

organizadoras

Ana Cristina Ghisleni

Maria Aparecida Marques da Rocha

Patrícia Martins Fagundes Cabral

Gestão Educacional

sentidos e propósitos da formação
de educadores-gestores-pesquisadores



ESCOLA
de Humanidades

**GESTÃO
EDUCACIONAL**
Mestrado



organizadoras

Ana Cristina Ghisleni

Maria Aparecida Marques da Rocha

Patrícia Martins Fagundes Cabral

Gestão Educativa

sentidos e propósitos da formação
de educadores-gestores-pesquisadores



ESCOLA
de Humanidades
**GESTÃO
EDUCACIONAL**
Mestrado

| São Paulo

| 2023



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

G393

Gestão Educacional: sentidos e propósitos da formação de educadores-gestores-pesquisadores / Organizadores Ana Cristina Ghisleni, Maria Aparecida Marques da Rocha e Patrícia Martins Fagundes Cabral. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-829-4

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.98294

1. Formação de professores. 2. Gestão educacional. 3. Projeto Intervenção. 4. Pesquisa. I. Ghisleni, Ana Cristina. II. Rocha, Maria Aparecida Marques da. III. Cabral, Patrícia Martins Fagundes. IV. Título.

CDD: 370.70

Índice para catálogo sistemático:

I. Formação de professores.

Jéssica Oliveira • Bibliotecária • CRB-034/2023

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Biegging
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	kjpargeter, Fantastic Studio - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Hustle Bright
Revisão	Os autores e os organizadores
Organizadores	Ana Cristina Ghisleni Maria Aparecida Marques da Rocha Patrícia Martins Fagundes Cabral

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschiqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Prefácio 11

Apresentação15

Beatriz Daudt Fischer

Dez anos, como assim? 16

Flavia Obino Correa Werle

Coordenação do MPGE: buscando identidade
específica para o Mestrado Profissional em Gestão
Educacional – no período de março de 2015 a junho de 2017.....23

Viviane Klaus

Memórias do vivido: potências da gestão educacional30

Artur Eugenio Jacobus

**Ação investigativa a serviço da superação
da crise educacional**36

CAPÍTULO 1

Clarice da Silva Conter

Daianny Madalena Costa

**Assembleias de classe
e protagonismo estudantil:**
a palavra irrompe o *bullying*40

CAPÍTULO 2

Graziela Zanotta Acosta

Ana Cristina Ghisleni

**Reestruturação curricular
em uma escola da rede marista:**

o trabalho docente frente às demanda
s e à dimensão do trabalho cooperativo e colaborativo 61

CAPÍTULO 3

Aline dos Santos Fraga

Artur Eugênio Jacobus

O que te faz continuar?

Fatores de permanência na educação de jovens e adultos 78

CAPÍTULO 4

Maria Diva da Silva

Artur Eugênio Jacobus

Autonomia da gestão:

desafios e perspectivas para uma rede educacional 98

CAPÍTULO 5

Roselaine Monteiro Moraes

Artur Eugênio Jacobus

**Educação empreendedora
no ensino fundamental:**

uma investigação sobre a educação empreendedora do Sebrae 118

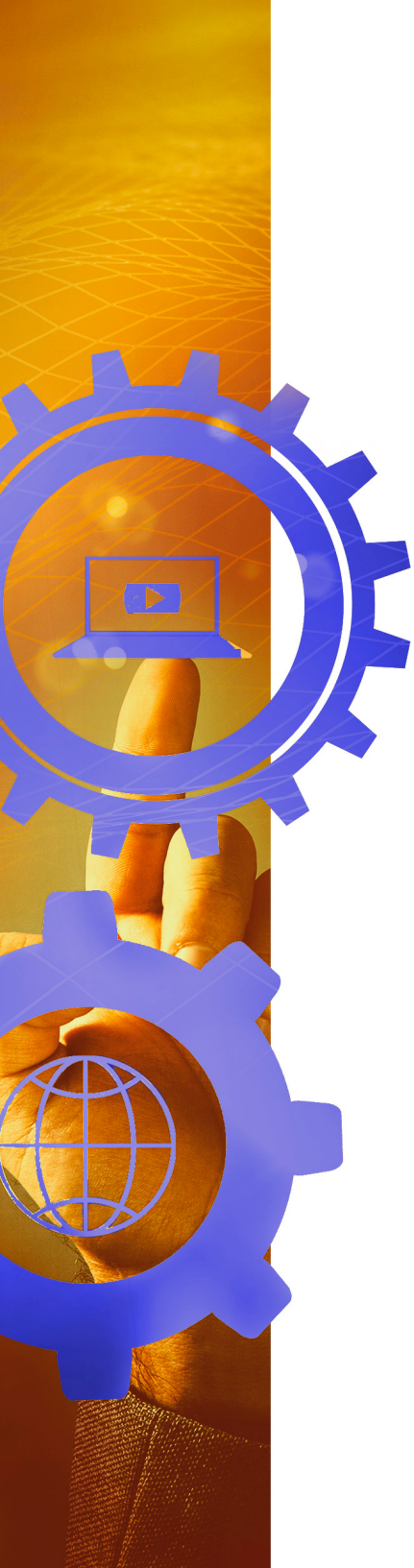
CAPÍTULO 6

Valter Pavoni

Artur Eugênio Jacobus

Sistema de informações gerenciais

como apoio à gestão de cursos de graduação 139



CAPÍTULO 7

Maria Alice Gouvêa Campesato

Viviane Klaus

Dos sólidos aos líquidos:

relações tempo, espaço e currículo escolar..... 157

CAPÍTULO 8

Janaina Kunzler

Maria Aparecida Marques da Rocha

Indicadores econômicos

como ferramentas de gestão

para uma escola inclusiva sustentável 179

CAPÍTULO 9

Josiane Roberta Krebs

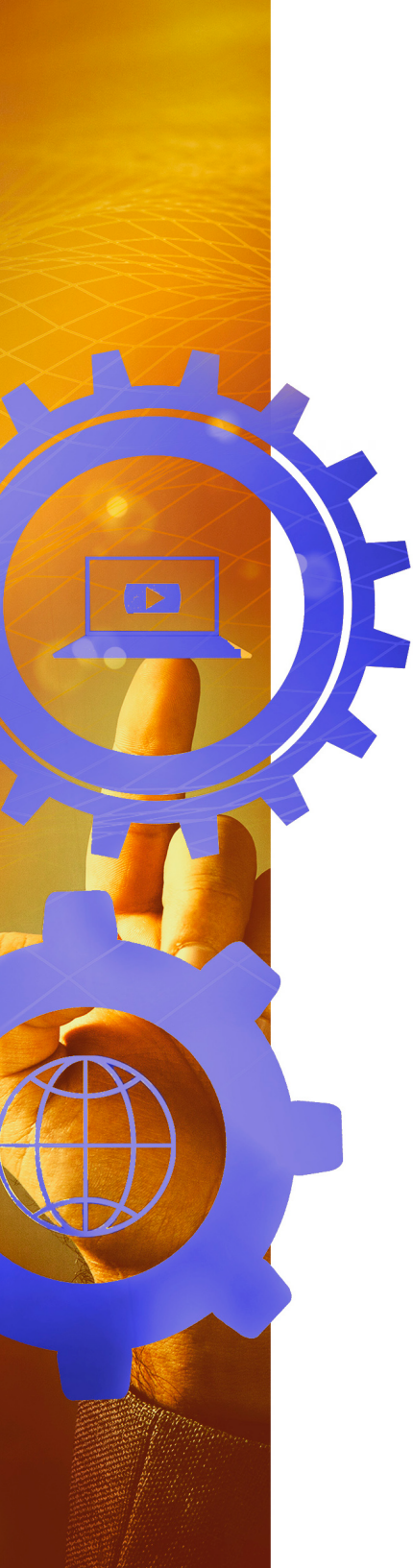
Maria Aparecida Marques da Rocha

O protagonismo da gestão

educacional na inclusão de estudantes surdos 203

Sobre os autores e as autoras..... 223

Índice remissivo..... 228



PREFÁCIO

“Não há memória sem aprendizado, nem aprendizado sem experiências.” Tal afirmação, vinda do alto da cientificidade do pesquisador Ivan Izquierdo, poderia ser tranquilamente confundida com a manifestação de um poeta. Isso nos ajuda a compreender a importância de lidar com o que foi construído pelas pessoas e com as pessoas. Ao fazer isso, estamos lidando com histórias, com percursos, com mudanças, com possibilidades. Ao fazer isso, estamos lidando com a maneira como a vida vai sendo conduzida. Olhar para os dez anos de existência do MPGE da Unisinos significa olhar para uma história cheia de nomes, de experiências, de aprendizagens, de mudanças, que ao se entrecruzarem neste espaço coletivo, contam a história do nosso Mestrado. É, em síntese, revisitar a vida pulsando que não se esgota em uma turma, em um trabalho entregue. Ela é feita de permanência: sempre fica algo. Ela é feita de mudanças: somos continuamente confrontados com a possibilidade de fazer melhor. O desassossego é companheiro do conhecimento.

Os nove textos que vamos conhecer na sequência são apenas um recorte que considera o período entre 2018 e 2022. Uma amostra do trabalho desenvolvido nesses 10 anos, por onde já passaram 180 alunos e 29 professores. Ao todo, foram 12 turmas regulares (e elas são só uma parte do trabalho). Ali, somam-se mais de 5.400 horas dedicadas às aulas e ao desenvolvimento das pesquisas. E dizemos, novamente, que isso é só parte do trabalho. Não dá para calcular quantas horas de leituras, de idas à campo, de reorganizações familiares e de trabalho que isso representa. E, ao final de tudo, o registro que fica na memória é o quanto isso valeu a pena, pois “deu trabalho”, mas trabalho mobilizado por um propósito compartilhado, trabalho que permeado por sentido e significado, é antes de tudo, fonte de realização e satisfação humana.

Assim, optamos por apresentar as nove produções a partir de três dimensões que os representam:

a) o olhar para a EDUCAÇÃO BÁSICA, que é o contexto comum aos seis capítulos que compõem este livro, e que discutem diferentes temas, com objetos de pesquisa distintos em escolas públicas e privadas, agregados em propostas de gestão educacional: o primeiro capítulo trata do tema sobre a importância das assembleias de classe na escola, como espaço de protagonismos para estudantes, na discussão de temas relevantes, valorização dos espaços de “fala e de escuta”, como garantia de educação integral, da ética, cidadania solidariedade e de valores, tendo o bullying no centro da discussão. A preocupação com os processos pedagógicos mostra-se presente nas pesquisas, por isso o segundo capítulo enfatiza o fazer educativo e pedagógico que pode potencializar um trabalho de reestruturação curricular em uma Rede de Ensino privada, perpassando pelas dimensões metodológica, avaliativa, de espaço-tempo e do perfil do gestor e educador. O terceiro capítulo trata de pesquisa em escola pública que verifica as motivações de alunos, ao ingressar na EJA, analisa aquilo que é esperado no início e pós conclusão desta etapa formativa, o objetivo é auxiliar a instituição na variação de estratégias para a permanência de alunos na Escola pública. Já o quarto capítulo trata do tema gestão em uma rede privada confessional, trabalha com conceitos de rede, gestão de rede, gestão participativa e autonomia da gestão, que visam promover a autonomia dos atores na Unidade Educacional. A sétima pesquisa explora as relações de tempo, espaço e currículo escolar como tema central, estabelecendo uma conversação entre professores e gestores numa escola de ensino fundamental pública. O oitavo capítulo aborda a educação inclusiva, no que se refere a estudantes com deficiência, enfocando a importância do trabalho do gestor escolar como uma liderança responsável, contribuindo na discussão das questões de inclusão e seus custos gerados para uma educação inclusiva na Rede Privada do Rio Grande do Sul;

b) a problematização sobre a EDUCAÇÃO SUPERIOR, estão presentes em dois capítulos: o sexto e o nono, onde respectivamente os autores abordam os temas da gestão e da inclusão de surdos em um Instituto Federal. A melhoria na qualidade da gestão a partir da criação de um Sistema Gerencial (SIG) com base em sistemas internos e externos para apoiar as coordenações de curso de uma universidade comunitária na gestão, como suporte na tomada de decisão para contribuir na qualidade e sustentabilidade dos cursos. Já o nono capítulo apresenta uma proposta em um Instituto Federal em que analisa como se estruturam os processos de gestão relacionados à acessibilidade e à inclusão dos estudantes surdos, considerando os fatores de acesso, permanência e êxito. Os resultados do estudo possibilitaram a elaboração de uma proposta de intervenção que visou melhorias nos processos para viabilizar a efetiva acessibilidade e inclusão destes estudantes;

c) e no capítulo cinco, encontramos uma pesquisa que teve como foco a gestão educacional no ambiente corporativo de uma organização que integra o Sistema S. O artigo apresenta uma iniciativa do SEBRAE que aborda o desenvolvimento de competências empreendedoras por meio do Curso de Jovens Empreendedores Primeiros Passos, destinado ao Ensino Fundamental, estimulando o protagonismo enquanto cidadãos em formação

Ainda que possamos organizar os capítulos em torno destes três contextos, há um inegável “fio-condutor” que os conecta: o empenho em produzir conhecimento teórico-prático, vivenciando movimentos de transformação de saberes e de relações. Todos os atores envolvidos, sejam acadêmicos (discentes ou docentes) sejam gestores, educadores, alunos que foram participantes dos estudos, tiveram a oportunidade de se encontrarem, se tensionaram, se complementaram ou não, mas definitivamente, não passaram pelas experiências de pesquisa-intervenção, sem alguma nova reflexão, uma nova dúvida ou, uma nova perspectiva de ação. Ou seja, o princípio da recursividade, preconizado por Edgar Morin, se fez presente,

atestando a complexidade do fazer ciência, pois o “produto” aqui materializado neste e-book, contém em si um processo riquíssimo, que fala também, da metamorfose dos seus “produtores”. E aos leitores, estendemos este convite de deslocamento de certezas e de acolhimento de novas possibilidades para pensar como um campo de pesquisa, de intervenção e de produção de renovados sentidos.

