecer o ensino e a aprendizagem dessa disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental?”

Para tanto, decidimos preparar atividades que pudessem ser utilizadas com esse material por meio da RP, as quais, neste artigo, focam os conceitos de área e perímetro de polígonos.

No que segue, detalhamos um pouco mais sobre os pressupostos teóricos deste trabalho.

## Pressupostos teóricos

De acordo com as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo para o Ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2014a, p. 10), o uso de materiais manipuláveis “[. . .] pode ser importante como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares. Mas trata-se de um meio e não de um fim, pois o essencial está na natureza da atividade intelectual dos alunos”.

Porém, tal como alerta Nacarato (2005), o uso de MDM precisa ser bem direcionado de forma a se obter resultados significativos na aprendizagem dos alunos, cabendo aos professores dar esse direcionamento.

No que se refere à utilização de materiais didáticos manipuláveis para o ensino de Matemática eles podem ajudar a uma maior compreensão dos conceitos, já que possibilitam muitas vezes uma visualização e concretização dos mesmos.

Para Duhalde e Cuberes (1998), o ensino de Matemática deve ser contextualizado mais do que qualquer outra ciência, uma vez que a Matemática pode ser desenvolvida independente da realidade que a deu origem. Essas autoras ainda afirmam que a Matemática nasceu da necessidade de se resolver problemas cotidianos, sendo que esses problemas é que fazem com que se aprenda de maneira significativa.

Elas ainda alertam que ao crescerem as crianças vão interagindo com o meio em que vivem, levando assim para a escola muitos conhecimentos informais

adquiridos no meio familiar. Assim, podemos perceber que os alunos vão para a escola já com alguns conhecimentos e que esses conhecimentos devem ser levados em conta quando os professores forem ensinar conceitos matemáticos.

Nesse sentido, entendemos que atividades a serem desenvolvidas junto aos alunos devem ser contextualizadas, de forma que os alunos tenham alguma familiaridade em resolvê-las.

Além disso, ao analisarmos documentos oficiais (nacionais e os do Estado de São Paulo) para o ensino e a aprendizagem de Matemática nos anos iniciais, podemos perceber que tais documentos apresentam a RP como estratégia didático-pedagógica para o ensino de Matemática nesse nível de escolaridade. (BRASIL, 1997a; 1997b; 2014; SÃO PAULO, 2008; 2012a; 2012b; 2014a; 2014b).

No entanto, ao tratarmos sobre RP, pode-se fazer de imediato a seguinte pergunta: “O que é problema?”.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

Um problema matemático é uma situação que demanda a realização de uma seqüência de ações ou operações para obter um resultado. Ou seja, a solução não está disponível de início, no entanto é possível construí-la. (BRASIL, 1997b, p. 33).

Porém, muitas vezes, os problemas apresentados não são verdadeiramente problemas, uma vez que não há um desafio para o aluno e este não tem que fazer uma verificação para a validação do processo de solução.

Sternberg (2000) afirma que, se for possível recuperar uma resposta para uma questão facilmente na memória, significa que não há um problema.

Já para Vieira e Allevato (2012, p. 9), problema é “[...] considerado como qualquer tarefa para a qual haja a intenção de se realizá-la sem que existam procedimentos pré-estabelecidos (ou conhecidos) de resolução”.

A seguir, apresentamos as etapas propostas por Allevato e Onuchic (2009) para se resolver problemas:

- 1) Preparação do problema – seleção de um problema (cujo conteúdo matemático ainda não tenha sido trabalhado em sala de aula) para construir um novo conceito, princípio ou procedimento.

- 2) Leitura individual – cada aluno recebe uma cópia do problema e deve lê-la individualmente.
- 3) Leitura em conjunto – formam-se os grupos e cada grupo lê novamente o problema.
- 4) Resolução do problema – após os alunos lerem e entenderem o problema, sem ter dúvida alguma do enunciado, os mesmos, nos grupos, começam a tentar resolvê-lo, de forma cooperativa e colaborativa.
- 5) Observar e incentivar – o professor passa a observar os alunos, analisar seus comportamentos e estimular que eles façam um trabalho colaborativo.
- 6) Registro das resoluções na lousa – é escolhido um representante para cada grupo que deve registrar na lousa as resoluções do grupo. Todas as soluções devem ser apresentadas, estando certas ou não, de forma que posteriormente todos os alunos possam discutir e analisar os diferentes processos efetuados.
- 7) Plenária – é o momento em que todos os alunos discutem as diferentes resoluções apresentadas pelos colegas e defendem seus pontos de vista, esclarecendo suas dúvidas.
- 8) Busca do consenso – é o momento em que o professor tenta chegar a um consenso em relação ao resultado correto, após todas as discussões e análises das resoluções e soluções que foram obtidas para o problema.
- 9) Formalização do conteúdo – registro da apresentação formal do conteúdo pelo professor (padronização de conceitos, princípios e procedimentos; demonstração de propriedades, etc.).

Vale salientar que em nossa pesquisa buscamos nos direcionar por esses pressupostos teóricos da RP, entendendo-os como diretrizes para nortear nossas ações pedagógicas. No entanto, faz-se importante ressaltar que essas etapas foram desenvolvidas para um contexto geral do processo de ensino e aprendizagem via RP, sendo que nos orientamos pelas indicações dessas etapas cientes de que teriam que ser adaptadas ao nível de ensino no qual atuamos nesta pesquisa.

## Sobre a metodologia

A partir da TQG e considerando os pressupostos teóricos da RP, elaboramos duas fichas de atividades com um conjunto de situações-problema abordando

conteúdos de perímetro e área de polígonos que foram aplicadas junto a alunos do 4º ano do EF. Abordaremos essas situações-problemas a medida que a descrição da aplicação for apresentada. No entanto, vale aqui salientar que as fichas de atividades foram elaboradas de forma a abrangerem os conteúdos necessários aos alunos para seus níveis de escolaridade, de acordo com as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo de Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2008; 2014a).

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa de investigação: estudo de caso. A aplicação consistiu em: um diagnóstico inicial, fichas de atividades contendo as situações-problema elaboradas e por último um diagnóstico final. Em todas essas fases houve a coleta de dados do material produzido pelos alunos e registro do trabalho de campo pelo pesquisador.

## Aplicação das atividades

As atividades foram aplicadas numa turma do 4º ano do EF de uma escola pública estadual do município de São Carlos. Ao todo participaram da aplicação 34 alunos de 9 a 12 anos. A professora responsável pela turma é formada em Pedagogia e Letras e atua nos anos iniciais do EF há sete anos. Ela nos concedeu 8 horas/aulas para a aplicação destas atividades, porém, a partir do primeiro dia de atividades utilizando a TQG, percebemos que não seria possível utilizar apenas duas horas/aulas para cada atividade, ao que a professora nos permitiu que ficássemos pelo período de mais uma hora/aula a cada dia, dessa forma totalizando 11 horas/aulas ao todo. Nesta totalidade de aulas foi possível aplicar atividades que focalizaram os conteúdos de perímetro e área de polígonos regulares e irregulares.

Nas próximas seções iremos descrever como foram ministradas as aulas nas quais as atividades elaboradas foram abordadas.

## Aplicação do diagnóstico inicial

No primeiro dia de aula foi aplicado um diagnóstico inicial, composto por duas perguntas (Anexo 1) nas quais os alunos precisariam calcular o perímetro e

a área das figuras focadas nas questões. Vinte e nove alunos fizeram o diagnóstico inicial, pois os outros cinco alunos faltaram.

Antes de aplicar o diagnóstico inicial, a pesquisadora perguntou aos alunos o que era perímetro e área e percebeu que a maior parte deles não sabia. Em relação ao diagnóstico inicial, a maioria dos alunos não conseguiu responder nenhuma das questões conforme o solicitado, sendo que 14 alunos erraram todas as questões e outros 8 erraram totalmente uma das questões acertando apenas uma parte da outra. Um aluno conseguiu responder corretamente todos os itens da questão 1 e outro aluno conseguiu responder corretamente todos os itens da questão 2. Cinco alunos responderam apenas à questão 1, entretanto não da maneira solicitada (o exercício era para calcular duas áreas separadamente, porém os alunos calcularam como se fosse uma só). Apenas uma aluna conseguiu responder as duas questões, porém calculando as duas áreas solicitadas como se fossem uma só. A questão com maior número de acertos foi o cálculo da soma das áreas verde e azul (11 alunos), seguida do perímetro da questão 1 (9 alunos). Na questão 2, apenas 8 alunos conseguiram encontrar a área ou o perímetro e apenas um encontrou os dois valores. Outros 6 alunos não conseguiram chegar às respostas, 4 por não terem feito a divisão por 2 e 2 por terem utilizado a contagem deixando de contar alguns quadradinhos.

A análise da aplicação do diagnóstico inicial nos indicou que os alunos não possuíam conhecimentos sobre perímetro e área consolidados e que possuíam dificuldade com interpretação de texto.

A seguir apresentaremos o primeiro dia de aplicação das atividades com a utilização da TQG.

## Aplicação das atividades – 1º dia

Nesse dia foi aplicada a ficha de atividades 1, contendo os conteúdos de perímetro e área. A aula teve duração de três horas. Na aplicação dessas atividades, a pesquisadora contou com a ajuda do Prof. Ricardo (também membro do grupo EduMatEcoSol e Licenciado em Matemática), tanto para atender aos alunos como para gravar e fotografar o que estava sendo feito no decorrer da aula.

Havia vinte e nove alunos presentes na aula. Primeiramente, a pesquisadora apresentou a TQG e explicou que, juntamente com ela, cada grupo estaria rece-

bendo 4 rolos de barbante coloridos e que eles estariam utilizando esses barbantes na realização das atividades, sendo que poderiam cortá-los caso fosse necessário e deveriam devolvê-los ao final da aula para que os mesmos pudessem ser utilizados na aula seguinte. A pesquisadora apresentou também a ficha de atividades para os alunos responderem durante a aula e leu todas as questões com os alunos. Após a leitura, ela pediu aos alunos que se dividissem em sete grupos, que foram formados espontaneamente. Em seguida, foi entregue a cada grupo uma TQG e os barbantes coloridos.

A princípio, os alunos tiveram certa dificuldade para representar as figuras na TQG, fazendo figuras diferentes das que havia na ficha de atividades; depois conseguiram representá-las. Por exemplo, na 1ª questão, os alunos tinham que representar a seguinte figura em sua TQG:

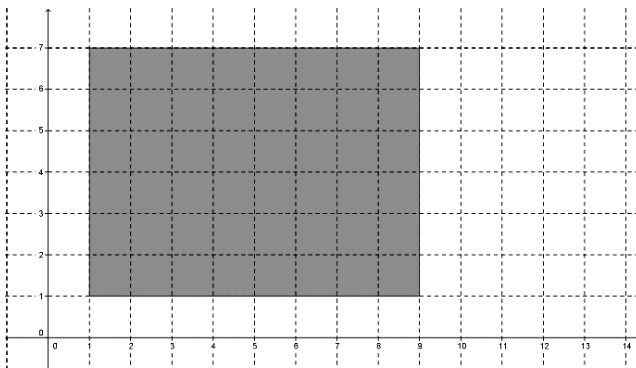


Figura 1: Atividade 1a, da ficha de atividades 1

Entretanto, quase todos os grupos representaram um quadrado de lado oito, como pode ser visto nas figuras abaixo. Apenas o grupo 2 conseguiu fazer corretamente a primeira representação logo no início da aula.

Assim, percebeu-se que os alunos possuíam muita dificuldade na contagem, uma vez que a maior parte dos grupos errou a 1ª questão por um ou dois números de diferença. Outros alunos confundiram o que estava sendo pedido e calcularam o valor da área ao invés do perímetro. Outros, ainda, simplesmente não representaram a figura conforme estava na ficha de atividades. Outra dificuldade percebida foi em relação a fazer figuras com o dobro do perímetro, percebeu-se que alguns alunos não tinham claro o que era o dobro.



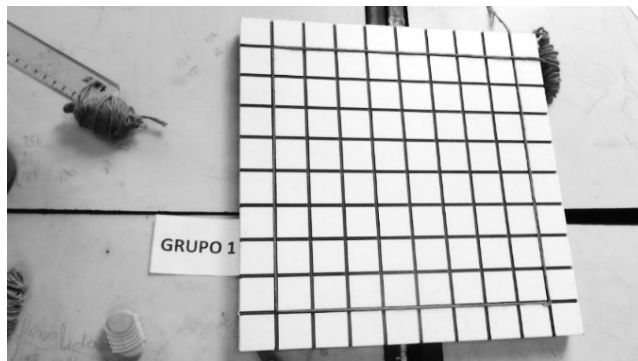


Figura 2: Atividade 1 - Grupo 1

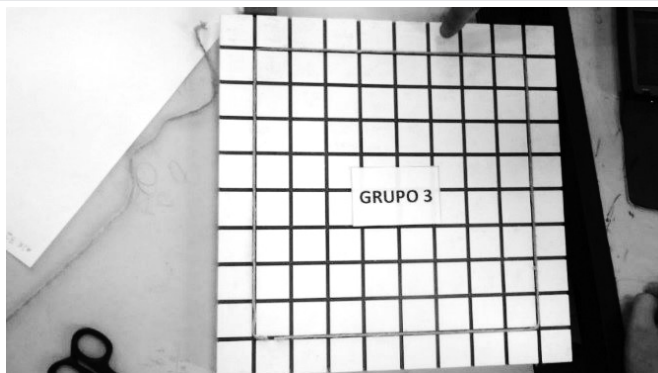


Figura 3: Atividade 1 - Grupo 3

No decorrer das atividades, dois alunos do grupo 5 precisaram sair da sala de aula para irem para a aula de recuperação paralela, uma vez que eles tinham muita dificuldade de leitura e escrita, bem como em Matemática, de acordo com a professora. Dessa forma, o grupo 5 ficou com apenas dois alunos. Passado algum tempo que esses alunos estavam sozinhos, os mesmos decidiram por partir para a 3ª questão para depois terminar a 2ª. Assim, eles foram os únicos a resolverem pelo menos parte da 3ª questão. Os demais alunos sequer começaram essa questão.

A seguir, apresentaremos o segundo dia de aplicação das atividades com a utilização da TQG, que foi realizada uma semana após os alunos terem feito a ficha de atividades 1, em função do que nos foi concedido.

## Aplicação das atividades – 2º dia

Nesse dia foi aplicada a ficha de atividades 2 contendo os conteúdos de perímetro e área de polígonos. A aula teve duração de três horas. Na aplicação dessas atividades, a pesquisadora novamente contou com a ajuda do Prof. Ricardo. Nesse dia, havia vinte e seis alunos presentes na aula.

Antes dos alunos voltarem a trabalhar em grupo, foi feita a correção das duas primeiras questões da ficha de atividades 1. A pesquisadora levou uma representação de aproximadamente um metro quadrado da TQG em papel *craft*, cartelas de papel e barbante para fazer essa correção. A pesquisadora leu novamente as questões com os alunos e foi respondendo as atividades com eles na representação da TQG. Como os alunos não possuíam o material da aula anterior em mãos, a pesquisadora foi fazendo as figuras na representação da TQG e os alunos foram auxiliando-a nas respostas.

A figura abaixo mostra a representação da TQG com as cartelas de papel coladas na mesma mostrando a resolução de uma das atividades da aula anterior.

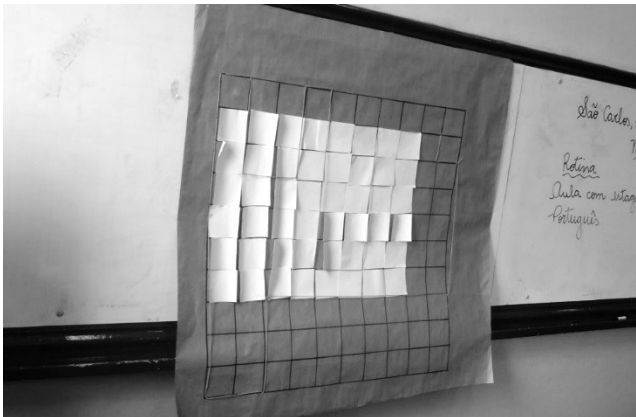


Figura 4: Correção de uma das atividades

Após a correção das atividades, os alunos dividiram-se em grupos novamente e iniciaram a ficha de atividades 2. Nessa ficha de atividades, o foco principal era o conteúdo de área.