Ana Cristina Ghisleni

Maria Aparecida Marques da Rocha

Patrícia Martins Fagundes Cabral



APRESENTAÇÃO

AS PRÁTICAS DE GESTÃO DO MPGE NA MANIFESTAÇÃO DE SEUS COORDENADORES

O desafio de estar à frente da coordenação de um estrito senso profissional cuja centralidade é a formação de gestores educacionais é duplamente instigante: além dos compromissos de ordem acadêmica e institucional, existe a responsabilidade com a condução da gestão de forma absolutamente articulada com os princípios de uma boa organização e com o entendimento das prioridades políticas e pedagógicas daquele período. Neste sentido, o ser gestor de um PPG em Gestão Educacional é viver o desafio de inspirar pelas atitudes, pela coerência entre discurso e prática, e ser, sobretudo, uma liderança educadora. A maneira como os textos apresentados na sequência se harmoniza em torno dessas demandas, evidencia uma extrema preocupação com a excelência acadêmica e com a qualidade formativa, sempre mantendo o foco no principal: o Mestrado Profissional em Gestão Educacional - MPGE forma pessoas que formam outras pessoas. É isso que faz essas manifestações tão repletas de sentido e beleza!

DEZ ANOS, COMO ASSIM?

Beatriz Daudt Fischer

Foi esta a minha reação diante do convite para relembrar os tempos inaugurais do Mestrado Profissional em Gestão Educacional-Unisinos. Uma década de história se completando!

Fazer um mergulho nas histórias daqueles semestres letivos e produzir um texto, eis um desafio provocador e não tão tranquilo para quem hoje faz raras investidas em tarefas acadêmicas. Alguém poderia indagar: mas mexer com acontecimentos pretéritos não foi um exercício a que você dedicou tempo e paixão ao longo dos seus anos como pesquisadora? Exatamente. Aqui, porém, a tarefa toma outra dimensão, exigindo controle das emoções, tentando extrapolar uma certa visão subjetiva do passado, pois como diz Mario Quintana, a memória tem sempre uma bela caixa de lápis de cor. Assim, aceitei o convite com muita alegria, mesmo ciente de que a narrativa aqui passa a ser produzida pela seleção de alguns tópicos, todos provavelmente pintados com a palheta que sempre carrego comigo e que se renova em cores ainda mais vibrantes ao relembrar o nosso MPGE.

A partir das considerações acima, pretendo apontar, muito sinteticamente, alguns dos aspectos significativos referentes aos primeiros três anos do MPGE. Para tal, recorri também à memória e sugestões de duas colegas que na época diuturnamente comigo dividiram, com garra e disposição, as alegrias e os desalentos, as conquistas e as decepções. Vale ressaltar que com elas - as colegas, professoras doutoras, Mari Forster e Rosângela Fritsch - foi possível levar em frente uma forma de gestão partilhada, prática já exercitada

por todas nós ao longo dos anos vividos no Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS.¹

RELEMBRANDO COMO TUDO COMEÇOU

Em 2011, a partir da solicitação do SINEPE iniciaram discussões entre a UNISINOS, a PUCRS e a UNIRITTER, para que se propusesse um curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional que atendesse às necessidades de mudança na realidade escolar em que as instituições de ensino, públicas e privadas, estivessem inseridas, bem como ousasse na proposição de um curso que estimulasse propostas inovadoras de gestão. Por decisão dos Pró-Reitores das respectivas IES, a UNISINOS assumiu a coordenação da elaboração da proposta de Curso, bem como, a responsabilidade pela proposição à CAPES e respectiva implantação do curso.

De meados de 2011 até janeiro de 2012, a proposta de curso foi discutida entre as Instituições, internamente e com a própria área mais ampla de Educação, que ainda definia suas diretrizes para o Mestrado Profissional. Portanto, o curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional é resultado da colaboração entre três Universidades, que possuem larga e sólida experiência tanto na formação profissional e de pesquisadores quanto na formação continuada no campo da educação, entre outros campos afins à educação e à gestão. Coube à UNISINOS responsabilizar-se pela proposição, gestão e pelo funcionamento do Curso, contando com as contribuições da PUCRS e da UNIRITTER na mobilidade de professores e possibilidades de intercâmbio para docentes e discentes.

1 O Programa nasce vinculado organicamente a um sólido PPG-Edu programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), reconhecido pela excelência acadêmica, inserção na comunidade local, nacional e internacional, e, na época (2013) por três vezes avaliado com conceito 6 (seis) assim integrando o Programa de Excelência da CAPES.

A Unisinos, que já consolidava na época (2013) a sua opção por universidade de pesquisa, investindo na formação em nível de pós-graduação stricto sensu há mais de duas décadas, passa, então, a priorizar o desenvolvimento de programas na modalidade de Mestrado Profissional. Paralelamente, conforme já referido, havia demandas da comunidade educacional no sentido de melhor formação de seus profissionais na área da gestão. Constatava-se expressivo número de egressos de cursos de graduação em busca da formação em gestão, visando não só a modificar a realidade onde estivessem inseridos, como também visando a ampliar seu espectro de atuação profissional.

A demanda do curso também se mostrava nos dados fornecidos tanto pelo Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE)² acerca da procura de interessados em realizar cursos de gestão educacional ou afins, como na procura pelas Secretarias de Educação Estadual e Municipais buscando qualificação de seus professores e gestores.