Os alunos não tiveram muitas dificuldades para resolverem a ficha de atividades 2, principalmente as duas primeiras questões. Apenas um grupo teve

problemas para fazer a atividade, sendo que as alunas desse grupo fizeram o cálculo do perímetro das figuras ao invés da área.

Em relação à 3ª questão, quatro grupos conseguiram responder pelo menos as duas primeiras partes, sendo que apenas um grupo conseguiu responder à questão inteira. Os demais grupos não tiveram tempo de responder a todas as questões.

Percebe-se que os alunos melhoraram bastante em relação à ficha de atividades 1. Na 1ª ficha de atividades houve 17% de acertos, já na 2ª houve 71% de acertos, excetuando-se a questão de número 2 que apenas um grupo tentou resolver, sendo que os demais não tiveram tempo para responder à questão. Os mesmos conseguiram responder a maioria das questões corretamente, sendo que a dificuldade permaneceu em apenas um grupo. Acreditamos que tal melhora tenha ocorrido pelo fato de termos feito a correção das atividades da ficha 1 na lousa, pois com isso esclareceram-se várias dúvidas que os alunos possuíam. Observamos que o que os alunos tiveram mais dúvidas foi em relação à terceira atividade, sendo que a pesquisadora teve que explicar-lhes o que era para ser feito mais de uma vez.

A seguir, descreveremos como ocorreu a aplicação do diagnóstico final, bem como analisaremos as respostas dadas pelos alunos.

## Aplicação do diagnóstico final

O diagnóstico final (Anexo 2) constituiu-se de um problema inicial e cinco questões a respeito dele. Nesse problema, os alunos teriam que desenhar vários objetos em uma malha quadriculada de modo a formar um quadro e depois calcular o perímetro e área dos objetos escolhidos, bem como responder algumas outras questões pertinentes ao tema.

A aula teve duração de três horas, sendo que vinte e seis alunos participaram da aplicação do diagnóstico final; três alunos, porém, não ficaram até o final da aula (eles tiveram problemas de saúde e os pais vieram buscá-los), com isso eles fizeram apenas os desenhos, sem responder às questões.

Nessa aula, decidimos por não fazer a correção das atividades da aula anterior, dado que a maioria dos alunos havia conseguido fazer todas as questões corretamente e também porque não queríamos extrapolar o tempo concedido pela docente para a aplicação das atividades deste diagnóstico.

Como no diagnóstico final os alunos poderiam fazer a quantidade de desenhos que quisessem, dado que deixamos essa decisão para eles, pedimos que colocassem ao lado de cada objeto um número ou letra para responder às questões de perímetro e área. Entretanto, alguns alunos colocaram um valor embaixo do outro na folha de respostas sem especificar qual era objeto, sendo que daqueles que fizeram os valores exatamente na ordem dos objetos foi possível verificar os acertos, mas de alguns não foi possível. Para essa turma, estipulamos dois tipos de acertos parciais: aqueles que acertaram mais que 50% das questões e aqueles que tiveram mais erros que acertos. Apenas duas alunas conseguiram acertar todas as questões; outras três tiveram quatro acertos completos, sendo que uma errou somente uma medida de perímetro, de outra aluna não foi possível saber as medidas de perímetro e outra não dominou o conceito de perímetro, tendo mais erros que acertos nas medidas efetuadas.

A maioria dos alunos (70%) conseguiu fazer as atividades com área, sendo que apenas dois alunos erraram todas as questões, um aluno errou mais valores do que acertou, três alunos não fizeram (pois tiveram que ir embora) e os valores de uma aluna não foi possível definir de quais objetos eram. Quanto às atividades com perímetro, apenas três alunos conseguiram acertar todas as medidas e quatro alunos acertaram mais da metade das medidas. Oito alunos deixaram a atividade sem fazer (contando com os três que saíram mais cedo) e dois alunos não anotaram os valores de forma que pudéssemos analisar. Cinco alunos erraram todas as contagens e quatro alunos erraram mais valores do que acertaram.

## Resultados obtidos

Durante a aplicação das atividades, todos os 34 alunos participaram de pelo menos uma aula. Cinquenta por cento dos alunos (17) compareceram em todas as aulas ministradas, sendo que, do restante, oito alunos compareceram em três das aulas, oito em duas das aulas e apenas um compareceu em apenas uma aula. Vale observar que devido às faltas, nem todos os alunos conseguiram obter resultados satisfatórios com a aplicação das atividades, uma vez que a primeira ficha de atividades focava mais o conceito de perímetro e a segunda focava mais o conceito de área.

Não foi possível trabalhar de forma mais profunda com os alunos os conceitos envolvidos no tempo que nos foi concedido pela professora. Apesar disso,

no decorrer das aulas fomos percebendo os avanços de vários alunos que, em princípio, sequer sabiam o que era perímetro ou área e ao final das atividades já conseguiam encontrar essas medidas corretamente. Isso pôde ser, por exemplo, percebido quando se comparou as avaliações diagnósticas iniciais e finais dos alunos; tais dados estão apresentados no gráfico que segue.

## Comparação entre os diagnósticos iniciais e finais

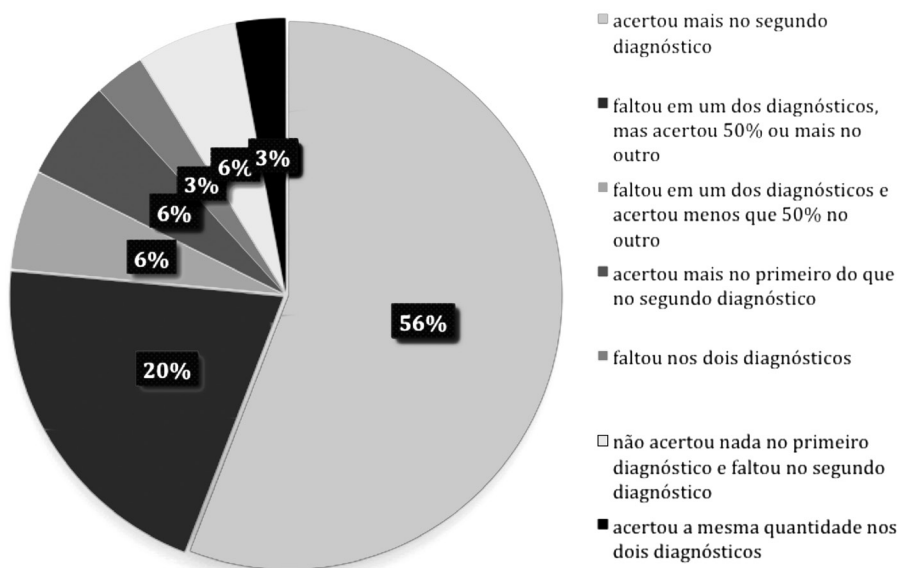


Gráfico 1: Comparação entre os diagnósticos iniciais e finais

No gráfico 1, podemos observar que 19 alunos (56%) acertaram mais questões no 2º diagnóstico do que no 1º, o que indica que mais da metade dos alunos conseguiram aprender após a realização das atividades com o uso da TQG. Sete alunos (20%) faltaram em um dos diagnósticos, mas conseguiram acertar 50% ou mais do outro diagnóstico. Apenas 2 alunos (6%) acertaram mais no 1º diagnóstico do que no 2º e outros 2 alunos (6%) faltaram em um dos diagnósticos, acertando menos da metade no outro. Um aluno (3%) acertou a mesma quantidade nos dois diagnósticos e outro aluno (3%) faltou nos dois diagnósticos. Dois alunos (6%) não acertaram

nada no 1º diagnóstico e faltaram no 2º. Dessa forma, percebeu-se que houve um progresso na aprendizagem dos alunos no decorrer das aulas ministradas, o que reforça a importância de se utilizar MDM aliados às metodologias alternativas para se ensinar Matemática, em especial conceitos de geometria, neste nível de ensino.

## Discussão dos resultados

Em nossa pesquisa, buscamos por maneiras de fazer com que os alunos construíssem seus próprios conhecimentos através da manipulação da TQG e por meio da abordagem metodológica de RP; tendo atingido as cinco primeiras etapas desta abordagem. A plenária e uma sistematização mais formal dos conteúdos não foram focalizadas. Porém julgamos que para este nível de ensino atingir as etapas que conseguimos já é um grande passo. Uma formalização desses conteúdos poderia ser abordada numa continuidade do desenvolvimento dessas atividades, mesmo que em nível posterior, considerando que, numa abordagem em espiral, um conteúdo poderá ser retomado em anos posteriores em níveis mais profundos.

Após analisarmos os materiais coletados durante as aulas ministradas, analisamos o que poderia ser modificado na proposta elaborada. Acreditamos que, apesar de ter havido pouco tempo para a aplicação das atividades, a proposta está adequada ao nível de ensino a qual foi direcionada e possibilitou envolvimento dos alunos e alguns progressos com relação à aprendizagem dos mesmos. cremos que, se houvesse um tempo maior de aplicação, um número maior de alunos teria conseguido melhor resultado no diagnóstico final; isto porque o tempo de aprendizagem se diferencia de um aluno para o outro.

## Conclusões

Esta pesquisa teve por objetivo principal trabalhar com o uso de um material didático manipulável (TQG) para o ensino e a aprendizagem de Matemática nos anos iniciais do EF através de RP.

Ao trabalharmos com RP junto aos alunos do 4º ano do EF, procuramos levar em consideração os conhecimentos prévios que eles possuíam e, a partir disso, trabalhar conteúdos matemáticos de forma que os alunos fossem capazes

de ir construindo seu próprio conhecimento através dos problemas que estavam resolvendo; também se buscou respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno.

A partir da análise dos diagnósticos iniciais e finais, pudemos perceber que grande parte dos alunos conseguiu melhorar seu aprendizado após as atividades desenvolvidas. Entretanto, em virtude de muitos dos alunos ainda não estarem devidamente alfabetizados, demorou-se muito mais tempo do que o que estava previsto para o desenvolvimento das atividades. Também detectamos uma resistência dos alunos em trabalhar com a abordagem utilizada, o que também demandou um tempo maior na aplicação e resolução das atividades.

Seguimos todas as etapas apresentadas por Allevato e Onuchic (2009), já listadas anteriormente e conseguimos atingir a 5ª, porém com algumas modificações. O 2º e o 3º passos foram invertidos, sendo feita primeiramente uma leitura em conjunto para depois os alunos lerem os problemas individualmente para tentarem resolvê-los. Quanto ao 6º passo (registro das resoluções na lousa), conseguimos fazê-lo em partes, isto é, cada grupo fez o registro da resposta de apenas uma questão, sendo que as respostas que foram colocadas por cada grupo foram discutidas no coletivo. Quanto aos passos 7, 8 e 9, não foi possível fazê-los, nas condições apresentadas.

Com isso, nota-se a necessidade de, em futuras intervenções junto aos alunos, trabalhar-se com mais tempo as atividades, de forma que todos tenham a possibilidade de aprender os conteúdos de maneira significativa. Além disso, em níveis posteriores, a abordagem de RP pode também ser retomada de forma que haja uma evolução de acordo com as possibilidades daquele nível e contexto. Em resumo, acreditamos ter alcançado bons resultados com a aplicação das atividades, uma vez que boa parte dos alunos conseguiu aprender a partir das atividades elaboradas, da metodologia utilizada e do material manipulável utilizado, a TQG. Consideramos que o material e a abordagem de ensino utilizados favoreceram a aprendizagem dos alunos, sendo que os mesmos gostaram de fazer as atividades e avaliaram como positivas as aulas das quais participaram, vários deles querendo que tivesse havido mais aulas com o material utilizado.

Portanto, por meio desta investigação foi possível perceber que a utilização da TQG proporcionou o desenvolvimento de atividades diferenciadas nas quais os alunos puderam explorar e utilizar vários outros recursos e resolver as atividades de diferentes maneiras. Além disso, foi também possível observar que esta aplicação favoreceu a aprendizagem dos alunos em relação aos conceitos focados; isso ressalta a importância do emprego de MDM aliada à metodologia de RP neste nível de ensino.

## Notas

- 1 Os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil correspondem do 1º ao 5º ano de escolaridade, que é realizado dos seis até os dez anos de idade.
- 2 Universidade de São Paulo – USP (BR/SP); Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (BR/SP); MENEGHETTI, R. C. G.; KUCINSKAS, R.; SANTOS JUNIOR, T. *Tábua Quadrículada Geoplanar*. 2013, Brasil. Patente: Privilégio de Inovação. Número do registro: BR1020130068101, data de depósito: 25/03/2013, título: “Tábua Quadrículada Geoplanar”, Instituição de registro: INPI – Instituto Nacional da Propriedade Industrial.
- 3 O geoplano é um material didático manipulável que possui uma base quadrada ou retangular, com pregos ou outros materiais dispostos regularmente e alguns elásticos. Existem geoplanos isométricos, quadrados, retangulares, circulares, entre outros. O nome geoplano vem da junção de geo = geometria e plano = superfície plana. (MALLMANN; LUDWIG; RICO, 2006).

## Referências

- ALLEVATO, N. S. G.; ONUCHIC, L. R. Ensinando matemática na sala de aula através da resolução de problemas. *Boletim GEPEN*, Rio de Janeiro, ano 33, n. 55, p. 133-156, jul./dez. 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. *Pró-letramento: apresentação*. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC/SEB, 2014.
- DUHALDE, M. E.; CUBERES, M. T. G. *Encontros iniciais com a matemática: contribuições à educação infantil*. Tradução Maria Cristina Fontana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MALLMANN, M. E.; LUDWIG, P. I.; RICO, R. M. T. *Geoplano e análise combinatória: construindo o conhecimento matemático no trabalho cooperativo*. Trabalho apresentado no IX Encontro Gaúcho de Educação Matemática, Caxias do Sul, 2006.
- MENEGHETTI, R. C. G. Uma investigação sobre o uso de materiais didáticos manipuláveis para o ensino e aprendizagem da matemática na educação básica. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA, 7, 16 a 20 de setembro de 2013, Montevideo, Uruguai. *Actas*. . . Montevideo: FISEM, 2013. p. 6.579-6.586.
- NACARATO, A. M. Eu trabalho Primeiro no Concreto. *Revista de Educação Matemática*, São Paulo, v. 9, n. 9-10, p. 1-6, 2004-2005.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Matemática (Ensino Fundamental – ciclo II e Ensino Médio): 1o grau*. São Paulo, 2008.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*: EMAI: propostas de orientação aos trabalhos a serem realizados em sala de aula - primeiro ano – versão preliminar. São Paulo, 2012a.



\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Orientações curriculares do Estado de São Paulo – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Matemática: Versão preliminar*. São Paulo, 2014a. v. 1.

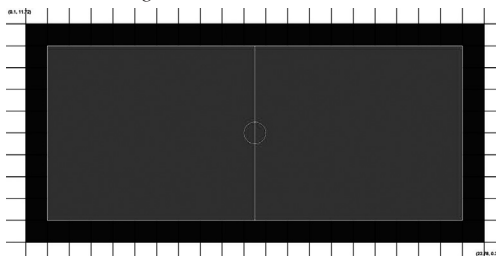
\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - EMAI: propostas de orientação aos trabalhos a serem realizados em sala de aula - quarto ano: versão preliminar*. São Paulo, 2012b.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Programa Ler e Escrever*. São Paulo, 2014b.

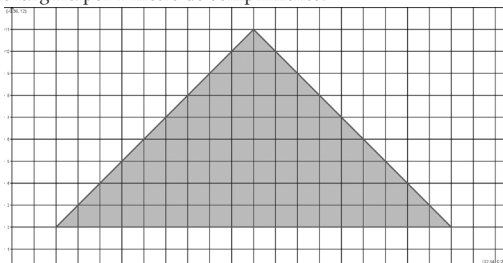
STERNBERG, R.J. Solução de problemas e criatividade. In: \_\_\_\_\_. *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 305-338.

VIEIRA, G.; ALLEVATO, N. S. G. Tecendo relações entre resolução de problemas e investigações matemáticas nos anos finais do ensino fundamental. ENCONTRO DE PRODUÇÃO DISCENTE, 2012, São Paulo. *Anais*. . . São Paulo: PUCSP/Cruzeiro do Sul, 2012. p. 1-13.

1. Na escola de Plínio fizeram uma reforma. Para guardar os materiais da reforma, utilizaram a quadra de esportes, que acabou ficando com a pintura muito ruim e com a cerca – que impede que as bolas saiam da quadra – estragada. Como os colegas da turma de Plínio gostam muito de esportes, decidiram calcular a quantidade de materiais necessários para fazer a reforma da quadra. Para isso, eles precisam calcular a área da quadra para cada cor em que a nova pintura será feita (ver desenho abaixo). Eles precisam saber também o tamanho do contorno da quadra, para poder comprar material para cercar esta quadra; a fim de que eles não quebrem nenhuma janela. O desenho abaixo representa a quadra. Ajude Plínio e seus colegas a calcular essas medidas e deixe indicado como chegou nos resultados.