CONCEPÇÃO E PROPOSTA PEDAGÓGICA

Tratava-se de um Mestrado Profissional e, como tal, desde o início destinou-se à formação de mestres profissionais, tendo como público-alvo egressos do ensino superior que fossem gestores educacionais ou professores/gestores (da escola básica e do ensino superior), desde que estivessem atuando no amplo campo da educação, ou ainda profissionais de outras áreas que desejassem qualificar e aprofundar sua formação na área de Educação, visando atuar em organizações privadas e públicas, incluindo as não governamentais. A proposta foi baseada na perspectiva de que ensino e pesquisa ocorressem sob a dimensão inter/transdisciplinar, diretamente vin-

2

O SINEPE-RS é uma entidade sindical que congrega e representa a categoria econômica integrada pelas escolas de educação infantil, escolas de ensino médio e superior, centros universitários, universidades, escolas de ensino técnico, escolas de EJA e cursos livres.

culados à realidade concreta onde mestrados estivessem inseridos, buscando gerar propostas de atuação inovadoras e comprometidas com a transformação daquele contexto. Em outras palavras, desenvolver uma proposta curricular apresentando ferramentas que permitissem pensar, problematizar e construir projetos desafiadores. Cabe também ressaltar que a proposta do Mestrado Profissional em Gestão Educacional, em seus primórdios, se caracterizou pela aprendizagem colaborativa, pela articulação entre docentes das três instituições, planejando e desenvolvendo atividades em comum. As modalidades de ensino, pesquisa e respectivas orientações se concretizavam através de conceitos e práticas multidisciplinares, pelas múltiplas visões trazidas por estudantes e também por docentes das três diferentes instituições. Problematicar, divergir, articular teoria e prática, discutir alternativas (muitas vezes contrastantes) diante de problema educacionais concretos, assim podemos descrever, em síntese, a atmosfera daquele cotidiano de cada sexta-feira e de cada sábado no antigo prédio, pequeno, mas saudoso espaço da Casa Padre Jorge S.J. em Porto Alegre.

Importante também lembrar que naquele momento havia uma certa resistência a mestrados profissionais, questionando atribuir a eles o mesmo nível dos demais mestrados frente às políticas educacionais como um todo. Vale lembrar que mestrados profissionais haviam sido recentemente introduzidos no Brasil e ainda mais tardiamente na área de Educação. Também incipientes ainda eram as experiências a analisar bem como raras eram as produções divulgadas, tudo contribuía para aumentar nosso desafio, mas também para suscitar nosso empenho na busca pelo alto nível de excelência na qualificação do nosso MPGE³.

3 Cabe aqui mencionar: no que se refere à natureza e oferta de Pós-Graduação Stricto Sensu em Mestrado Profissional no contexto nacional, segundo dados acessados no Portal da Capes em abril de 2012, na área da Educação existiam 177 cursos de pós-graduação stricto sensu, sendo 109 Mestrados, 59 Doutorados e 09 Mestrados Profissionais. Dos 09 Cursos de Mestrado Profissional, apenas 04 têm foco na Gestão, dos quais, apenas 01 com características similares ao curso proposto e nenhum desses cursos aconteciam na região de abrangência da UNISINOS.

MARCAS QUE FICARAM

Embora evocar a memória jamais signifique o atingimento pleno do que se passou, a lembrança de experiências vividas não é algo inalcançável. Há sempre a possibilidade de aproximações com os acontecimentos, permitindo a produção de sentidos a partir de articulações diversas. Para melhor atender a este item, talvez o ideal fosse reunir as primeiras turmas e o respectivo corpo docente, formando uma roda de conversa livre, provocadora de reminiscências. Quantas histórias interessantes, quantas lembranças seriam trazidas à tona.

Receosa de confiar plenamente em minha própria memória, recorro outra vez às duas colegas já mencionadas, para destacar aspectos marcantes na trajetória dos primeiros tempos do nosso MPGE. Assim, salientamos em especial a proposta curricular do Curso, incluindo duas Linhas de Pesquisa, a saber: Políticas, Sistemas e Organizações Educacionais e Gestão Escolar e Universitária. O espaço aqui não permite detalhamentos, por isso destacamos um dos componentes curriculares mais significativos: o Laboratório de Práticas de Gestão Educacional, disciplina inicial da grade curricular, comum a ambas as Linhas e sempre assumida por dois ou três docentes compartilhando planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades. Sem dúvida, tal experiência contribuiu sobremaneira para nos olharmos enquanto Programa que lidava com alunos gestores e docentes de diferentes instituições, com suas diferenças e até com suas idiosincrasias. O foco central desta atividade curricular consistiu no favorecimento da troca de experiências entre pares, com vistas a construção dos objetos investigativos de seus futuros trabalhos finais. Nesta perspectiva, a estratégia metodológica valeu-se de narrativas individuais, tendo como foco as respectivas trajetórias, seguidas do compartilhamento entre os sujeitos. Outro aspecto que merece ênfase diz respeito ao formato de gestão do Programa: conforme já referido, inspiradas em procedimentos vividos anteriormente no PPGEduc Unisinos, procurou-se levar em frente a prática

de uma gestão compartilhada, discutindo e encaminhando, coletivamente e na medida do possível, todas as decisões essenciais. No que se referia à coordenação geral, contando sempre com a efetiva participação das colegas Mari e Rosângela.

Ainda com relação aos aspectos marcantes que a memória hoje evoca, ressalta-se as sistemáticas reuniões de colegiado, às reuniões de planejamento conjunto entre os docentes, às reuniões semanais da equipe coordenadora, os seminários em que a palavra dos alunos foi sempre valorizada. Todas as iniciativas foram acionadas com vistas a transformar o projeto do MPGE numa efetiva experiência, no sentido atribuído por Larrosa (2002 p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Hoje, distantes no tempo, podemos afirmar que, nos primeiros tempos do MPGE vivemos diariamente efetivas experiências, mas por óbvio nem sempre devidamente reflexionadas, seja pelo excesso de demandas institucionais, seja pelos inesperados do cotidiano ou pela eterna carência de tempo. Se de fato a palavra experiência contém integradamente as dimensões de travessia e perigo, com certeza enfrentamos entraves de ordens variadas. Por exemplo, práticas individuais de docência, tão aceitas e defendidas pela academia, precisaram ser desconstruídas; a visão dicotômica entre ciência e técnica, entre teoria e prática, ensino e pesquisa, que sempre vagam aqui e ali no campo pedagógico, provavelmente impediram alguns avanços. Partidários da educação como ciência aplicada, da educação como práxis política, do mestrado profissional comprometido com pesquisa mergulhada no contexto vivido, muitas vezes se digladiaram frente a determinadas posições conservadoras. Em alguns momentos, frente às circunstâncias, talvez tenhamos todos nos sentidos fragilizados. Hoje, porém, é possível afirmar que todas e todos aprendemos muito, especialmente a ouvir o outro, a defender e/ou a modificar pontos de vista, habilidades fundamentais para o exercício crítico de uma gestão que ser quer crítica e democrática.



Ao encerrar, vou valer-me das palavras de KRAMER e NUNES (2007), cuja mensagem também foi recurso para provocar reflexão junto aos primeiros mestrandos do MPGE:

Se perguntarmos a uma criança pequena o que quer dizer a palavra gestão, provavelmente ela nos dirá que gestão quer dizer “gesto grande”. E provavelmente os adultos que escutarem isso vão rir dela. Mas pensando bem, a gestão tem a ver exatamente com isso: com os gestos grandes que somos capazes de fazer.

Pergunto: na singeleza dessa possível resposta infantil, não estaria sintetizado o desafio permanente do nosso MPGE?

REFERÊNCIAS

BONDIA, Jorge Larosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Campinas: FUMEC, 2001.

KRAMER, Sonia e NUNES, Maria Fernanda. Gestão Pública, Formação e Identidade de Profissionais de Educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, V. 37, n. 131, mai/ago. 2007.

QUINTANA, Mário. **Caderno H**. Organização de Tania Franco Carvalhal - 2ª edição. SP: Globo. 2006. p.159).

COORDENAÇÃO DO MPGE: BUSCANDO IDENTIDADE ESPECÍFICA PARA O MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO EDUCACIONAL – NO PERÍODO DE MARÇO DE 2015 A JUNHO DE 2017

Flavia Obino Correa Werle

Esta obra conta com a colaboração de egressos que defenderam seu TCC ao longo dos primeiros 10 anos do MPGE e que, como tantos outros que se titularam ao longo deste tempo, e aos quais abraçamos e agradecemos, colaboraram na construção da identidade desse curso, deixando suas marcas, aprendizagens e levando elementos de sua formação para suas práticas profissionais. Desejando vida longa ao MPGE, revisito um certo tempo que, de fato, configurou-se como a segunda coordenação do MPGE.

Foram grandes os desafios de coordenar o MPGE nos anos de 2015 a 2017. Os Programas profissionais, na época, eram criação recente na Área de Educação e se fazia necessário construir uma identidade específica para tais Programas Profissionais, ademais, era preciso diferenciar os programas profissionais dos acadêmicos, tanto no âmbito de cada IES, como de forma coletiva, entre o conjunto de Programas da Área. Era uma época em que os docentes que atuavam na pós-graduação estrito senso tinham todos se titulado doutores em Programas Acadêmicos, o que de alguma forma contribuía

para a prevalência da maneira de pensar dos Programas Acadêmicos em relação aos nascentes Programas Profissionais. Entretanto, compreendíamos que um MP da Área de Educação deveria sim, como todo e qualquer pós-graduação estrito senso, contribuir para a produção de conhecimento no caso, em gestão educacional.

Por outro lado, compreendíamos a educação como uma prática social contextualizada, e, especialmente o gestor educacional deveria estar atento à esta contextualização. Compreendíamos também que a área de educação é muito voltada para a prática e formar um doutor, tanto em programas profissionais como em programas acadêmicos, de alguma forma, implica em refletir acerca de questões relacionadas com a educação que é realizada em sistemas públicos e/ou em redes privadas de ensino, em escolas e instituições públicas bem como em instituições e estabelecimentos privados. Ademais, há que assinalar que a identidade de um curso está vinculada a uma série de elementos, como por exemplo, o perfil dos candidatos e questões relacionadas à avaliação externa da Área de Educação, refiro a avaliação liderada pela Capes que abrange a todos os Programas de Pós-Graduação do país, sejam eles acadêmicos ou profissionais.

No caso do MPGE dentre outros tantos, podemos indicar, como muito relevantes, os desafios que seguem.

- *Articular a ação pedagógica e investigativa de professores que eram dedicados tanto ao Programa Acadêmico mantido pela Unisinos, como ao recentemente criado MPGE.* Ou seja, o MPGE era constituído por alguns docentes permanentes nos dois Programas da Unisinos, – acadêmico e profissional – o que, de alguma forma também implicava na constituição de uma identidade específica para o nascente Programa profissional. Vale registrar que a proposta do MPGE foi gestada no Programa Acadêmico de Educação da Unisinos, a partir de demanda externa encabeçada pelo SINEPE – Sindicato



das Escolas Privadas do Estado do RS. Cabe lembrar que o Sinepe instigou a participação de três Instituições de Ensino Superior da cidade de Porto Alegre para colaborar na criação de um mestrado profissional na área de Gestão Educacional, quais sejam PUCRS, Unisinos e UNIRITTER sendo que as duas primeiras IES já possuíam curso de pós-graduação estrito senso acadêmico na área de Educação. Estas origens do MPGE implicaram em *fortalezas e desafios*. *Fortaleza*, pois, proporcionou articular as forças acadêmicas de três IES para a proposição de um MP em gestão educacional na cidade de Porto Alegre. *Desafios*, pois, a inovação decorrente da articulação entre três IES da cidade, proporcionava uma situação inusitada, transformando o MPGE em um laboratório único para ensaiar processo de gestão associativo entre três IES privadas, ou seja, a implantação do MPGE na UNISINOS exigia novos procedimentos administrativos para que o curso se tornasse uma realidade possível. Como eram três IES particulares, era necessário que uma das IES encaminhasse o projeto para a Capes, o que ocorreu a partir de decisão e iniciativa da Unisinos. A tríplice articulação institucional continuou na fase de implantação do projeto de curso, na medida em que as IES que eram parceiras da Unisinos - PUCRS e UNIRITTER -, bem como o Sinepe, que liderava e percebia que havia um caminho possível para atender a uma necessidade de formação, mediante a criação de um MP em Gestão Educacional, indicaram um ou dois docentes para atuarem no MPGE. Este histórico de criação do MPGE indica o percurso inicial do MPGE pleno de desafios. Apenas depois de implantado o MPGE/Unisinos realizou uma seleção de pessoal especificamente para o MP.

- *Professores com formação variada* e os impasses frente aos veículos de socialização do conhecimento produzido. O artigo publicado por Benno Sander na RBPAE v.23, n.3, p. 421 – 447,



2007, intitulado “A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção”, afirma que há vasta produção sobre gestão da educação brasileira. Ao traçar a genealogia da ANPAE como associação que reúne pesquisadores e aqueles que estão envolvidos com as práticas voltadas para a gestão da educação, destaca um estreitamento entre a formulação de políticas públicas sociais, os planos educacionais e “sua realização efetiva nas instituições de ensino como *um único processo de gestão pública da educação*”. (SANDER, 2007, p. 430, grifo nosso). Em seu artigo Benno Sander ressalta também o “papel do educador, como protagonista do ensino, da pesquisa e da gestão escolar” (SANDER, 2007, p. 439) bem como a inter-relação entre políticas educacionais, pesquisa educacional e práticas de gestão da educação, entre pesquisa, produção de conhecimento e ações de gestão na educação. Acontece que para a compreensão desta perspectiva integrativa entre políticas, planos e ações de gestão, há que ter uma compreensão do contexto socioeconômico-social de cada momento histórico e posições a respeito da educação e das instituições educacionais. Afirma Sander (2007, p. 439) que, “evidências da prática sugerem que temos um longo caminho a percorrer para darmos um novo salto de qualidade na produção intelectual no campo da administração educacional”. O MPGE pretendia ser um protagonista ativo com possibilidade de contribuir para este novo salto de qualidade na produção intelectual no campo que designamos, conforme o título do MPGE, de Gestão Educacional.