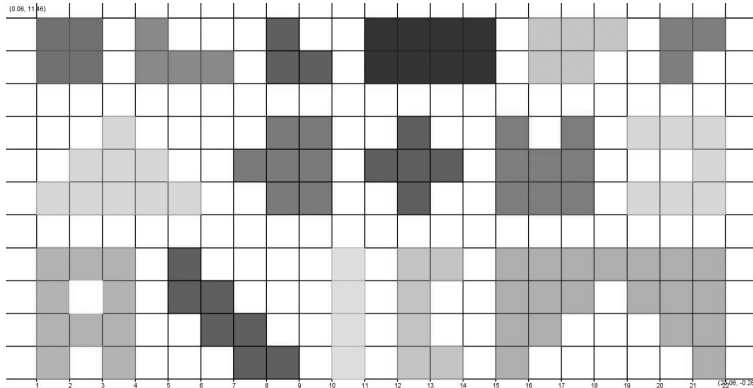


2. Guilherme e sua família decidiram deixar uma área triangular no meio de seu jardim para que possam brincar em meio as flores. Para que essa área fique segura para se brincar, é necessário que se coloque um cercadinho em volta para que o bebê da casa não mexa nas flores enquanto estiver brincando de forma a não estragá-las. Também é necessário colocar pisos, de forma que as crianças não ralem o joelho. Ajude Guilherme a calcular quantos metros de cercadinho será necessário colocar nessa área e quantos pisos de 1 metro de largura por 1 metro de comprimento são necessários, sabendo que cada quadradinho da figura abaixo possui 1 metro de largura por 1 metro de comprimento.



## Anexo 1

Você está construindo um cartaz para a escola e deseja colocar nele alguns objetos, podendo ser alguns dos desenhados abaixo ou outro diferente, mas sempre composto por unidades (quadrinhos), de forma a compor o fundo de um cartaz para os jogos matemáticos da escola, que terão como tema “figuras geométricas”. Apenas um cartaz seria escolhido pela escola para esta finalidade. Lembrando que você pode escolher o mesmo objeto mais de uma vez. O cartaz possui 40 cm de comprimento por 30 cm de largura.



- Que objetos você escolheu? Como ficará seu cartaz?
- Agora calcule qual é a área de cada objeto (escolhido para compor o fundo do cartaz) e qual a área de todos os objetos escolhidos. (observação: cada quadrado possui 1 cm de comprimento por 1 cm de largura).
- Descubra qual é a área do cartaz eliminando a área dos objetos escolhidos.
- E se vc. tivesse que deixar o mínimo de espaços em branco em seu cartaz, que objetos escolheria?
- Alguns alunos tiveram a ideia de colocar barbante em volta de cada objeto para enfeitá-los e deixar o cartaz mais bonito. ajude-os a calcular o perímetro de cada um dos objetos e diga quantos metros de barbante você precisará comprar, caso também deseje enfeitar mais o seu cartaz.

## Anexo 2

Alunos	Comparação entre os diagnósticos iniciais e finais
1	acertou mais no segundo diagnóstico
2	acertou mais no segundo diagnóstico
3	acertou mais no segundo diagnóstico
4	acertou mais no segundo diagnóstico
5	acertou mais no segundo diagnóstico
6	faltou nos dois diagnósticos
7	acertou mais no segundo diagnóstico
8	acertou mais no segundo diagnóstico
9	não acertou nada no primeiro diagnóstico e faltou no segundo diagnóstico
10	faltou em um dos diagnósticos, mas acertou 50% ou mais no outro
11	acertou mais no segundo diagnóstico
12	acertou mais no segundo diagnóstico
13	faltou em um dos diagnósticos, mas acertou 50% ou mais no outro
14	acertou mais no primeiro do que no segundo diagnóstico
15	faltou em um dos diagnósticos e acertou menos que 50% no outro
16	acertou mais no segundo diagnóstico
17	faltou em um dos diagnósticos, mas acertou 50% ou mais no outro
18	faltou em um dos diagnósticos, mas acertou 50% ou mais no outro
19	não acertou nada no primeiro diagnóstico e faltou no segundo diagnóstico
20	acertou mais no segundo diagnóstico
21	acertou mais no segundo diagnóstico
22	acertou mais no segundo diagnóstico
23	acertou mais no primeiro do que no segundo diagnóstico
24	acertou mais no segundo diagnóstico
25	acertou mais no segundo diagnóstico
26	acertou a mesma quantidade nos dois diagnósticos
27	faltou em um dos diagnósticos e acertou menos que 50% no outro
28	faltou em um dos diagnósticos, mas acertou 50% ou mais no outro
29	acertou mais no segundo diagnóstico
30	acertou mais no segundo diagnóstico
31	faltou em um dos diagnósticos, mas acertou 50% ou mais no outro
32	acertou mais no segundo diagnóstico
33	acertou mais no segundo diagnóstico
34	faltou em um dos diagnósticos, mas acertou 50% ou mais no outro

Anexo 3: Tabela 1 - Comparação entre os diagnósticos iniciais e finais dos alunos

recebido em 16 mar. 2015 / aprovado em 23 nov. 2015

#### Para referenciar este texto:

AZEVEDO, M. F.; MENEGHETTI, R. C. G. Materiais didáticos manipuláveis e a resolução de problemas no ensino de conceitos geométricos no quarto ano do Ensino Fundamental. *Dialogia*, São Paulo, n. 22, p. 209-227, jul./dez. 2015.

---

# Criticidade e educação filosófica de crianças e jovens

*Criticism and philosophical education of childrens and young adults*

**Marcos Antônio Lorieri**

PPGE da Universidade Nove de Julho – UNINOVE  
lorieri@uninove.br

**Rodrigo Barboza dos Santos**

Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho, Doutorando pela  
Universidade Makenzie  
rodrigo.filosofia@hotmail.com

## Resumo

O texto parte de afirmação, nem sempre aceita, de que o ensino de Filosofia propicia o desenvolvimento da criticidade. Na verdade, o que não é aceita é a afirmação de que somente o ensino de Filosofia contribui para este desenvolvimento. Tem como objetivo tecer considerações sobre a posição de que, efetivamente, certo ensino de Filosofia auxilia no desenvolvimento da criticidade e apresentar argumentos a favor da contribuição do ensino de Filosofia nesta direção, ainda que não seja sua exclusividade. Nesta direção, traz entendimentos sobre Filosofia, sobre ensino de Filosofia, sobre pensamento crítico e criticidade, concluindo pela necessidade do desenvolvimento da criticidade nos estudantes de modo geral e pela possibilidade efetiva de o ensino de Filosofia contribuir no desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico.

**Palavras-chave:** Criticidade. Pensamento crítico. Educação. Ensino de Filosofia.

## Abstract

This study uses an affirmation, not always accepted, that the teaching of philosophy provides the development of criticism. In fact, what is not accepted is the affirmation that only the teaching of Philosophy contributes to this development. Moreover, it aims to comment on the position that effectively the teaching of Philosophy helps the development of criticism, and it presents arguments in favor of the contribution of the teaching of Philosophy in this direction; despite it being not their exclusivity. In this direction, this work shows understandings about Philosophy, about the teaching of Philosophy, about critical thinking and criticism, concluding with the necessity of criticism development among students in general and the effective possibility of the teaching of Philosophy, contributes in the development of reflective and critical thinking.

**Keywords:** Criticism. Critical thinking. Education. Philosophy teaching.

## Introdução

Afirma-se que o ensino de Filosofia promove o desenvolvimento do pensamento crítico ainda que se façam ressalvas a esta afirmação, pois, a criticidade não é apanágio da Filosofia, visto que o conhecimento científico tem, também, como uma de suas características a criticidade.

Pensamento crítico tem a ver com crítica, palavra de origem grega, que significa arte de julgar e analisar ou designa um juízo apreciativo, seja do ponto de vista estético, lógico ou epistemológico. É esta atitude de analisar e de julgar com cuidado e atentamente, questionando as bases das afirmações aceitas ou produzidas, que se espera de alguém dotado de espírito crítico. Este trabalho apresenta breve reflexão acerca da importância da criticidade na formação de jovens e crianças e acerca da contribuição que a Filosofia pode dar nesta formação.

## Desenvolvimento

Normalmente liga-se a exigência do pensamento reflexivo com a exigência do pensamento crítico. Talvez porque no primeiro busca-se a retomada do pensamento para o “pensar de novo”, tendo em vista aprimorá-lo. Pensar o já pensado é o mesmo que repensar ou tentar pensar o já pensado, olhando-o de novo. Numa realidade onde tudo é convite à rapidez, ao imediatismo, é necessário que haja convites ao contrário e até exercícios que levem ao hábito da reflexão. Afirmações e atitudes não bem pensadas carregam riscos para as pessoas. Nas salas de aula, especialmente nas salas de aula de Filosofia, deve haver não só o incentivo à reflexão, mas momentos especiais em que a mesma é exercitada.

Mas, para pensar bem, não basta retomar e rever os pensamentos. É necessário colocá-los em crise, ou seja, colocá-los em dúvida e buscar sanar as dúvidas com novos esforços de investigação. Trata-se de colocar em crise os “achados”. Achamos muito, mas sabemos pouco. Isso ocorre, em grande parte, porque não há o trabalho de “checar melhor”, colocar em crise, problematizar, aquilo que pensamos. Para isso, é necessário, ao mesmo tempo, ser reflexivo: temos que ser capazes e habituados a rever nossos pensamentos. Só rever, porém, não basta: é preciso rever de maneira crítica. E mais: “rever sós”, isto é, sozinho, solitariamente, também não basta: é necessário buscar a ajuda dos outros nos

momentos de diálogo (não de polêmica), onde os pontos de vista são expostos, trocados, avaliados e, se necessário, revistos. Daí outra necessidade: a do diálogo crítico no qual, não solitariamente, mas solidariamente, consiga-se apurar as insuficiências do já pensado para avançar na direção da produção de explicações, entendimentos e significações, se não verdadeiros, ao menos mais garantidos por todo este exercício do pensar com estas características.

São características não exclusivas do filosofar mas que dele fazem parte necessariamente. Chauí (2003, p. 18), ao apresentar uma série de considerações sobre entendimentos a respeito da Filosofia, diz da atitude crítica como sendo a “primeira característica da atitude filosófica”. Esta atitude engloba um aspecto negativo e um positivo. Ambos decorrentes do bom esforço reflexivo. O negativo seria aquele que é capaz de “[...] dizer não aos pré-conceitos, aos pré-juízos, aos fatos e às ideias da experiência cotidiana, ao que ‘todo mundo diz e pensa’, ao “estabelecido” (CHAUÍ, 2003, p. 18). O sentido positivo reside na busca de respostas a certas interrogações

[...] sobre *o que são* as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os comportamentos, os valores, nós mesmos. É também uma interrogação sobre *o porquê* e *o como* disso tudo e de nós próprios. O que é? Por que é? Como é? Essas são as indagações fundamentais da atitude filosófica. (CHAUÍ, 2003, p. 18). (grifo do autor)

Esta atitude pode auxiliar pessoas na boa condução de suas ações. Chauí (2003, p. 18) acrescenta, ainda, três sentidos da palavra crítica que ampliam o entendimento da contribuição da criticidade:

1) capacidade para julgar, discernir e decidir corretamente; 2) exame racional de todas as coisas sem preconceito e sem pré-julgamento; 3) atividade de examinar e avaliar detalhadamente uma ideia, um valor, um costume, um comportamento, uma obra artística ou científica.

Quando há bons julgamentos que são propiciados por um bom processo de discernimento, pode-se esperar um bom encaminhamento para as decisões. Claro está que as decisões não são tomadas apenas por conta deste aspecto da raciona-

lidade humana. Há sempre o peso legítimo das emoes, mas há, também, o peso possível dos aspectos racionais. A conjugaco equilibrada de ambos talvez deva ser o melhor caminho a ser seguido. Não parece ser prudente deixar que as decisões sejam tomadas apenas por um desses aspectos. Daí a importância do que Lipman (1995, p. 235) denomina de fortalecimento do julgamento entendido como sendo o conjunto de procedimentos educacionais que favoream o bom exercício do julgar. Ele diz que, de modo geral, as escolas não se empenham no desenvolvimento da capacidade de julgar e as famílias pouco prestam ateno a isso. “Se as escolas fossem capazes de ensinar nossos filhos a exercitarem um julgamento melhor, isto as protegeria contra aqueles que as inflamam com preconceitos e as manipulam com doutrinaes” (LIPMAN, 1995, p. 236). Não por acaso, no senso comum, está presente algo que parece fazer eco a esta necessidade: pais e mães, de modo geral, dizem aos filhos em situaes julgadas complexas ou desafiadoras: “juízo!”. Talvez queiram dizer: julguem bem antes de agirem para depois não se arrependarem. Por esta e outras razões, Lipman defende que o valor educativo da Filosofia seja posto  disposio das crianas e jovens, o mais cedo possível: “Talvez em nenhum outro lugar a filosofia seja mais bem-vinda do que no início da educao escolar, até agora um deserto de oportunidades perdidas.” (LIPMAN, 1990, p. 20). E ele diz ainda: “A filosofia oferece um *forum* no qual as crianas podem descobrir, por si mesmas, a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas.” (LIPMAN, 1990, p. 13).

Não s3 descobrem por si mesmas, mas, se são criadas condies para que estudem, analisem, investiguem juntas estes ideais e os coloquem sob a mira de exames rigorosos e críticos, recebem ajuda para não serem passivas frente a eles e sim ativas na sua contínua articulao. Esta é a ideia de Lipman, Oskanyan e Sharp (1994, p. 55):

Para muitos adultos a experiência de se admirar e refletir nunca exerceu nenhuma influência sobre suas vidas. Assim, estes adultos deixaram de questionar e de buscar os significados de sua experiência e, finalmente, se tornaram exemplos de aceitao passiva que as crianas acatam como modelos para sua própria conduta. Desse modo a proibio de se admirar e questionar se transmite de gerao para gerao.



Em pouco tempo, as crianças que agora estão na escola serão pais. Se pudermos, de algum modo, preservar o seu senso natural de deslumbramento, sua prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porquê de as coisas serem como são, haverá uma esperança de que ao menos essa geração não sirva a seus próprios filhos como modelo de aceitação passiva.

Aulas de Filosofia podem ser ajuda nesta direção, ainda que, deve-se lembrar, não cabe apenas ao ensino de Filosofia esta tarefa. Gallo (2007) alerta para o fato de que não se deve imputar unicamente ao ensino de Filosofia a responsabilidade pelo desenvolvimento do pensamento crítico. Porque, diz, “[...] embora (a criticidade) seja uma das características da filosofia, não é sua exclusividade” (GALLO, 2007, p. 19). Colocada esta ressalva, não deixa, porém, de apontar a criticidade como uma das três principais características da Filosofia, pois ela

[...] possibilita uma postura *crítica radical*: a atitude filosófica é a de não-conformação, do questionamento constante, da busca das razões das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas. (GALLO, 2007, p. 22). (grifo do autor)

Há uma concordância, nestas palavras, com o que foi dito anteriormente. Outros pensadores se reportam à necessidade do desenvolvimento do espírito crítico, como Edgar Morin. A postura crítica é própria daquilo que ele denomina de “espírito/mente” (a mente ou a consciência) que se abre ao mundo, à vida, ao social, pelo questionamento, pela exploração, pela paixão de conhecer e também pela sensibilidade. Há um exercício natural da mente e a necessidade do seu cultivo é reconhecido nas mais diversas culturas.

O exercício, ou os exercícios do espírito/mente são passíveis de educação? São passíveis de orientações? Se sim, como as realizar? É possível auxiliar crianças e jovens, por exemplo, a pensarem bem? Há um “pensar bem” e um pensar não bem? Morin diz do pensar bem e do pensar mal (MORIN, 2005, p. 60-64) e propõe cuidados com o pensamento, além de uma reforma da maneira de pensar predominante em nossa cultura que, segundo ele, é uma maneira de pensar que

fragmenta o real, vendo-o em suas partes e não nas suas intrincadas relações e inter-relações.

Para Morin, um dos caminhos para o desenvolvimento de indivíduos que pensem bem e que sejam autônomos e cooperadores em relações sociais desejáveis é o desenvolvimento, neles, de uma razão crítica e autocrítica. Esta é, para ele, a racionalidade que se opõe à racionalização. Em *O Método IV: As ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização* (2002b) e em *Os Sete Saberes necessários à educação do futuro* (2000), Morin caracteriza a racionalidade como a razão aberta e em constante diálogo com a realidade; ela elabora teorias buscando sua coerência e a compatibilidade entre o que afirma e os dados empíricos de que parte e aos quais se aplica. Recebe contestações e não se fecha a elas, pois, “[...] deve permanecer aberta ao que a contesta para evitar que se feche em doutrina e se converta em racionalização” (MORIN, 2000, p. 23). Ela também exerce crítica em relação “[...] aos erros e ilusões das crenças, doutrinas e teorias” (MORIN, 2000, p. 23). A racionalização – possibilidade da razão – pode levar o ser humano a desatinos. A racionalização, crendo-se racional não o é, pois “[...] fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica” (MORIN, 2000, p. 23). A racionalização simplifica, como ele aponta no caso da barbárie dos campos de concentração. “O campo de concentração tornou-se cada vez mais racional quando os métodos industriais foram aplicados à morte: a racionalidade instrumental culmina em Auschwitz” (MORIN, 1986, p. 271). A razão, nesse caso, torna-se instrumento do poder, controlando e manipulando a natureza e as próprias pessoas. Uma verdadeira ditadura de ideias que não é percebida de forma clara. Produz-se um discurso que toma apenas aspectos parciais do real, aqueles que são convenientes para defender interesses particularistas. O cerne da racionalização está na visão fragmentada do real e na sua simplificação daí decorrente. Fragmenta-se, simplifica-se, reduz-se. A ótica em tudo é reduzida ao que interessa. O que escapa não é considerado por pura conveniência.

A racionalização está presente em todas as esferas da vida social e o antídoto a ela e às suas consequências está na racionalidade ou na razão crítica e autocrítica. Na razão está o “fermento crítico” que é fundamental para que a razão não se feche em si mesma, acabando por transformar-se em racionalização. Quando esse fermento perde sua força, o resultado é desastroso. Segundo Morin (1998, p. 161), “[...] por toda parte onde se retira o fermento crítico, a racionalização

fechada devora a razão. Os homens deixam de ser concebidos como sujeitos livres, como sujeitos. Devem obedecer à aparente racionalidade (do Estado, da burocracia, da indústria)”. Este é um alerta que vem logo após Morin, em *Ciência com Consciência* (1998), ter chamado a atenção para o importante papel do racionalismo das Luzes que era um ingrediente fundamental do humanismo crítico. “Assim, esse racionalismo humanista apresentou-se como uma ideologia de emancipação e de progresso.” (MORIN, 1998, p. 160). Havia, nessa proposta um fermento crítico que poderia ter caminhado na direção da emancipação e da não barbárie. Mas, nas suas limitações, havia também o germe da racionalização. Essas limitações “[...] podiam levar, inconscientemente, a promover homogeneização, trituradora das diferenças, ou ao desprezo do diferente como inferior” (MORIN, 1998, p. 161). E, de fato, levaram a esses efeitos perversos. De acordo com Morin (1998, p. 164), “Efetivamente, quando se aprofundam o humanismo e a virtude crítica, há desencadeamento de uma força implacável de ordem e de homogeneização”. E ainda,

Assim, nessa lógica, produz-se não só uma burocracia para a sociedade, mas também, uma sociedade para essa burocracia; não só se produz uma tecnocracia para o povo, mas também se constrói um povo para essa tecnocracia; não só se produz um objeto para o sujeito, mas também, segundo a frase de Marx à qual hoje se podem dar prolongamentos novos e múltiplos, “se produz um sujeito para o objeto”. (MORIN, 1998, p. 164).

Na visão de Morin, a razão crítica e autocrítica pode ser uma aliada potente na luta contra os prejuízos da racionalização e pode ser um antídoto forte à barbárie, conforme diz em 1982 quando publica *Ciência com Consciência*. Ele rediz isso em 2005, na obra *Cultura e barbárie europeias*.

Existe, portanto, uma racionalidade crítica que evita as armadilhas da racionalização, uma racionalidade autocrítica que associa razão, conhecimento e auto-análise. As doenças da razão não se explicam pela própria racionalidade, mas pela sua perversão em racionalização e pela sua quase-deificação. (MORIN, 2009, p. 56).

A proposta, portanto, é o cultivo dessa razão reflexiva, crítica e autocrítica nas ações educativas. Trata-se de uma aposta para encaminhamentos que superem a dominação, a violência, a crueldade. Uma possibilidade e nunca uma certeza. Mas uma possibilidade na qual se pode apostar.

Pode-se mesmo? Não seria essa uma frágil utopia? Parece-nos que não. Vale aprofundar a concepção de razão aberta ou de racionalidade. Vale aprofundar a concepção de razão crítica e autocrítica. Vale levar estes aprofundamentos para a teoria educacional de tal maneira que se possa, no conjunto dos esforços dos educadores, encontrar caminhos que possam ser ajuda para o trabalho educativo que deve se desdobrar na necessária formação das novas gerações. Formação que seja auxílio efetivo no desenvolvimento de subjetividades autônomas que, ao mesmo tempo, sabem que precisam se responsabilizar pelas fontes insubstituíveis que as alimentam: as da vida (*bios*) e as da sociedade (*socius*). Quem sabe esteja aí um dos caminhos para a superação da barbárie e para tantas necessárias outras emancipações.

Faz parte do pensar bem, portanto, o pensar criticamente. Toda a obra de Paulo Freire carrega a proposta de uma educação que desenvolva a maneira de pensar crítica que auxilie as pessoas a, como ele diz, “pensarem certo” (vide, por exemplo, MORIN, 2009, Capítulo 1. Nesse capítulo há em torno de vinte indicações do que seria o “pensar certo”). Há hoje inúmeras publicações com propostas nessa direção.

Temos segurança, primeiro, de que isso é necessário? Em segundo lugar, de que é possível fazer algo em termos educacionais? E, em terceiro lugar, sabemos como fazê-lo?

Que os humanos pensam, é verdade e, é verdade, também, que eles se servem dos produtos de seu pensamento para se orientarem. Como os educadores se colocam frente a isso? E, neste âmbito, o que significa educar para o desenvolvimento de um pensamento crítico?

## Filosofia tem a ver com reflexão: crítica, profunda, metódica e abrangente

Pensar e repensar é o que se pode chamar de reflexão. Quando se faz isso, coloca-se o já pensado em crise. Faz-se um balanço para verificar se as “contas

batem”. Para verificar se as ideias “batem umas com as outras”. Se elas fazem sentido. Se elas estão bem fundamentadas. Se as razões ou argumentos são fortes o suficiente para se poder tê-las como certas, ou acertadas, ou aceitáveis. É uma crise à qual se submete o pensamento para depurá-lo de possíveis erros. Submeter o pensar ao repensar examinativo sério é colocá-lo em crise: é isto o que se denomina de pensamento reflexivo e crítico.

Com este procedimento pode-se ir mais longe ou mais fundo na compreensão de tudo: este ir mais fundo é o que é denominado de *pensamento profundo*. Ou de pensamento que *vai á raiz* dos problemas, dos assuntos realmente problemáticos relativos ao ser humano e ao mundo de que faz parte. E, se isto é feito com rigor, no sentido de ordenamento de passos para este pensar reflexivo, crítico e profundo, pode-se dizer que este pensamento é também *metódico*, ou rigoroso, ou bem ordenado. E, se além disso, não se dispensa de uma abordagem contextualizada, buscando compreender cada aspecto da realidade em totalidades mais amplas, tem-se, aí, a produção de uma maneira de pensar filosófica.

Este pensamento reflexivo, crítico, profundo, metódico e abrangente pode ser uma grande ajuda para se intencionar cuidadosamente as ações educativas com vistas a ajudar pessoas, especialmente crianças e jovens, a se tornarem pessoas cada vez melhores porque, além de outras necessárias características, acrescentam esta: a do pensar bem.

A maneira filosófica de pensar pode ser expressa assim: uma forma de pensar reflexiva, crítica, profunda, metódica e abrangente no sentido de que busca contextualizar ou colocar em totalidades referenciais significativas mais amplas, aspectos importantes ou fundamentais da realidade e da existência humana.

No interior do filosofar há uma atitude fundamental que, de certa forma, catalisa a busca das demais atitudes: trata-se da “atitude de suspeita questionadora ou crítica”, como diz Cerletti (2009, p. 29). Daí ele dizer o que, em última instância, deve buscar o ensino de filosofia:

O que haveria que tentar ensinar seria, então, esse olhar agudo que não quer deixar nada sem revisar, essa atitude radical que permite problematizar as afirmações ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio, natural ou normal. E essa disposição nós a encontramos em qualquer filósofo: em Sócrates, em Descartes, em Kant, em Marx, em Wittgenstein ou em Deleuze. E, ainda que

cada um desses filósofos defina as suas perguntas, construa seus problemas e ofereça suas respostas, ou seja, elabore a sua filosofia, a tenaz inquietude da busca é um traço comum a todos os filósofos. (CERLETTI, 2009, p. 29).

Aulas de Filosofia devem poder contribuir para este resultado que é o de desenvolver este espírito inquisitivo capaz de colocar em crise os achados com a intenção de buscar um saber cada vez mais garantido por análises efetivamente críticas.

A filosofia deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador. A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana. A filosofia, hoje retraída em uma disciplina quase fechada em si mesma, deve retomar a missão que foi a sua – desde Aristóteles a Bergson e Husserl – sem, contudo, abandonar as investigações que lhe são próprias. Também o professor de filosofia, na condução de seu ensino, deveria estender seu poder de reflexão aos conhecimentos científicos, bem como à literatura e à poesia, alimentando-se ao mesmo tempo de ciência e de literatura. (MORIN, 2002 a, p. 23).

Parece haver certo consenso em que, se não é privilégio da Filosofia e de aulas de Filosofia no tocante ao desenvolvimento da criticidade dos alunos, ela, a Filosofia ou o filosofar oferecem subsídios importantes nesta direção.

## Finalizando com algumas considerações

A busca principal no ensino de Filosofia deve ser a de se tentar provocar os alunos para o exercício do filosofar por conta dos benefícios para a formação humana que este exercício pode trazer. Um deles é, se não o desenvolvimento da criticidade, ao menos o de oferecer um expressivo alento para este desenvolvimento, o que poderia trazer certo tipo de “utilidade” para a vida dos nossos jovens. Muitas vezes pergunta-se pela utilidade deste ensino de Filosofia. Com certeza

não há uma utilidade funcional, utilitária para certos fins imediatistas. Mas há resultados muito úteis como os apontados por Chauí que, com rara felicidade, responde, nesses termos, à pergunta pela utilidade da Filosofia:

Qual seria, então, a utilidade da Filosofia? Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum, for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos, for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política, for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos, for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes. (CHAUÍ, 2003, p. 24).

Assume-se aqui que filosofar é uma necessidade e não uma inutilidade. A fala da inutilidade da Filosofia é conveniente a certos interesses particularistas; os donos destes interesses pretendem que poucas pessoas (de preferência eles próprios) “filosofem” e que, apenas eles, divulguem os resultados de suas reflexões “interessadas” que devem, por sua vez, ser inculcadas na grande massa das pessoas. Daí a reserva de domínio do filosofar para poucos, o que supõe a “incompetência” de todos os outros para o filosofar.

Se ao educador compete, por exigência da responsabilidade que assumiu, servir-se da reflexão filosófica como iluminadora da sua ação educativa, cabe-lhe também outra responsabilidade: a de convidar os educandos ao exercício dessa reflexão.

Esse exercício deve ser proposto às crianças e aos jovens como forma de habituá-los ao necessário processo de reflexão sobre as razões que se têm, ou que se deveria ter, para tudo o que fazemos e pensamos. E, se não as temos com clareza, que as investiguemos. Há sempre razões para aquilo que pensamos e para aquilo que fazemos. É necessário que as identifiquemos e que as coloquemos sob a mira de um pensamento reflexivo, crítico, rigoroso, profundo e abrangente. Ou seja, sob a mira do pensamento filosófico. Oferecer aos novos o valioso recurso da formação filosófica faz parte de nossa responsabilidade como educadores, especialmente nos dias de hoje.

A educação de modo geral e a educação escolar em especial não pode se limitar às informações, apesar de vivemos numa época em que se dá muito prestígio a ela. As informações são importantes, mas, juntamente com elas, é necessário que se ofereçam às crianças e aos jovens o aprendizado e o exercício da reflexão e da crítica.

Somos informados pelas ciências da natureza, pelos técnicos, pelos jornais, por alguns programas de televisão [...] mas, não há informação “filosófica”. [...] a filosofia é incompatível com as *notícias* e a informação é feita de notícias. Muito bem, mas é só informação que buscamos para entendermos melhor a nós mesmos e o que nos rodeia? (SAVATER, 2001, p. 5).

Podemos responder que não, pois, além delas precisamos saber articulá-las para construir entendimentos, explicações e significados. Para isso é necessário o trabalho do pensamento que seja reflexivo, crítico, rigoroso, profundo e contextualizado. A Filosofia ajuda nessa direção e é o grande espaço de construção, de preferência coletivo, dos significados fundamentais para nossas vidas.

Todos devem ser convidados a realizar, com o auxílio da Filosofia, o pensamento que interliga, que produz referências amplas e que as avalia constantemente.

Assim, se os conhecimentos científicos nos ajudam a entender as coisas, são os conhecimentos filosóficos que nos ajudam a compreendê-las, ou seja, a situá-las no conjunto de sentidos que norteiam a existência humana, a atribuir-lhes um sentido articulado numa rede maior de sentidos dessa existência, em sua complexa condição de unidade e de totalidade. (SEVERINO, 2002, p. 189).

Gallo e Kohan apontam na mesma direção ao indicarem que a Filosofia é necessária numa educação que se propõe ajudar a formar pessoas autônomas. Só podem ser pessoas autônomas aquelas que tenham passado por experiências de pensamento crítico, radical e criativo. Daí que

[...] é importante que todo jovem, ao ter contato com a filosofia, possa desenvolver experiências de pensamento, aprendendo a reco-



nhecer e a produzir, em seu nível, conceitos, a fazer a experiência da crítica e da radicalidade sobre a sua própria vida, a desenvolver uma atitude dialógica frente ao outro e ao mundo e, fundamentalmente, possa aprender uma atitude interrogativa frente ao mundo e a si mesmo. Pensamos que uma educação para a autonomia, no sentido da formação de indivíduos que possam escolher por si mesmos em que mundo querem viver, só pode ser tal se nela tiver lugar a filosofia. (GALLO; KOHAN, 2000, p. 195).

O convite é que pensemos nisso. O mundo humano agradece.

## Referências

- CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto. *Filosofia no ensino médio: temas, problemas, propostas*. São Paulo: Loyola, 2007.
- \_\_\_\_\_; KOHAN, W. O. *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis. Vozes, 2000.
- LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.
- \_\_\_\_\_; OSKANIAN, F.; SHARP, Anna M. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.
- \_\_\_\_\_. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Cultura e barbárie europeias*. Tradução Daniela Cerdeira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- \_\_\_\_\_. *O Método IV: As ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. 2. ed. Tradução Emílio Campos Lima. Mem Martins, Portugal: Europa-América, 2002b.
- \_\_\_\_\_. *O Método 5: A humanidade da humanidade. A identidade humana*. Tradução Juremir Machado da Silva. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

- \_\_\_\_\_. *O Método 6: Ética*. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora S. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Para Sair do Século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- \_\_\_\_\_; KERN, Anne Brigitte. *Terra-Pátria*. Tradução Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- SAVATER, F. *O valor de educar*. Tradução Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *As perguntas da vida*. Tradução Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SEVERINO, A. J. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, W. *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 183-194.
- \_\_\_\_\_. *A razão de ser da filosofia no ensino superior*. In: Anais do XIII ENDIPE. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

recebido em 3 jun. 2015 / aprovado em 6 nov. 2015

**Para referenciar este texto:**

LORIERI, M. A.; SANTOS, R. B. Criticidade e educação filosófica de crianças e jovens. *Dialogia*, São Paulo, n. 22, p. 229-242, jul./dez. 2015.