- Como os estudantes que procuraram, no período de 2015 a 2017, o MPGE originavam-se de diferentes cursos de graduação como: Administração, Jornalismo, Engenharia, Informática, Direito, Filosofia, Veterinária, Matemática, História, Letras, Secretariado, e não apenas de cursos de Pedagogia,

e licenciaturas, por vezes, as leituras da área de políticas, gestão, educação e de ciências humanas, propostas por diferentes disciplinas, tornavam-se exigentes, não eram de fácil apreensão para todos os estudantes em dependência de sua formação superior prévia. Ora, gestão educacional não pode ser uma formação voltada predominantemente para o utilitarismo e para fins instrumentais, voltada para fornecer o domínio de metodologias e de modelos que melhor funcionem, ou que funcionem bem em certas realidades; ao contrário, exige reflexão, compreensão de contextos, conviver com as diferenças e trabalhar para o desenvolvimento de habilidades interacionais, colocar-se no lugar do outro, ter sensibilidade e atenção para com direitos humanos de todos e não apenas de alguns.

- *Sucupira* como nova plataforma para a coleta de dados anuais junto aos PPGs do país e *uma nova cultura de avaliação em movimento*, a instabilidade da plataforma e impactos nos processos e cotidiano institucional devido à ideia de alimentação constante de dados por parte dos PPGs.
- *TCCs cujo conteúdo deveria ter como foco a gestão e que deveria apresentar uma proposta de intervenção*. Para orientarmos TCC com fortes traços de intervenção fizemos contato com a UFJF, que possui curso de MP de longa data e realizamos reuniões de debate presenciais e pela web com professoras da UFJF, para discutirmos questões relacionadas a orientação de TCC e características de Pesquisa Intervenção nos TCCs. Nesta mesma direção, procuramos também convidar para bancas finais de defesa de TCC docentes que atuavam em outros MP da Área, evitando, se possível, convidar doutores com atuação exclusiva em Programas Acadêmicos. Isto pelo fato de que docentes que atuam em MP da Área de Educação, seriam, possivelmente, mais atentos e críticos em termos de propostas de intervenção contidas nos TCCs.



- *O MPGE foi inicialmente constituído por um corpo docente com múltiplos tipos de formação, os quais, nem sempre se sentiam à vontade para publicar em periódicos da Área de Educação.* Este era um forte desafio a ser enfrentado pelo coletivo do MPGE: referia-se aos veículos/periódicos a serem escolhidos como espaços para socializar o conhecimento produzido no MPGE. Como já comentado, o corpo docente do MPGE era portador de titulação de doutorado em diferentes áreas de conhecimento (Administração, Psicologia, Comunicação Social, Serviço Social, Educação, etc.) e, vários dentre eles, não se reconheciam publicando em periódicos da área de educação. Aliás, a produção científica publicada era uma grande demanda, considerando que a PG estrito senso exige docentes com produção científica na área do curso, produção científica válida e congruente com as Linhas de Pesquisa e Intervenção de cada curso e importante socialmente para a educação brasileira.
- *O desafio de captar/selecionar estudantes para o MPGE.* Muitas vezes organizávamos eventos para os interessados, possíveis candidatos ao MPGE, eventos rápidos, com a participação de estudantes (de cada uma das linhas de pesquisa e intervenção) concluintes e/ou egressos do MPGE, para que relatassem suas experiências no curso de MP, seus receios e suas realizações como estudantes do MPGE. Por outro lado, promovemos neste período de gestão, a primeira seleção de candidatos realizada integralmente pela web, o que era inovador para a época.

Observa-se que um curso é um processo dinâmico de construção, especialmente, cursos de formação de gestores da educação, cursos criados recentemente no cenário educacional brasileiro como os de Mestrado Profissional. Um processo de construção do MPGE que a cada grupo de estudantes, a cada novo professor que a ele se vinculava, a cada seminário e disciplina desenvolvida, a cada

TCC defendido, cada pesquisa proposta/implementada/ publicada/ avaliada e cada reunião realizada, se altera e exige que todos os seus atores, conforme suas experiências e realizações, seu papel e expectativas, colaborem. Um processo dinâmico que, precisa ser retomado, revisto, continuado, alargado, consolidado, constantemente, ao longo do tempo.



MEMÓRIAS DO VIVIDO: POTÊNCIAS DA GESTÃO EDUCACIONAL

Viviane Klaus

Com alegria, recebi o convite para escrever sobre minha experiência como coordenadora do Mestrado Profissional em Gestão Educacional (2017-2021). Além de uma alegria, esse é um desafio, pelo fato de o MPGE ser o espaço em que tive minha primeira experiência como professora pesquisadora do Estrito Senso. Ingressei no Programa em 2014, segundo ano de funcionamento. Lembro com carinho da Profa. Dra. Beatriz Daudt Fischer, a Bea, então coordenadora do Programa, e da Profa. Mari Forster, com quem exerci à docência compartilhada. Ambas me inspiram a partir de sua generosidade acadêmica e de sua sólida trajetória de pesquisadoras, compreendendo que “conquista-se e reconquista-se o que se herda, para que assim se torne verdadeiramente nossa herança, com a qual faremos outras coisas, diferentes, inéditas, novidadeiras, para também deixá-las de herança àqueles que virão depois de nós”. (CORAZZA, 2005, p. 12). Hannah Arendt (2013), enfocando os recém-chegados no mundo (as crianças), aborda a possibilidade do novo que irrompe com esses recém-chegados e a necessidade de conservação do que já estava no mundo antes de sua chegada (uma relação profunda entre tradição e inovação). Segundo a autora, “é a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas um forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes”. (ARENDT, 2013, p.239). A Bea e a Mari exercitam isso no dia a dia, compartilhando a herança e a reinvenção na parceria com o “novo” que chega.