# Programas de Mestrado Profissional em Educação e a intervenção na prática da ação

## *Professional Master's Program in Education and the intervention in the practice of action*

**Leandro Petarnella**

Doutor em Educação e em Administração. Professor da Diretoria de Ciências Gerenciais da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil.  
leandro\_66@hotmail.com

**Amélia Silveira**

Doutora em Ciências da Comunicação. Professora do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) e do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil.  
ameliasilveira@gmail.com

### Resumo

Objetivando analisar as ementas dos programas de Mestrado Profissional em Educação, no Brasil, quanto ao aspecto referente à intervenção na prática da ação, este estudo adotou como delineamento metodológico a pesquisa indutiva, exploratória, qualitativa, com análise documental. Para tanto, identificou estes programas e suas ementas no sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), em 2014. Em seguida, classificou os conteúdos destas ementas em unidades de significados, adotando o que preconiza Bardin (1977). A adoção do *software Wordlie* possibilitou que estas unidades de significados formassem “nuvens de palavras”, a partir da recorrência de determinado termo. Os resultados evidenciaram que o enfoque da intervenção na prática da ação se concentra nas disciplinas de metodologia da pesquisa. Entretanto, nem todos os programas se voltam, efetivamente, para esta prática. Considerando importante a intervenção na prática da ação, como diferencial deste tipo de mestrado, a continuidade do estudo se faz necessária para ampliação do conhecimento sobre esta modalidade nos programas de Mestrado Profissional em Educação.

**Palavras-chave:** Programas de Mestrado Profissional em Educação. Intervenção na prática da ação. Metodologia da pesquisa científica.

### Abstract

This paper aims to analyze the curricula of Master's Programs in Professional Education, and the focus of the analysis is the practice of action and intervention. Therefore, the research is inductive, exploratory, and qualitative, based in documents identified in these programs and their curricula on the website of the “Higher Education Personnel Improvement Coordination” (CAPES), in 2014. Then this work classified the contents of these curricula in units of meaning, adopting what Bardin (1977) advocates. Through the use of the Software Wordlie, these units of meaning formed “word clouds” based on the recurrence of certain terms. The results show that the focus of intervention in the practice of action occurs in the methodology of subjects of scientific research. However, not all programs turn, effectively, for this practice. Considering the importance of the intervention in the practice of action, as a differentiation of such master's degree, it is pointed the need to broadening the understanding of this embodiment in the Professional Master's Program in Education.

**Keywords:** Professional Master's Program in Education. Intervention in the practice of action. Methodology of Scientific Research.

## A pós-graduação no Brasil: entendimentos iniciais

A institucionalização da pós-graduação no Brasil é recente. Santos (2003) relata seus primeiros passos e discute o modelo implantado para a pós-graduação brasileira, deixando claro o início de seu entendimento, na década de 1930. Para Machado e Alves (2006), por meio do Estatuto da Universidade, de autoria de Francisco Campos, em 1945, se estabelece uma tentativa de implantação da pós-graduação no Brasil. É, novamente, Santos (2003) que esclarece que este Estatuto deu ensejo à implantação da pós-graduação brasileira, segundo os moldes europeus, na Universidade de São Paulo, na Universidade do Rio de Janeiro e na então Faculdade Nacional de Filosofia. Informa que a evolução da pós-graduação brasileira, na década de 1950, se firma a partir do interesse em realizar acordos com os Estados Unidos da América, no sentido de formalizar convênios para incrementar cursos no país.

Entretanto, a consolidação desta institucionalização não foi imediata. Segundo Romeô, Romeô e Jorge (2008) deram-se anos mais tarde, gradativamente, por meio da criação de dois organismos de governo: o Conselho Nacional de Pesquisas, atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Estas instituições, por sua vez, se consolidaram na década seguinte, ou seja, na década de 1960. Vale ressaltar que a Capes somente iniciou suas ações em 1961, dez anos após sua criação. Cabe mencionar que, ainda neste contexto, o Parecer n.º 977/65, do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1965), instituiu formalmente a pós-graduação no Brasil, enquanto o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), datado de 1975, e os demais que o sucederam ao longo do tempo, fazem parte da trajetória da pós-graduação brasileira.

No que tange ao avanço dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a década de 1980 foi um período importante para a pós-graduação brasileira. Marcou a tentativa de desvinculação da mesma dos modelos importados que a instituíram. Isto implica em dizer que, até então, o sistema brasileiro possuía quase o mesmo formato internacional. No entanto, de acordo com Hamburger (1980), a realidade brasileira naturalmente diferia da realidade de outros países. E, por isso mesmo, as linhas de pesquisa deveriam ser definidas e direcionadas aos problemas locais e, principalmente, repensadas a partir dos problemas locais. Aqui, neste período, o Brasil procura desprender-se dos propósitos e da depen-

dência cultural originária dos diversos pesquisadores estrangeiros que, foragidos da segunda guerra se estabeleciam no Brasil, ou aqui estabelecidos por meio de convênios, tornaram-se catedráticos de determinadas áreas do conhecimento. Aliás, conforme relata Balbachevsky (2005, p. 187), o “[...] modelo [da pós-graduação brasileira] era a relação tutorial que se estabelecia entre o professor catedrático e o pequeno número de discípulos, os quais também atuavam como auxiliares do professor nas atividades de ensino e pesquisa”. Modelo este que permitia, então, que os problemas dos países subdesenvolvidos fossem pensados e discutidos a partir das visões dos países desenvolvidos.

Na última década, de 1990, bem como no início do novo século, o sistema de pós-graduação nacional vem se consolidando e se expandindo rapidamente. Na atualidade, os planos nacionais de pós-graduação evocam a necessidade de se pensar os respectivos programas como fator estratégico para o desenvolvimento da sociedade. Acredita-se, em decorrência disso, que é justamente por meio da pós-graduação que se torna possível a formação de mão de obra altamente qualificada para atuação nos setores técnicos e científicos do país, cabendo, para tanto, a esses programas “[...] a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país” (BRASIL, 2004, p. 8). Os esforços, neste intuito, têm sido constantes. Por meio da construção de programas interinstitucionais como *Dinters* e *Minters*, estes se configuram pela condução de programas de doutorado e de mestrado que se realizam em instituições receptoras que, longe dos centros de pesquisas e desenvolvimento do país, carecem ainda de formação de pesquisadores altamente qualificados. Em decorrência disso, as instituições promotoras – consideradas como de excelência, haja visto a necessidade desta organização contar com conceito mínimo cinco, atribuído pela Capes, trienalmente, para que seja habilitada como tal – transfere seu *know-how* às instituições receptoras promovendo, então, a expansão dos programas de pós-graduação no país (BRASIL, 1996). Ainda a este respeito, segundo a Capes, os objetivos destes programas são no sentido de viabilizar a formação de mestres e doutores que, por meio da pesquisa, possam “fortalecer e estabelecer as condições para a criação de novos cursos de pós-graduação” (BRASIL, 1996). Cabe ressaltar que, no mesmo processo de expansão e de consolidação da pós-graduação brasileira, anteriormente, em 1995, a Capes autorizou o funcionamento de um novo modelo de formação *stricto sensu*: os programas de Mestrados Profissionais.

## A pós-graduação *stricto sensu* como Mestrado Profissional

Em 1995, fazendo parte da evolução da pós-graduação brasileira, emerge no cenário nacional uma nova realidade: o Brasil necessitava de uma nova modalidade de ensino que pudesse “acompanhar” e “responder” as novas demandas sociais. Como resultado, surge orientação, por parte da Capes que, por meio da Portaria n.º 47, de 17 de outubro de 1995, instruía as universidades sobre a importância e a necessidade da criação de mestrados orientados à formação profissional. Sendo este tipo de formação alvo de diversas críticas e debates, foi somente em 2009 que esta modalidade de ensino passou a ser efetivamente regulamentada. Isto ocorreu em junho de 2009. Por meio da Portaria 7, do Ministério da Educação (MEC), o Mestrado Profissional foi delineado com o objetivo de responder a uma necessidade técnica provocada pelas céleres transformações sociais. De acordo com a Capes (BRASIL, 1996), a necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades de público, como, por exemplo, a geração e difusão de conhecimentos científicos associados ao processo produtivo de bens e serviços, fornece ao Mestrado Profissional uma tônica diferente ao acadêmico, não se constituindo, em decorrência disso, em programas concorrentes e/ou excludentes. Deste então, esta modalidade de pós-graduação *stricto sensu* tem sido objeto de vários estudos. Entre os estudos direcionados à compreensão dos Mestrados Profissionalizantes, destacam-se aqui os desenvolvidos por Quelhas, Faria Filho e França (2005), Cordeiro e Parente (2004), Rangel, Gomes e Lins (2003), e Saupe e Wendhausen (2005). Estes estudos se voltam, basicamente, para aspectos referentes à reflexão sobre a importância desta modalidade, o perfil dos egressos deste tipo de formação, a utilidade dos critérios avaliativos para esta modalidade de ensino, e para o estudo deste modelo de pós-graduação, respectivamente. O mestrado profissional também é alvo de estudos e debates no que tange aos critérios e processos de avaliação, haja vista que diversos pesquisadores, tais como Moreira, Hortale e Hartz (2004), Belloni (2000), Carvalho (2001), Sant’anna (2002), Spagnolo e Souza (2004), Kerr-Pontes et al. (2005), Almeida Filho e Ramos (2005), Rocha (2006), Neves (2006) e Piquet, Leal e Terra (2005) têm se dedicado, mais especificamente, a esta temática.

Passados 13 anos de seu delineamento, estes Mestrados Profissionais avançaram e se consolidaram como modalidade de pesquisa e de ensino nos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. Questões relacionadas à sua validade, certificação e/ou critérios de avaliação tornam-se cada vez mais esparsos. Houve

o gradativo entendimento e a aceitação de sua importância no cenário nacional. Atualmente, dos 3.342 programas existentes no país, nas mais diversas áreas, 395 são Mestrados Profissionais. Há dez anos este número correspondia a seis mestrados, o que denota o crescimento exponencial desta modalidade de ensino.

## Mestrados Profissionais em Educação: a abordagem deste estudo

Conforme vem ocorrendo nos cinquenta anos de existência da pós-graduação *stricto sensu* na área de educação, iniciada em 1965 com a instituição do primeiro Mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, segundo Machado e Alves (2006), este tipo de curso exige um investimento menor do que algumas outras áreas, em termos de laboratórios e equipamentos para pesquisa, enquanto apresenta ampla demanda. Da mesma forma, no que tange aos Mestrados Profissionais em Educação, a figura 1 mostra o crescimento e a distribuição destes programas no Brasil. Atualmente, somam 33 os Mestrados Profissionais em Educação.

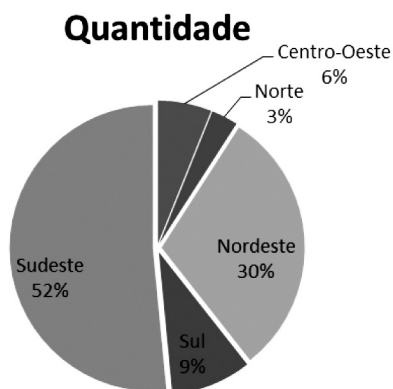


Figura 1: Distribuição de Mestrados Profissionais em Educação, novembro de 2014.

Fonte: Capes (2014). Adaptação dos autores.

O novo cenário nacional, no qual os Mestrados Profissionalizantes se inserem, revela, também, outro desafio: o de operar com as mudanças no modo da área

de educação conceber pesquisas, a partir da prática de intervenção. Este desafio remonta ao entendimento da necessidade de se estabelecer projetos que, atrelados às bases epistêmicas e reflexivas – oriundas e típicas das ciências humanas –, possam resultar em uma ação que permita alcançar um resultado prático. Estas mudanças indicam uma nova forma de processo de desenvolvimento, estabelecido entre a teoria e a prática, e em sentido mais amplo, do processo de desenvolvimento das potencialidades humanas, com foco na possibilidade de resolução de problemas oriundos do cotidiano escolar. Desafio este que, em outras palavras, pode ser entendido como as ações interventivas na prática da ação.

Uma vez que a prática da intervenção nos Mestrados Profissionais em Educação está intimamente ligada à pesquisa, articulando-se, para tanto, por meio de áreas de concentração, linhas e grupos de pesquisa, de seu currículo, disciplinas e ementas, há o entendimento de que uma investigação sobre o assunto poderá ampliar a compreensão do tema. Isto é, ampliar a compreensão de como esta intervenção está inserida nestes espaços fornece a tônica sobre os esforços realizados pelos programas no que tange ao entendimento da forma pela qual a respectiva prática é refletida. Sabendo-se que as disciplinas ofertadas nos programas de Mestrado Profissional em Educação, em 2014, se constituíam em pontos de partida para análise do assunto, o objeto de análise deste trabalho se voltou para estas ementas e seus conteúdos.

## Delineamento metodológico

Partindo do entendimento de que a pesquisa é capaz de entrever desafios a serem superados a partir de determinadas conjecturas históricas, sociais, contextuais, políticas e, até mesmo subjetivas, a abordagem e os caminhos investigativos que orientam a pesquisa serão determinantes para o alcance do resultado. Isto implica em dizer que a tentativa de entender e explicar a realidade por meio da pesquisa só é possível a partir de técnicas e métodos claramente definidos e orientados para tal fim, possibilitando, por isso mesmo, a ultrapassagem do entendimento imediato na compreensão da realidade que observamos (MINAYO, 2009; GATTI, 2002).

Sabe-se que o emprego dos processos científicos para a compreensão da atividade intelectual é limitado e, ao mesmo tempo, limitador das questões



oriundas do próprio campo de saber. Isto implica em dizer, a rigor, que a pesquisa segue padrões estabelecidos por determinada área e se submete a responder a questão que a norteia a partir dos respectivos padrões. Isto evidencia que a solução encontrada para o problema da pesquisa é, essencialmente, uma possível solução para um problema da área. Em decorrência disso, ao encontrar soluções e/ou explicações para os problemas sociais, o esforço empreendido em determinada pesquisa já é uma prática social (SPINK; MENEGON, 2000) que permite, por meio dos métodos, técnicas e procedimentos adotados, imersões no tema e/ou assunto que se deseja investigar. Por isso mesmo, este estudo teórico-empírico partiu de um entendimento inicial, no qual a prática da ação, enquanto intervenção, deve constar e permear os programas de pós-graduação em educação, no nível de mestrado profissional. Porém, o pressuposto de pesquisa é de que a prática da ação deve existir de maneira ainda incipiente. Por sua vez, a questão da pesquisa que ampara este estudo se volta para: Até que ponto a intervenção na prática da ação se constitui em foco de disciplina nos programas de Mestrado Profissional em Educação, no Brasil?

Pela revisão de literatura realizada em fontes bibliográficas nacionais, ao que tudo indica, ainda não se tem resultados de trabalhos anteriores realizados com esta finalidade, no nível de Mestrado Profissionalizante; o entendimento do comportamento da temática se constitui, então, em uma possível contribuição para a área da educação, a partir da análise da inserção da respectiva intervenção na prática da ação, no ensino profissionalizante de educação.

Desta forma, este trabalho analisou como a intervenção na prática da ação está inserida nos Mestrados Profissionais em Educação no Brasil. De forma mais específica, identificou no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), em 2014, os programas de mestrado profissional em educação que apresentavam disciplinas de metodologia de pesquisa científica e suas respectivas ementas. Em seguida, classificou os conteúdos destas ementas em unidades de significados, adotando o que preconiza Bardin (1977). Por meio da adoção do *software Wordlie*, estas unidades de significados foram agrupadas por suas semelhanças, formando “nuvens de palavras”. Ao final foi possível evidenciar os Mestrados Profissionais em Educação que se voltam para a intervenção na prática da ação. Esta prática pode ser entendida como um meio estratégico de formação profissional, altamente qualificada, que busca o avanço científico sob outras naturezas de construção técnica, tais como: patentes, manuais, diagnós-

ticos e outras formas de construção da realidade social, a partir das demandas emergentes do próprio ato educacional. A rigor, isto implica em dizer que a prática da ação visa ao desenvolvimento da prática pensada a partir da cotidianidade das ocorrências escolares.

Sendo o referido tema ainda recente, com reduzida literatura publicada em fontes de pesquisa classificadas como A e B, pela Capes, o método adotado para a presente pesquisa foi indutivo, com delineamento exploratório e qualitativo. É importante salientar que o método indutivo é aquele que, a partir da repetição de casos particulares, conduz a uma conclusão geral. Para tanto, foram consideradas as recorrências de termos contidos nas ementas dos programas em estudo, disponibilizados no *sítio* da Capes, em 2014, e que se constituíam em programas de Mestrado Profissional em Educação. Os estudos exploratórios objetivam, por sua vez, conforme Sellitz (1974), propiciar uma familiarização com os fenômenos, mostrando, de maneira detalhada, as características de dada circunstância, grupo ou indivíduo específico. Assim, por meio da indução há compreensão do fenômeno a ser analisado. Para tanto, se fez necessário a utilização do método qualitativo que permite, por sua vez, interpretar o fenômeno estudado. Possibilita, desta maneira, o entendimento do processo ora analisado.