O ingresso no Estrito Senso – no MPGE e na Gerência de Ensino da Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação – mobilizava em mim uma reflexão sobre o tipo de professora pesquisadora que eu queria me tornar, tendo em vista que o “tornar-se” é um processo contínuo e inacabado. Minha trajetória profissional e acadêmica sempre esteve pautada pela curiosidade “[...] que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo”. (FOUCAULT, 2003, p.12).

Ao assumir a gestão do MPGE no quadriênio 2017/2020⁴, as construções foram realizadas em parcerias: com a comissão coordenadora do Programa, composta pelo Prof. Dr. Artur Jacobus e pela Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha; com o colegiado e as comissões de professores(as) do Programa; com a comunidade acadêmica, especialmente com alunos(as) das turmas regulares e das turmas da Rede Jesuíta de Educação, que são o centro de todo o percurso formativo; com a secretaria e os demais setores da Universidade. Agradeço a cada um(a), pois narrar a trajetória de uma gestão pressupõe narrar um trabalho feito a muitas mãos.

Aprendi muito durante o percurso, em especial, sobre:

- a articulação entre teoria/prática a partir da pesquisa-intervenção. Minha trajetória de quase três décadas na docência e/ou na gestão da Educação Básica⁵ e da Educação Superior puderam ser revisitadas de forma interessante no Programa;
- a importância do Mestrado Profissional na construção de uma educação de qualidade em nosso país e os diferenciais

4 Optei por relatar as construções realizadas durante a gestão sem discutir a história do MPGE e sua relação com a historicidade dos Mestrados Profissionais no Brasil. Penso que tais discussões serão (e já foram) realizadas pelas coordenações que me sucederam.

5 Atuei por 17 anos como professora da Educação Básica, coordenadora pedagógica e membro da coordenação de Gestão Democrática e da Coordenação Pedagógica de uma Secretaria Municipal de Educação. Desafios e potencialidades das instituições escolares atravessam minha trajetória.



do MPGE, principalmente em relação à pesquisa-intervenção⁶, cujo desafio é afastar-se do utilitarismo característico do tempo em que vivemos. Desde o início, o MPGE compreende que o “produto” – nomenclatura utilizada nos Mestrados Profissionais – é fruto da pesquisa que envolve problematizar, pensar de outros modos, desnaturalizar o já sabido e o já vivido;

- a multidisciplinaridade constitutiva do corpo docente do MPGE;
- o trabalho com a gestão educacional em diferentes espaços educativos.⁷
- o desafio de estudar o campo da gestão educacional e coordenar um Programa como o MPGE, que compreende a coerência entre o estudado e o vivido. Para tal, foi fundamental: o trabalho por comissões; o fomento do planejamento coletivo; a construção coletiva, no colegiado, dos rumos do Programa; a potencialização da participação discente; a retomada das construções realizadas (o herdado), não partindo do “zero”, de modo a solidificar o Programa e fazer coisas novidadeiras a partir de um profundo exercício reflexivo sobre o tempo presente; a compreensão da Pós-Graduação no Brasil e do

6 A disciplina introdutória “Gestão Educacional e Ação Investigativa” objetiva: contribuir com o processo do “tornar-se” mestrando(a) na área da Gestão Educacional a partir da apresentação e do estudo das interfaces que constituem o percurso formativo na Pós-Graduação Estrito Senso; lançar e reforçar as bases para a construção de uma identidade acadêmico-profissional e autoral na área da gestão educacional; explorar conceitos e noções atinentes à postura investigativa, reforçando aspectos vinculados a escolhas acadêmicas, caminhos investigativos e postura ética; conhecer aspectos básicos de um projeto de pesquisa, problematizando suas premissas e constituindo as bases para as escolhas e as escritas posteriores; e estabelecer perspectivas analíticas e autorais entre conceitos e autores, alinhando problemáticas da área mais ampla de estudo (Gestão da Educação) com a construção de entendimentos e perspectivas no campo da gestão e da docência.

7 Além de nossos(as) alunos(as) serem egressos(as) de diferentes áreas do conhecimento, atuam em várias organizações: universidades e escolas de Educação Básica, públicas e privadas; gestão de redes de colégios; estabelecimentos do Sistema S; cursos pré-vestibulares; empresas; ONGs.

importante papel dos Mestrados Profissionais⁸; a documentação das memórias do vivido para deixá-las como herança aos “novos” que assumem a gestão.

- Para além de todas as questões envolvidas na gestão de um Programa como o MPGE e de todo o desgaste do período – incertezas e inúmeras mudanças de rota na avaliação da Pós-Graduação Brasileira durante o quadriênio 2017/2020 –, a gestão de que eu, coordenadora executiva, o Prof. Artur e a Profa. Maria Aparecida fizemos parte teve como principais realizações:
- O processo de revisão curricular do MPGE⁹, subsidiado pela análise de materiais e documentos ao longo de 2017¹⁰, resultado do trabalho coletivo do Colegiado do Programa, no primeiro semestre de 2018. Em nove encontros, grupos de estudos realizaram reflexões sobre a prática e a avaliação de resultados do MPGE em seu primeiro quadriênio de funcionamento.
- Nesse período, os tempos foram redimensionados, proporcionando a compreensão de que sua gestão não é algo mecânico e burocrático, mas um aspecto central no currículo, pois o formato curricular afeta diretamente a qualidade das aprendizagens dos estudantes e do corpo docente.

8 De 2019 a 2021, compus a Diretoria do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação no Brasil (FOMPE), representando as Universidades Comunitárias.

9 A comissão de revisão curricular, composta pelas Profas. Dras. Ana Ghisleni e Ana Freitas, foi fundamental nesse processo.

10 PPC do Curso (APCN); planejamento realizado no quadriênio anterior; sistematização das avaliações semestrais do Curso, respondidas pelo corpo discente do Programa (2013 a 2017); propostas do Coleta CAPES dos 5 anos anteriores; sistematização dos trabalhos defendidos no MPGE; estudo de artigos produzidos na área da Educação sobre MPs; estudo de currículos de outros MPs.