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada por meio do acesso em linha do portal da Capes, onde são apresentados os cursos *stricto sensu* em educação, recomendados por essa instituição.

Os sujeitos desta pesquisa se constituíram pelos programas de Mestrado Profissional em Educação. Optou-se pela análise dos 33 programas recomendados pela Capes, em 2014. Entretanto, cabe registrar que as ementas disciplinares só se tornam disponíveis para a consulta no portal da Capes após a avaliação dos programas, trienalmente, e a consequente publicação dos resultados desta avaliação em veículos utilizados especificamente para este fim, como é o caso do Diário Oficial da União. Uma vez que as avaliações são realizadas trienalmente, cabe deixar claro que a última divulgação realizada corresponde ao período de 2012. Considerando que dos 33 programas de Mestrados Profissionalizantes existentes, 25 deles foram criados após 2012, estes, por conseguinte, não constam no referido portal até o momento de finalização deste trabalho, em outubro de 2014.

Assim, do total dos atuais programas foram selecionados os oito programas que apresentavam disciplinas de Metodologia da Pesquisa Científica, e onde figuravam ementas que, de alguma maneira, mostravam conteúdo com menção

à intervenção da prática da ação, ou seja, à temática em estudo. As disciplinas selecionadas somaram 36 ocorrências. Cabe ainda ressaltar que, em se tratando de trabalho exploratório, de cunho qualitativo, e realizado por meio de análise de conteúdo, os sujeitos da pesquisa, ou seja, os programas de mestrado em estudo foram selecionados de maneira intencional, considerando os objetivos de pesquisa definidos.

Por meio do *software Wordlie*, adotado para a contagem de frequência da recorrência dos termos em determinadas palavras ou frases do conteúdo das ementas foi possível determinar o que se entende como “nuvem de palavras”. Desta forma foi evidenciado o enfoque mais característico do conteúdo das ementas das disciplinas de Metodologia da Pesquisa Científica estudadas. Em decorrência, as figuras formadas a partir do *Wordlie* destacam as palavras com maior recorrência, dando, para o conteúdo das mesmas, maior visibilidade frente às demais, que, por sua vez, guardam uma relação de frequência e tamanho na formação da figura. A rigor, isto implica em dizer que quanto maior é a palavra na figura formada, maior é sua recorrência na construção analisada. Neste estudo, especificamente, as nuvens se referem ao conteúdo das ementas disciplinares dos Mestrados Profissionais em Educação, que se direcionam à intervenção da prática ou à prática da ação.

## Os resultados da pesquisa

Em primeiro lugar, para melhor caracterizar os programas de Mestrado Profissional em Educação estudados, pode-se afirmar que, quanto à distribuição geográfica por regiões, estes se acham concentrados, basicamente, na região Sudeste, com dezessete programas, e na região Nordeste, com dez programas. A região Sul tem três programas e, a região Centro-Oeste, dois programas. A região Norte apresenta um programa de Mestrado Profissional em Educação na Universidade de Roraima. Estes Mestrados Profissionais, apesar de relacionados à educação, são heterogêneos. Abordam desde a prática da intervenção na formação de professores até o desenvolvimento de estudos voltados à diversidade e/ou à sexualidade.

A relação de programas, bem como das instituições ofertantes, em seus respectivos estados e regiões, consta no quadro 1, a seguir.

Região	Nome	Estado	IES
Centro-Oeste	EDUCAÇÃO	MS	UEMS
Centro-Oeste	EDUCAÇÃO	DF	UNB
Nordeste	CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS.	BA	UFBA
Nordeste	EDUCAÇÃO	PE	FESP/UPE
Nordeste	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	BA	UNEB
Nordeste	EDUCAÇÃO DO CAMPO	BA	UFRB
Nordeste	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	BA	UNEB
Nordeste	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	BA	UESC
Nordeste	POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	PB	UFPB/J.P.
Nordeste	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	PB	UEPB
Nordeste	GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO	BA	UNEB
Nordeste	TECNOLOGIA E GESTÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	PE	UFRPE
Norte	EDUCAÇÃO ESCOLAR	RO	UNIR
Sudeste	EDUCAÇÃO	SP	UNITAU
Sudeste	EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA	MG	UFMG
Sudeste	EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS	PR	UNINTER
Sudeste	EDUCAÇÃO SEXUAL	SP	UNESP/ARAR
Sudeste	EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	MG	IFTM
Sudeste	EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES	SP	PUC/SP
Sudeste	EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO	PR	UFPR
Sudeste	ENSINO DE ASTRONOMIA	SP	USP
Sudeste	GESTÃO DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS	MG	UFVJM
Sudeste	GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	SP	CEETEPS
Sudeste	PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO	SP	UNIARA
Sudeste	PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO	SP	UFSCAR
Sudeste	TECNOLOGIAS, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO	MG	UFU
Sudeste	TELEMEDICINA E TELESSAÚDE	RJ	UERJ
Sudeste	EDUCAÇÃO	MG	UFLA
Sudeste	GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	MG	UFJF
Sudeste	GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS	SP	UNINOVE
Sul	GESTÃO EDUCACIONAL	RS	UNISINOS
Sul	EDUCAÇÃO	RS	UNIPAMPA
Sul	EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA	RS	IFSUL

### Quadro 1: Programas de mestrado profissional em educação, no Brasil, em 2014

Fonte: CAPES (2014).

Os programas de mestrado profissional em educação estudados foram:

- 1) Educação da Universidade Federal do Pampa;
- 2) Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense;
- 3) Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho;
- 4) Educação da Universidade Federal de Lavras;
- 5) Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora;
- 6) Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba;
- 7) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação da Universidade Estadual da Bahia;

8) Tecnologia e Gestão em Educação a Distância da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

A partir da definição dos programas, em um segundo momento, foram identificadas nas disciplinas o seu ementário. Ao buscar em todas as ementas os conteúdos e as unidades de significados, ou seja, a intervenção e prática da ação, percebeu-se que 36 disciplinas contemplavam a temática estudada. E, a partir da nominada das disciplinas, o próximo passo foi criar as categorias de análise das mesmas. Para atingir este objetivo optou-se por entender cada disciplina como uma unidade de significação. A denominação destas disciplinas consta na figura 2:



Figura 2: Disciplinas dos programas analisados  
 Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

Disciplinas denominadas como Metodologia de Projetos e Intervenção Pedagógica, Metodologias Participativas de Avaliação e Intervenção, Metodologias da Pesquisa e da Intervenção Educacionais, Laboratório de Planejamento e da Prática em Gestão I e II, Pesquisa Aplicada Desenvolvimento e Inovação I e II,

Pesquisa Aplicada à Educação, Etnografia e Educação na Prática, e Práticas de Gestão: Estudos de Caso I e II se destacam em relação às demais. Apesar das expressões como intervenção, metodologia da pesquisa e prática da ação terem se constituído em unidades de significados, a rigor, as disciplinas que possuem focos específicos nestas temáticas ainda não se configuram, necessariamente, como interventivas. Os assuntos são tratados, nas ementas, mas não se constituem, necessariamente, em conteúdos programáticos e/ou em bibliografias específicas que amparem este fazer científico. Mesmo que a intervenção faça parte integrante do nome das disciplinas, constando como parte de sua denominação, a essência não se consolida como de intervenção na prática da ação.

Diante do exposto, percebe-se, então, que as referidas disciplinas se alinham à base fundamental dos programas de mestrado profissional dos quais fazem parte integrante, o que se justifica como desejável e natural, mas o *modus operandi* dos programas ainda não se voltam para esta intervenção na prática da ação como um direcionamento mais objetivo. Em decorrência, a especificidade disciplinar pode auxiliar, apesar de ainda não estar completamente voltada para a conquista desta identidade.

Avançando o pensar sobre estas disciplinas, em um passo seguinte, procedeu-se à categorização do conteúdo das mesmas. Assim, observou-se que a pesquisa e a metodologia se constituem como eixo direcionador da maneira pela qual se realiza a produção acadêmica nestes programas. Para melhor clareza do exposto, faz-se importante observar a figura 3 que mostra a categorização destas disciplinas, por meio de unidades de significados, através de nuvens de palavras:



Figura 3: Categorização das disciplinas

Fonte: elaborado pelos autores.

A partir da figura 3, pode-se observar, por meio da contagem de frequência da repetição de termos contidos nas ementas – cuja maior repetição é apresentada com maior destaque na figura, inclusive de tamanho –, que a pesquisa e a metodologia são as grandes categorias que compõem as disciplinas analisadas. Convém lembrar que este é um resultado esperado, visto que as disciplinas estão voltadas para a Metodologia da Pesquisa Científica. Mas é possível observar, também, que a intervenção, a prática e a gestão, apesar de secundárias, também possuem destaque nas disciplinas analisadas. Algumas destas disciplinas se mostram como aplicadas, alinhando-se na busca pela prática em laboratórios e, ainda, abordando a inovação. Naturalmente, a educação também é um termo que emerge e consta nesta categorização, já que a mesma é o cerne destes programas.

É importante considerar nesta análise que, uma vez que estes programas buscam ações práticas para a construção do conhecimento sobre os processos educacionais, estes se firmam na atualidade da educação. Porém, os mesmos, historicamente se desencadeiam por meio do ato reflexivo e não propriamente interventivo de educar. Assim, o entendimento de como o conteúdo dessas disciplinas possa ser direcionado à prática da ação se torna importante e necessária, considerando esta nova forma de mestrado. Aliás, em mesa redonda realizada no I Seminário Internacional de Mestrados Profissionais em Educação: Pesquisa e Intervenção na Educação Básica Brasileira, realizado no dia 6 de novembro de 2014, na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), em São Paulo, SP, uma das discussões norteou a busca por alternativas para se amalgamar os programas de Mestrados Profissionais em Educação, frente à realidade brasileira, e o momento em que se vive. A este respeito, nos dizeres de Clarilza Prado – atual coordenadora da área de educação na Capes, embora existam muitos diagnósticos relacionados à educação, os planejamentos efetivos das ações não se relacionam ou correspondem aos mesmos. Em decorrência, faltam ainda alternativas para o desenvolvimento da prática da ação.

Pode-se entender, a partir deste argumento, que o momento atual destes programas corresponde ainda a um período de produção de alternativas para a prática interventiva dos mesmos. Este entendimento implica também, entre outros pontos, na compreensão de que a formação de professores nestes programas profissionais os capacite para atuar no cotidiano das escolas, considerando a realidade e as condições das mesmas, e as interações e intervenções que possam

se agregar na prática da ação. E que, por sua vez, oportunizem soluções para esta escola.

Para tanto, nas palavras da Tânia Dantas - membro do Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred) da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped) - o equilíbrio entre a reflexão e a ação deve ser o fio condutor das propostas da prática da ação nos processos educativos, já que os problemas educacionais hodiernos emergem, quase sempre, do meio ambiente no qual a escola opera.

O equilíbrio entre a reflexão e a ação, proposto aos Mestrados Profissionais em Educação - quando pensados por meio de seus conteúdos disciplinares -, desvela a necessidade de se alinhar aquilo que é ensinado ao que, de fato, poderá ser utilizado no processo reflexivo ou interventivo no cotidiano escolar. Para tanto, a legitimidade da prática da ação se projeta, justamente, na forma pela qual seus agentes são orientados em seu processo formativo. A rigor, isto implica em dizer que a política, a gestão, a prática escolar e todo o universo que compõe e significa a cotidianidade ao ambiente escolar devem estar presentes na construção e solidificação da formação desse pesquisador que possui, como desafio, a intervenção na prática da ação.

Entretanto, no intuito de melhor entender o que emerge nesta pesquisa, quanto ao cenário do que aqui se apresenta em relação ao estudo das disciplinas de Metodologia da Pesquisa Científica, quanto ao conteúdo de intervenção na prática da ação, como forma de ensino e de pesquisa, faz-se importante observar a sistematização do conteúdo destas ementas disciplinares. Para tanto, a observação da figura 4 se faz necessário:

A figura 4 revela que a pesquisa é, de fato, o eixo norteador do conteúdo das ementas. E este resultado era esperado: a pesquisa é parte inerente da ciência. Da mesma forma, conhecimento, projetos, método, prática e intervenção são categorias que se coadunam e se revelam em relação à pesquisa científica. Todavia, a questão que aqui se levanta é saber até onde a pesquisa aqui apresentada e categorizada por meio do conteúdo constante nas ementas disciplinares apresenta ou se vincula ao desafio de se comprometer com a prática da ação e/ou a intervenção nos espaços escolares. Logo, o conteúdo das ementas disciplinares, pelo menos enquanto resultado esperado dos Mestrados Profissionais, poderia se relacionar ao produto desejado destes programas: a transformação e/ou (re)adequação da forma na qual o conhecimento sobre a educação é construído e refletido em produtos e





Figura 4: Categorização do conteúdo das ementas disciplinares

Fonte: elaborado pelos autores.

processos capazes de melhorar o meio no qual a educação opera. Todo o dito implica no entendimento, então, de que os conteúdos disciplinares dos Mestrados Profissionais carecem de análise quando pensados sobre sua aplicabilidade.

A partir das categorizações acima descritas torna-se possível analisar os dados da pesquisa como um tecido orgânico: os Mestrados Profissionais em Educação estão, na maioria, buscando seu espaço de aprendizagem de como tratar de maneira prática aquilo que em cerne é concebido de maneira reflexiva. Por isso mesmo, há nestes programas o desafio de sistematizar conteúdos que permitam atender a uma demanda emergente. Em decorrência, evidencia-se a necessidade de se aperfeiçoar e especificar os conteúdos das ementas. Isto implica em rever e redefinir métodos, técnicas e procedimentos de pesquisa científica voltados para uma investigação indutiva, mais qualitativa, e de cunho exploratório e descritivo, uma vez que se volta para a formação do professor e se direciona, ao mesmo tempo, para a problemática de cada escola. Desta forma, os Mestrados Profissionalizantes estão desafiados a adotar métodos de pesquisa científica voltados para a intervenção na prática da ação, o que implica no delineamento da própria investigação como trabalho de dissertação de mestrado. Ou seja, na definição anterior do método científico que vai nortear a pesquisa de

campo, sendo esta em um ambiente escolar, e alinhada à análise diagnóstica do cotidiano, do caso em estudo, ou do ambiente onde operam os atores, entre outros pontos. Isto é, no campo de ação, na análise do antes e do depois do fato, onde ocorre o incidente crítico, onde estão os oráculos, enfim, onde possa haver a necessária condição para a coleta e análise de dados do ambiente e dos sujeitos sociais, entendidos como atores, e de toda uma conscientização sobre a situação em estudo do ambiente da pesquisa, e para que os resultados obtidos na pesquisa científica possam ser sistematizados com o objetivo de propor intervenção na prática da ação que traga soluções viáveis para estabelecer condições oportunas e que expressem, em síntese, a transformação do que foi pesquisado em solução para o cotidiano da gestão educacional e pedagógica da escola.

## Conclusão

Neste trabalho, observou-se que os programas de Mestrado Profissional em Educação estão voltados ao atendimento de uma nova demanda social que envolve pesquisa científica e desenvolvimento de conhecimento técnico-científico, orientados para tal fim. Observou-se, também, que na mesma esteira deste pensamento as disciplinas destes programas, quanto à Metodologia da Pesquisa Científica, expressam o entendimento de que a prática da ação e da intervenção evocam a necessidade de que métodos, técnicas e procedimentos investigativos contemplem saberes teóricos que ensajem, ao mesmo tempo, possibilidade de aplicação prática.

A articulação entre a reflexão e a ação, tendo em vista a cotidianidade que se evidencia como sendo o da educação brasileira, representa ainda um desafio a ser enfrentado por todos os que interagem nestes programas de Mestrado Profissional em Educação: docentes e discentes. Isto porque, a construção de um conhecimento pode se constituir em aprendizado e pesquisa, e ser utilizado como agente de transformação no meio educacional. A busca por um processo de formação educativa que vise à solução para problemas gerenciais e pedagógicos no ambiente escolar. Aliás é justamente este enfoque que fornece a tônica dos Mestrados Profissionais em Educação. Em decorrência, a ciência do cenário no qual estes programas se apresentam pode ser um indício dos caminhos que os mesmos podem percorrer para consolidar suas identidades. Em outras palavras:

a base para o estudo do fazer científico e da prática voltada para intervenção na prática da ação deve ser também a base, neste momento, de algumas das reflexões dos programas profissionais em educação. A rigor, o caminho investigativo aqui delineado evidenciou que o atual estágio em que se encontram estes mestrados deve ainda evoluir em relação às disciplinas de Metodologia de Pesquisa Científica e aos processos metodológicos, moldando-se a todo um entendimento anterior onde intervenção na prática da ação se torna o alicerce destes programas profissionalizantes.

Em vias de conclusão faz-se importante salientar, no entanto, que, para o desenvolvimento das intervenções na prática da ação, os respectivos mestrados não devem abandonar a premissa básica na qual se pauta o processo educacional: o desenvolvimento das potencialidades humanas, bem como da transmissão da herança cultural secularmente instituída e capaz de formar o homem para o agenciamento e a interferência das questões ordinárias, de maneira ética e consciente. Ou seja, estes programas devem ser capazes de legitimar, por meio das intervenções práticas, relações entre a reflexão e a ação que torne possível o desenvolvimento crítico de soluções aos problemas que se alicerçam na complexidade do próprio ato educacional.

Ressalta-se que a análise do ementário dos programas estudados mostrou o entendimento de que os programas profissionalizantes se inclinam no sentido de considerar, na disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica, algumas ações práticas e de intervenção. Entretanto, devem seguir buscando sistematizar estes conteúdos do conhecimento científico voltado para a teoria e sua prática, revendo e redefinindo o que for oportuno. Aqui evidenciou-se, também, que estes Mestrados Profissionalizantes em Educação ainda apresentam algumas lacunas que podem ser preenchidas por meio da ampliação da discussão das formas nas quais a prática da ação pode se tornar viável.

Para o avanço da presente pesquisa se prenuncia algumas possibilidades. A primeira é a de considerar sua ampliação quanto ao número de programas analisados. Para tanto, em trabalhos futuros, deve-se retomar o que aqui foi analisado, incluindo os novos resultados de avaliação que estarão disponíveis no sítio da Capes, provavelmente ainda em 2015. Haverá, assim, o natural aprofundamento das questões aqui expostas viabilizando sua abrangência, com a totalidade dos programas. Ainda como possibilidades de avanço, registra-se aqui a oportunidade da continuidade desta pesquisa por meio da inclusão de outras abordagens,

métodos, técnicas e procedimentos de pesquisa, bem como formas de coleta e de análise de dados. Novas reflexões que oportunizem avanços sobre a inserção da intervenção na prática da ação nestes programas profissionais de Educação.

## Referências

- ALMEIDA FILHO, A. T.; RAMOS, F. S. Avaliação de desempenho de programas de pós-graduação com análise de envoltória de dados. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - ENEGEP, 25, 2005, Porto Alegre. *Anais*. . . Rio de Janeiro: ABEPRO, 2005. p. 5.541-5.548.
- BALBACHEVSKY, E. A Pós-Graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 275-304.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELLONI, J. A. *Uma metodologia de avaliação da eficiência produtiva de universidades federais brasileiras*. 2000. 245 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer n.º 977/65*. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 1965.
- \_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Reformulação do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação: o modelo a ser implantado na avaliação de 1998*. Brasília, DF: CAPES, 1996.
- \_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010*. Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.anped.org.br/forpred\\_doc/PNPG\\_2005\\_2010.pdf](http://www.anped.org.br/forpred_doc/PNPG_2005_2010.pdf). Acesso em 03/02/2012.
- \_\_\_\_\_. *Dados estatísticos GEOCapes*. Brasília, DF: Capes, 2013. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 abr. 2014.
- \_\_\_\_\_. *Qualis Periódicos*. Brasília, DF: Capes, 2013. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 abr. 2014.
- \_\_\_\_\_. *Cursos recomendados*. Brasília, DF: Capes, 2013. Disponível em: <<http://conteudoweb.CAPES.gov.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2014.
- \_\_\_\_\_. *Fichas de avaliação do programa: Programas de Pós-Graduação em Administração*. Brasília, DF: Capes, 2013. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br>>. Acesso em: 4 maio 2014.
- \_\_\_\_\_. *Linhas de pesquisa: visão geral, evolução e tendências*. Memória da Pós-Graduação. Brasília, DF: Capes, 2013. Disponível em: <<http://conteudoweb.CAPES.gov.br>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

CARVALHO, A. M. A. Monitoramento e avaliação da pós-graduação: algumas reflexões sobre requisitos e critérios. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 203-221, 2001.

CORDEIRO, C. O.; PARENTE, R. C. P. A percepção da qualidade dos serviços prestados em uma Instituição de Ensino segundo a ótica do cliente. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - ENEGEP, 24., 2004, Florianópolis. *Anais*. . . Rio de Janeiro: ABEPRO, 2004, p. 08-32.

FERREIRA, M. M. ; MOREIRA, R. L. *Capex 50 Anos*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV/CAPES, 2001.

GATTI, B. *AA construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

HAMBURGER, E. *Para que Pós-Graduação?* Encontros com a civilização brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

KERR-PONTES, L. R. S. et al. Uma reflexão sobre o processo de avaliação das pós-graduações brasileiras com ênfase na área de saúde coletiva. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 83-94, 2005.

MACHADO, A. M. N.; ALVES, V. M. Recuperando origens e trajetórias do sistema de Pós-Graduação brasileiro em educação. *UNRevista*, São Leopoldo, v.1, n. 2, p. 98 - 104, abr. 2006.

MINAYO, M. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOREIRA, C. O.; HORTALE, V. A.; HARTZ, Z. A. Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 26-40, jul. 2004.

NEVES, R. B.; COSTA, H. G. Avaliação de programas de pós-graduação: proposta baseada na integração ELECTRE TRI, SWOT e sistema CAPES. *Revista Eletrônica Sistemas & Gestão*, Niterói, v. 1, n. 3, p. 276-298, 2006.

PIQUET, R.; LEAL, J. A. A.; TERRA, D. C. T. Mestrado profissional: proposta polêmica no Sistema Brasileiro de Pós-Graduação: o caso do planejamento regional e urbano. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 30-37, 2005.

QUELHAS, O. L. G.; FARIA FILHO, J. R.; FRANÇA, S. L. B. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 97-104, 2005.

RANGEL, L. A. D.; GOMES, L. F. A. M.; LINS, M. P. E. Avaliação dos programas de pós-graduação em engenharia da UFRJ empregando uma variante desenvolvida do método UTA. *Pesquisa Operacional*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 285-299, 2003.

ROCHA, N. M. F. Auto avaliação de centros de pós-graduação: uma proposta em ação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 487-506, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362006000400006>>. Acesso em: 13 out. 2014.

ROMEÃO, J. R. M.; ROMEÃO, C. I. M.; JORGE, V. L. *Estudos de Pós-Graduação no Brasil*. Rio de Janeiro: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://www.ccpq.puc-rio.br/memoriapos/textosfinais/romeo2004.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2014.

SANT'ANNA, A. P. Modelagem e avaliação de produtividade de cursos de mestrado em Engenharia de Produção. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - ENEGEP, 22, 2002, Curitiba. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEPRO, 2002, p. 865-879.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SAUPE, R.; WENDHAUSEN, A. P. O mestrado profissionalizante como modelo preferencial para capacitação em saúde da família. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 9, n. 18, p. 621-630, 2005.

SELLTIZ, C. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1974.

SPAGNOLO, F.; SOUZA, V. C. O que mudar na avaliação da Capes? *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 8-34, 2004.

SPINK, M. J. P.; MENEGON, V. M. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, M. J. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 63-92.

recebido em 18 mar. 2015 / aprovado em 15 out. 2015

**Para referenciar este texto:**

PETARNELLA, L.; SILVEIRA, A. Programas de Mestrado Profissional em Educação e a intervenção na prática da ação. *Dialogia*, São Paulo, n. 22, p. 243-262, jul./dez. 2015.

dialogia

---

**RESENHAS**  
*/ REVIEWS*

---



*O pensar complexo na educação: sustentabilidade,  
transdisciplinaridade e criatividade,*  
de Maria Cândida Moraes e João Henrique Suanno (Org.)

Rio de Janeiro: Wak, 2014.

**Janete Netto Bassalobre**

Mestre em Educação. Professora, psicóloga  
Clínica, pós-graduada em Neuropsicobiologia.

## A complexidade aplicada à educação

Vivenciamos hoje o paradoxo de, ao mesmo tempo em que nos utilizamos de extraordinários avanços tecnológicos, ressentimo-nos de caminhar aleatoriamente, sem um norte ético. Convivemos em uma sociedade cada vez mais globalizada, submetida à política neoliberal geradora de graves processos de exclusão: são muito mais atendidos os interesses de mercado do que os dos seres humanos. Nesse contexto, algumas reflexões no campo da Educação tendem a buscar visibilidade para novas práticas educacionais que intentem o fortalecimento de um ser humano conectado com a humanidade e o planeta, cada vez mais pretendente ao direito de ser e de se expressar através de seus potenciais e diferenças.

Nesse sentido, a obra resenhada vem exatamente ao encontro desses objetivos quando analisa um princípio epistemológico que contribui para uma metodologia que auxilia a renovação de práticas pedagógicas que privilegiem a multidimensionalidade humana e o indivíduo como autor e protagonista do seu próprio processo de construção do conhecimento – a complexidade.

No primeiro capítulo, Maria Cândida Moraes<sup>1</sup> aborda o atual cenário socioeducacional, sinalizando problemas como a globalização e a degradação ecossistêmica e ambiental, o que nos transformou em um modelo de sociedade em crise que vem gerando novas demandas sociais, econômicas, culturais e educacionais, revelando uma cultura que exclui a subjetividade no processo de aprendizagem e fragmenta o homem, forjando uma razão que apenas dissecar e classifica, ao invés de integrar.

Daí, então, educar transdisciplinarmente, zelando pela reunificação das dimensões emocionais, intuitivas e espirituais dos indivíduos dentro de um enfoque pluralista do conhecimento.

A seguir, Juan Miguel Batalloso<sup>2</sup> leva-nos a uma exposição detalhada acerca do conceito de transdisciplinaridade como uma nova forma de abordar a realidade, a existência humana e a educação. Realiza uma consistente análise das implicações práticas desses conceitos em diferentes âmbitos educacionais, o que faz através de muitos questionamentos que reconhecem a transdisciplinaridade como um posicionamento diante da construção do conhecimento vinculado à integração com os mistérios do Universo e da existência humana.

No terceiro capítulo, Marilza Suanno<sup>3</sup> apresenta-nos os resultados parciais de sua pesquisa junto a professores de pós-graduação, cujos trabalhos baseiam-se na transdisciplinaridade. A autora realiza suas reflexões a partir de documentos-sínteses, formulados em importantes eventos científicos internacionais, e comenta suas principais contribuições para a construção dos conceitos fundamentados do paradigma emergente, concluindo que os entrevistados mostraram desejos de ruptura com a fragmentação cognitiva em favor da perspectiva complexa que visa à articulação do conhecimento em uma perspectiva multidimensional e multirreferencial.

Já o artigo de Izabel Petraglia<sup>4</sup> ressalta a indispensabilidade tanto de uma educação com consciência, voltada para a vida em sociedade, como a de uma prática docente universitária criativa como condição para substituir o modelo quantitativo e pradonizado. Conclui argumentando sobre a urgência de uma mudança comportamental que dirija a educação no sentido de se edificar sobre a cultura humanística, que retém em seu bojo os ideais de complexidade e atitudes conscientes perante o universo e a existência individual e coletiva.

O capítulo seguinte, por Cleide Silvério de Almeida<sup>5</sup>, tem como título a sugestiva questão: É possível exercer uma prática educativa baseada no pensamento complexo? A partir dessa pergunta, a autora parte em uma viagem através de reflexões para as diversas situações enfrentadas pelos muitos operadores da educação, enfatizando que o pensamento complexo não se configura como um produto finalizado e, sim, como uma possibilidade heraclitiana – em constante movimento. Em sua totalidade, o texto, rítmico e objetivo, é um convite para o trabalho educacional a ser efetuado sob novas perspectivas, abarcando diferentes áreas do conhecimento e suas subjetividades, ressaltando o objetivo de “enri-

quecer” a educação e tentar fazer da escola e do saber que ela traz uma parte importante da existência dos indivíduos (p. 145).

Em seguida, Olzeni Ribeiro<sup>6</sup> e Maria Cândida Moraes procuram definir o conceito de criatividade, questionando os postulados existentes, assertivando que outro referencial faz-se necessário para o estudo dessa temática. Buscam no pensamento complexo de Edgar Morin as bases para avançar com outro paradigma que não o positivismo e, a partir dessa conscientização, refletem sobre os equívocos conceituais no campo da investigação da criatividade (como, por exemplo, confundir objetivos com a própria conceitualização do tema), afirmando a ideia de que a investigação da criatividade baseada nesse paradigma emergente não pode ser realizada fora do contexto transdisciplinar.

Por sua vez, João Henrique Suanno<sup>7</sup> trata do papel da escola na formação de indivíduos que possam vir a forjar novas formas de enfrentamento da realidade e estarem completamente cientes de suas responsabilidades perante ele próprio e o mundo em que habitam. Como instituição social, a escola tem a responsabilidade de promover a transformação e o crescimento da comunidade em que se insere; embora essa tarefa não seja nova, o autor enfatiza que a novidade centra-se na consciência exigida hoje para com o planeta, explorado e exaurido em seus recursos.

Já Maria Dolores Alves<sup>8</sup> discorre sobre a articulação entre a transdisciplinaridade e a psicopedagogia, demonstrando como a segunda, sob o olhar abrangente da primeira, pode contribuir para a libertação do pensamento e viabilizar os processos inclusivos e os encontros com a diversidade, trazendo existência e poder de expressão para cada ser humano em sua singularidade.

Por sua vez, Montse González<sup>9</sup> analisa os aspectos criativos da arte teatral sob o olhar da complexidade e da transdisciplinaridade. Buscando rever os cenários educativos formativos, realiza uma leitura do teatro como local de aprendizagem, rico em estímulos para o conhecimento das alteridades e ampliação de nossa visão de mundo. Citando Jacques Delors, a autora pensa que podemos conceber o teatro como um espaço para propagar os quatro pilares da educação.

A metáfora na didática transdisciplinar é enfocada por Álvaro Schmidt Neto<sup>10</sup>, utilizando para isso o conto infantil anônimo *A Lição do Papagaio*. Baseado na transdisciplinaridade e no pensamento complexo, o autor procura evidenciar a necessidade de superação do paradigma positivista.

Encerrando os artigos, temos Michelle Machado<sup>11</sup>, Patrícia Nascimento<sup>12</sup> e Deliene Leite<sup>13</sup>, trazendo-nos sua pesquisa sobre como o pensamento complexo pode colaborar no fazer pedagógico, auxiliando os professores a ressignificar a prática docente. Ressaltam que o uso de ferramentas tecnológicas é uma técnica complementar que jamais poderá substituir o olhar e a percepção do pesquisador.

Dessa maneira, a obra resenhada apresenta-se como uma importante contribuição no âmbito da educação, tanto quando reflete sobre as urgências de novas perspectivas paradigmáticas como resposta às muitas indagações e inquietudes relativas à eficácia das práticas educacionais atuais como também quando enfoca a complexidade e a transdisciplinaridade como caminhos produtores na construção de novas ferramentas intelectuais, capaz de contribuir para uma reforma do pensamento que possa promover uma política de educação associada a novas políticas de civilização e humanização.

## Notas

- 1 Professora de Pós-Graduação na UCB/DF e do Master em Educação da Universidade de Barcelona.
- 2 Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Sevilha.
- 3 Professora das Universidades Federal e Estadual de Goiás (UFG e UEG).
- 4 Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da UNINOVE.
- 5 Professora e pesquisadora em Educação e Complexidade junto ao Núcleo Interinstitucional de Investigação da Complexidade da UNINOVE.
- 6 Especialista em gestão de instituições educacionais pela Universidade Católica de Brasília.
- 7 Professor da UEG; pesquisador do ECOTRANS/CNPq.
- 8 Pesquisadora dos Grupos ECOTRANS/UCB/CNPq; GEPI/PUCSP/CNPq e ADESTE, da Universidade de Barcelona.
- 9 Membro integrante do Grupo de Pesquisa GIAD, da Faculdade de Pedagogia e Formação de Professores da Universidade de Barcelona.
- 10 Educador Corporativo da SPDM/UNIFESP e membro do Grupo de Pesquisa ECOTRANS/UCB/CNPq.
- 11 Diretora dos Cursos de Graduação à Distância da Universidade Católica de Brasília.
- 12 Doutoranda em Educação, foi professora da Universidade Católica de Brasília.
- 13 Professora do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

## *A Educação Infantil foi para a Escola, E Agora?* Introdução da Gestão Escolar na Educação Infantil, de Marta Fresneda Tomé

Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

### **Eunice Ramos de Carvalho Fernandes**

Mestranda do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE). Graduada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. Possui experiência de trinta anos na educação e, atualmente, é coordenadora de uma escola particular de Educação Infantil.

O livro *A Educação Infantil foi para a Escola, E Agora?* é fruto da tese de doutorado de Marta Fresneda Tomé e tem como objetivo apresentar uma revisão do pensamento em gestão escolar e Educação Infantil, elaborado por pesquisadores educacionais e presentes nas políticas públicas brasileiras na primeira década do século XXI. Tomé descortina sua obra à luz do referencial teórico da pedagogia histórico-crítica na perspectiva de Demerval Saviani. Neste livro há três capítulos, nos quais a autora demonstra os resultados do percurso de investigação do pensamento legal e científico.

O primeiro capítulo intitulado “O Híbridismo das Lógicas Democrática e Gerencial na Gestão da Escola Pública no Brasil” faz inicialmente uma breve discussão sobre a gestão na legislação educacional brasileira após o surgimento dos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n.º 9394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE, 2007), defendendo a importância do conhecimento das normalizações para a compreensão crítica das organizações escolares. Parte dos princípios presentes na Constituição Federal, passando pelo Plano de Reforma do Aparelho do Estado, e aponta como as políticas governamentais foram se desenvolvendo de modo a culminar na formulação das políticas para a Educação Infantil.

Na sequência, versa sobre o pensamento científico, fundamentando-se em livros dos autores Adrião, Garcia, Borch, Arelaro (2009), Andrade e Oliveira (2004), Veiga-Neto (2001) e Apple (2001), em artigos científicos, identificando

que o novo modelo de gestão, de lógica gerencial na administração da escola pública, desconsiderou o contexto concreto das escolas, tendo como consequência a expansão do sistema de ensino sem o devido investimento do Estado.

No segundo capítulo, designado “A Especificidade do Trabalho em Creches e Pré-escolas no Pensamento em Educação Infantil”, a autora defende a tese de que a atenção à especificidade da prática social em Educação Infantil se deve à participação dos pesquisadores na elaboração de documentos oficiais sobre o nível de educação básica observadas nas publicações do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Discorre sobre a trajetória da elaboração das leis para a Educação Infantil, analisando primeiramente o conceito de infância como um conceito historicamente construído, cuja noção vem mudando socialmente, como o conceito de criança, entendido como sendo também produtora de cultura. E, assim, a criança passou a ser vista perante a legislação como sujeito de direitos, produtora de cultura no meio social em que está inserida. Para isso traz à discussão o artigo 29 da LDBEN (1996) que promove o “[...] desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”.

Expõe que a referida lei torna obrigatória a matrícula da criança com seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos. Demonstra que a justificativa, de acordo com os dispositivos legais, era a necessidade de melhorar os índices de aprendizagem das crianças brasileiras nas avaliações internacionais, como demonstrado pela autora em um gráfico apresentado sobre as notas da Provinha Brasil. Porém os dados mostram que a entrada da criança mais cedo no Ensino Infantil não significa a melhoria do nível de aprendizagem.

Analisa, à luz do documento “Política Nacional de Educação Infantil” (2006), a implementação das creches e pré-escolas, a oferta de vagas, as práticas pedagógicas, os currículos, a avaliação das crianças, os recursos e a gestão democrática.

A autora retoma a discussão do primeiro capítulo sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola PDDE (2009), apontando que tal política aumentou a autonomia das instituições que atendem as crianças pequenas e comenta a respeito do controle de qualidade exercido pelo Estado como órgão regulador e avaliador.

Examina o documento intitulado “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” para esclarecer sobre a formação dos professores e demais técnicos da

Educação Infantil, como também faz uso dos “Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” para explanar sobre o papel do diretor.

Na sequência, a autora menciona a consolidação de uma nova disciplina: a Pedagogia da Educação Infantil a partir da busca pela compreensão da gestão neste campo e ainda discute a formação e a peculiaridade do professor da pré-escola, e monitores e auxiliares da creche e também sobre a comunidade na gestão democrática. Para tanto, se ancora em autores como: Kishimoto (2005), Kramer (2006), Campos, Fülgraf, Wiggers (2006), Rosemberg (2011), entre outros. E encerra este capítulo concluindo que pouco se conhece sobre os atores das creches e pré-escolas no nosso país.

Já no capítulo 3 – “Uma Introdução à Gestão Institucional na Educação Infantil” – Tomé aborda sobre a gestão de creches e pré-escola em uma perspectiva crítica, partindo do pressuposto que o conhecimento é um produto social com sua historicidade, portanto evidencia que é possível a emancipação social. Logo, lança questões de como pensar a educação no interior delas, quando os atendimentos ainda não foram democratizados.

Mostra que uma das consequências da gestão gerencial está relacionada com a despolitização do professor. Fato percebido e contrariado pela comunidade científica, porque a lógica da gestão gerencial não conduz, segundo a autora, à prática emancipatória e sim à dominação da população. Versa ainda que cabe à gestão escolar construir pontes entre a concepção política, pedagógica e administrativa para mobilizar os autores sociais que fazem educação, exigindo a participação da sociedade civil e do Estado na concepção de uma educação pública de qualidade social.

Também apresenta os conteúdos instrumentais que se caracterizam pela ação da mediação e objetivam concretizar a função social das instituições de Educação Infantil, de acordo com os documentos legais e pensadores da educação no Brasil. Segundo a autora será necessário maior investimento financeiro do Estado para mudar a atual situação e o envolvimento da sociedade civil no sentido de exigir a melhoria do atendimento público em Educação Infantil financiado pelo Estado como um direito social.

Tomé finaliza o capítulo analisando o professor de Educação Infantil à vista da legislação, com relação à formação, ao salário, o envolvimento político, e menciona que é imprescindível valorizar os professores e compreendê-los como mediadores entre a criança e o conhecimento. Portanto, é necessário investir na

formação desses profissionais de modo a melhorar a realidade das instituições de Ensino Infantil. Também discorre sobre a figura do diretor demonstrando que a descentralização da gestão afastou o diretor das atribuições pedagógicas ao sobrecarregá-lo com atividades burocráticas exigidas pelo Estado, distanciando, assim, esse profissional de uma prática emancipadora junto aos demais atores sociais da instituição educativa.

E assim, sintetiza afirmando que o padrão de gestão institucional de creches e pré-escolas, após sua integração ao sistema de ensino, assemelhou-se ao dos demais níveis de educação básica e por isso defende a necessidade de investigação das relações de poder no interior das creches e pré-escolas para estabelecimento de práticas e gestão efetivamente emancipatórias.

Trata-se de uma obra fundamental para o auxílio na busca de um instrumento compactado sobre gestão de creches e pré-escolas com informações atualizadas e fundamentadas no contexto social do Brasil, proporcionando reflexões sobre a administração pedagógica nessas instituições de ensino. Também oferece um olhar crítico sobre a posição ocupada pela criança na gestão participativa, haja vista que o ingresso das crianças a partir de quatro anos de idade tornou-se obrigatória na educação básica brasileira.



---

**INSTRUÇÕES PARA  
OS AUTORES**  
*/ INSTRUCTIONS FOR AUTHORS*

---

---

# Publique

*Dialogia* é uma publicação científica semestral do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) que se propõe a debater e divulgar os temas relativos às práticas educacionais e ao pensamento pedagógico, especialmente os que resultam das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, nacionais e estrangeiros. Os seus destinatários são, prioritariamente, professores, pesquisadores, estudantes e todo o público que, direta ou indiretamente, mantem interesse nas questões educacionais.

*Dialogia is a bi-annual scientific publication of the Master's Degree Program in Management and Educational Practices (PROGEPE) that proposes to discuss and to become known the themes concerning educational practices and pedagogical thinking specially those that result from researches carried out within the post-graduation nationals and foreign stricto sensu programs. Their receivers are primarily teachers, researchers, students and all kind of public that, directly or indirectly, keeps interest in educational issues.*

## Submissão de trabalhos, aspectos éticos e direitos autorais

Podem ser apresentados à análise da Comissão Editorial artigos e resenhas (de, no máximo, um ano entre o lançamento da obra e a data desta publicação) em português ou espanhol.

- Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial são avaliados quanto a seu mérito científico, sua adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) [[www.abnt.org.br](http://www.abnt.org.br)] e a estas instruções editoriais;
- Os trabalhos submetidos a *Dialogia* deverão ser originais e inéditos no Brasil. Textos já veiculados em eventos científicos realizados fora do país não poderão ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada. A Comissão Editorial não aceitará artigos ou resenhas submetidas simultaneamente a outras publicações, nacionais ou estrangeiras;

- 
- A Comissão Editorial reserva-se o direito de não encaminhar a avaliação por pares os textos submetidos se considerar que eles não se ajustam às temáticas da Revista, a sua política editorial ou às normas adotadas;
  - Os textos deverão vir acompanhados, em arquivo separado, de carta que autorize a publicação (impresa e eletrônica) e a cessão de direitos autorais à Revista Dialogia, bem como autorização expressa para indexação em bases de dados nacionais e internacionais, diretórios, bibliotecas digitais e bases bibliométricas. O modelo de Formulário de Autorização está disponível em: [www.uninove.br/revistadialogia](http://www.uninove.br/revistadialogia).
  - A instituição e/ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, idéias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es);
  - Todos os trabalhos serão submetidos a avaliação cega de pares acadêmicos especialistas na área (peer review and double blind), garantidos sigilo e anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos pareceristas;
  - No caso de contradição entre pareceres, o artigo será enviado a um terceiro parecerista que tomará conhecimento das avaliações conflitantes. Em caso de um parecer positivo, caberá à Comissão Editorial a avaliação dos três pareceres e a decisão sobre a publicação ou não do artigo;
  - As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, são encaminhadas ao(s) autor(es);
  - Os trabalhos devem ser submetidos exclusivamente por meio da plataforma eletrônica da Revista: [www.uninove.br/revistadialogia](http://www.uninove.br/revistadialogia)

## Formatação

Os textos devem ser elaborados conforme as seguintes instruções:

- Digitados no WordPad (.DOC) ou programa compatível de editoração; fonte Times New Roman, tamanho 12, alinhamento à esquerda, sem recuo de parágrafo, e espaçamento (entrelinha) duplo;
- Artigos devem ter entre 14 mil e 28 mil toques (caracteres + espaços), e resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil toques (caracteres + espaços);
- Artigos devem apresentar seu título; nome(s) completo(s) do(s) autor(es), seus créditos profissionais e acadêmicos e endereços (físico e eletrônico) completos; resumo (entre cem e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem do texto. Devem conter, ainda, *title*, *abstract*

e *key words*. Ao final, obrigatoriamente, a lista de referências utilizadas no corpo do texto;

- Notas servem para explicações ou esclarecimentos e não se confundem com referência à fonte; devem vir ao final do texto, com numeração seqüencial em algarismos arábicos;
- Unidades de medida devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborados pelo Bureau Internacional de Pesos e Medidas (BIPM) [www.bipm.org]; em casos excepcionais, a unidade adotada deve ser seguida da unidade expressa no SI entre parênteses;
- Palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico;
- Neologismos ou acepções incomuns, grafe entre “aspas”;
- Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando a fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS) e as imagens, com alta definição (mínimo de 300 *dots per inch*s [DPIs]); para mapas ou micrografias, devem estar explícitas as marcas de escala.

## Para citar

Há duas maneiras de citar uma fonte: direta (respeitando redação, ortografia e pontuação originais) ou indireta, na qual se usa apenas o conceito da fonte, que não aparece de forma literal ou textual. Observe:

A ironia seria assim uma forma implícita de heterogenia, mostrada conforme a classificação proposta por Authier-Reiriz (1982).

Oliveira e Leonardos (1943, p. 146) dizem que a “[...] relação da série São Roque com os granitos porfiróides pequenos é muito clara.”

Outro autor nos informa que “[...] apesar das aparências, a desconstrução do logocentrismo não é uma psicanálise da filosofia [...]” (DERRIDA, 1967, p. 293).

No caso de o trecho citado ultrapassar 210 toques (caracteres + espaços), deve-se adotar recuo e justificação do parágrafo, sem o uso de aspas e em tamanho 10. Observe:

---

A teleconferência permite ao indivíduo participar de um encontro nacional ou regional sem a necessidade de deixar seu local de origem. Tipos comuns de teleconferência incluem o uso da televisão, telefone, e computador. Através de áudio-conferência, utilizando a companhia local de telefone, um sinal de áudio pode ser emitido em um salão de qualquer dimensão [...] (NICHOLS, 1993, p. 181)

## Para referenciar

Ao referenciar uma fonte, atente à ordem dos elementos, à pontuação e, principalmente, às informações essenciais que devem ser fornecidas e, sempre que possível, informe se a fonte está disponível eletronicamente (*on-line*). Observe:

### Livro

Os elementos essenciais são: autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora e data da publicação.

BUARQUE, C. *Benjamim*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

### Livro (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora, data da publicação e intervalo de páginas da parte.

DERENGOSKI, P. R. Imprensa na Serra. In: BALDESSAR, M. J.; CHRISTOFOLETTI, R. (Org.). *Jornalismo em perspectiva*. 1. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005. p. 13-20.

### Livro (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos do livro ou da parte do livro, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for *on-line*).

ASSIS, M. de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 1. ed. São Paulo: VirtualBooks, 2000. Disponível em: <[http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/download/Memorias\\_Postumas\\_de\\_Bras\\_Cubas.pdf](http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/download/Memorias_Postumas_de_Bras_Cubas.pdf)>. Acesso em: 31 dez. 2004.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio*. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004. 1 CD-ROM.

## Periódico (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, título do periódico, local, fascículo (número, tomo, volume etc.), intervalo de páginas da parte e data da publicação.

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004.

## Periódico (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos da parte do periódico, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for *on-line*).

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004. Disponível em: <[http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs\\_revistas/eccos/eccos\\_v6n2/eccosv6n2\\_jeanbiarnes\\_traddesire.pdf](http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/eccos/eccos_v6n2/eccosv6n2_jeanbiarnes_traddesire.pdf)>. Acesso em: 31 dez. 2004.

## Trabalho acadêmico

Os elementos essenciais são: autor(es) do trabalho acadêmico, título do trabalho acadêmico, data da apresentação, definição do trabalho (dissertação, monografia, tese etc.), titulação visada, instituição acadêmica (incluindo escola, faculdade, fundação etc.), local e data da publicação.

DE NIL, L. F.; BOSSHARDT, H-G. Studying stuttering from a neurological and cognitive information processing perspective. In: WORLD CONGRESS ON FLUENCY DISORDERS, 3., 2001, Nyborg. *Annals*. . . Nyborg: IFA, 2001. p. 53-58.

HARIMA, H. A. *Influência da glucana na evolução do lúpus murino*. 1990. Tese (Doutorado)-Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1990.

XAVIER, E. F. T. *Qualidade nos serviços ao cliente: um estudo de caso em bibliotecas universitárias da área odontológica*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação)-Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

## Observação

Na elaboração destas normas editoriais, foram consultados os seguintes documentos da ABNT: NBR 6023, NBR 6024, NBR 6027, NBR 6028, NBR 6034, NBR 10520, NBR 10522, NBR 10525, NBR 12256.



100% RECICLATO

75% Pré-consumo

25% Pós-consumo

*Dialogia* é uma publicação científica impressa em papel 100% Reciclato.  
A Universidade Nove de Julho (Uninove) ajuda na preservação do meio ambiente,  
promove o uso de produtos reciclados e ecologicamente corretos,  
além de evitar o desperdício de recursos naturais, pois tem a certeza e a consciência  
de que isso é importante para a sociedade em que atua.

## ***Dialogia***

Fonte: ITC Garamond, Century Gothic

Papel de capa: Supremo, 250 g/m<sup>2</sup>

Papel de miolo: Reciclato, 75 g/m<sup>2</sup>

Gráfica: Uninove

---