- O processo foi desencadeado a partir de três eixos temáticos: (1) O lugar da Pesquisa no Mestrado Profissional¹¹; (2) A aula como espaço de produção de conhecimento¹²; (3) Articulação entre conhecimentos universitários e saberes profissionais¹³.
 - Revisão das ementas das Linhas de Atuação, revisão do regimento e implantação do novo currículo, processo iniciado em 2019;
 - Manutenção da nota 4 do Programa frente à profunda renovação do corpo docente (saída de todos os professores sêniores) e das incertezas sobre o quadriênio 2017/2020 (desafio que mereceria um capítulo à parte);
 - Criação de fluxos internos para uma maior “profissionalização” da coleta CAPES (estudo sistemático da ficha, criação de formas de captação dos dados...);
 - Promoção de momentos de estudo no colegiado e da primeira imersão do grupo, na Casa dos Jesuítas, em Morro Reuter/RS, para a realização do planejamento estratégico do Programa, momento fundamental para o fortalecimento do colegiado e dos rumos do MPGE.
- 11 Reflexão sobre a dimensão formativa da pesquisa e a identidade do mestrado profissional em gestão educacional como lugar de formação de profissionais pesquisadores que realizam a reflexão crítica de suas práticas. Conhecimento de outros projetos de mestrados profissionais em educação, considerando as peculiaridades de suas estruturas curriculares bem como dos trabalhos por eles produzidos.
- 12 Reflexão sobre o ensino e a docência como lugares de acontecimentos pedagógicos, partilha, construção e produção de conhecimentos, com apoio da pesquisa. O compartilhamento e a proposição de dispositivos de formação potencializam a articulação entre as ações de ensino, pesquisa e extensão, considerando o potencial formativo da pesquisa e as possibilidades de produção técnica e acadêmica a partir das ações de ensino.
- 13 Reflexão sobre o ensino e as práticas de gestão educacional, considerando as relações estabelecidas entre os conhecimentos da formação profissional universitária e os saberes profissionais constituídos no trabalho cotidiano de instituições e sistemas educacionais. O compartilhamento e a proposição de dispositivos de formação potencializam a articulação entre as atividades acadêmicas e as práticas profissionais, estabelecendo diálogo em diferentes contextos de atuação.

- Maior investimento na produção acadêmica docente e discente¹⁴ e o estudo dos “produtos”¹⁵ gerados no âmbito do MPGE desde o início;
- Entrega de um material/estudo, com “o realizado” e o “a realizar”, à nova gestão (2021/2024), como importante ponto de partida (o herdado e o novidadeiro).
- Haveria, ainda, muito a dizer, sobre afetos, almoços, cafés, sala de professores, desabafos, alegrias, desafios, trocas com os estudantes. Porém, o vivido, o sentido e o aprendido não se esgotam nestas poucas páginas. Um forte abraço aos colegas e à coordenação do MPGE.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. A crise na Educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Nos Tempos da Educação: cenas da vida de uma professora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, n. 12, p. 7-10, mar. 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

14 Exemplo: de 25,6% de egressos(as) autores(as) no quadriênio anterior, passamos a 85% no quadriênio 2017-2020. É importante ressaltar que a “profissionalização” da coleta conta com a parceria qualificada da Secretária Daniela Aldrighi, a Dani, a quem também agradeço.

15 As Profas. Dras. Ana Ghisleni e Daianny Madalena Costa integravam a comissão de estudo dos produtos. A base de dados criada propiciou um estudo sobre o número e a tipologia dos “produtos” gerados com foco na Educação Básica, no Ensino Superior e em espaços não escolares, que visavam a qualificar a gestão pedagógica e administrativa de organizações e redes educacionais. Alguns enfocavam redes, outros, unidades e alguns, sistemas. Esse estudo representa um avanço significativo no Programa.

AÇÃO INVESTIGATIVA A SERVIÇO DA SUPERAÇÃO DA CRISE EDUCACIONAL

Artur Eugenio Jacobus

Um programa de pós-graduação (PPG) tem uma data oficial de nascimento. Normalmente o dia do início das aulas da primeira turma serve como referência para as celebrações do seu aniversário. Porém, a verdade é que um PPG não vem ao mundo subitamente, numa data tão precisa. Antes da resolução de criação do curso e bem antes da primeira aula, ele surge como uma ideia e só aos poucos vai se replicando de mente em mente, amadurecendo num processo de reflexão/ação coletiva capaz de transformar uma ideia num projeto e um projeto em realidade. Com o Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE) da Unisinos não foi diferente. Tornei-me professor do curso apenas em 2015, mas pude acompanhar os bastidores de sua concepção entre 2011 e 2012, período em que diversos profissionais, da Unisinos e de outras instituições, empenharam-se para transformá-lo em realidade.

Quando soube pela primeira vez da intenção de se criar um mestrado profissional em gestão educacional, eu me apaixonei pela ideia. Afinal, eu conhecia, por experiência própria, os desafios de se tornar gestor numa organização educacional. Minha formação numa graduação em Letras e num mestrado em Linguística Aplicada tinha sido valiosa para me tornar professor e pesquisador, mas não para ser gestor. Apesar disso, fui convidado a assumir cargos de gestão na universidade ao longo de quase toda minha carreira de docente em nível superior. Ao longo dos anos, aprendi pela experiência,

pela observação e pelo meu empenho autodidata. Ainda assim, quando decidi cursar um doutorado, já mergulhado nas atividades de gestão, optei pela área da Administração, mas pensando nas conexões entre esse campo do conhecimento e o da educação. Minha trajetória como gestor não é muito diferente das carreiras de tantos diretores de escolas, de coordenadores de curso, de pró-reitores. Mas é um equívoco pensar que sempre tem de ser assim. Já faz muito tempo que a gestão educacional na escola, na universidade, na empresa ou no terceiro setor pede mais. Pede profissionalização. É aqui que entram os mestrados profissionais em gestão educacional, em especial o MPGE.

Um diferencial que sempre me encantou no MPGE da Unisinos é a aproximação que o curso faz entre os campos da educação e da gestão. Não é um encontro tão fácil de se promover, mas se faz necessário, já que muitos dos problemas reais das organizações educacionais teimam em não serem disciplinares, demandando uma abordagem multi ou interdisciplinar. Quando se pensa em liderança, em gestão de equipes, em planejamento, em inovação, só para citar alguns exemplos, a área da gestão tem muito a contribuir. Porém, o diálogo entre educação e gestão precisa ser acompanhado do devido espírito crítico, até porque nem sempre ideias consagradas na área da administração são aplicáveis nas organizações educacionais. Nunca é demais repetir: escolas e universidades não são fábricas! Ainda assim, com cautela e mente aberta, o diálogo entre a educação e outros campos do conhecimento é um caminho promissor, que está sendo trilhado no MPGE desde que o curso era apenas uma ideia.

Sobre o que se pesquisa no MPGE? Respondo a esse questionamento da forma mais simples e direta possível: sobre os problemas e desafios reais que os mestrandos encontram em suas organizações. Sendo um mestrado profissional, não se vive a dicotomia teoria/prática, mas, ao contrário, estimula-se a conexão entre essas duas dimensões como forma de não apenas promover a formação dos mestrandos, mas também produzir impacto nas organizações

em que eles atuam e, por consequência, nas sociedades em que essas instituições estão imersas. Portanto, no MPGE, o mundo real não está lá fora, para além das paredes e muros da Universidade. Na verdade, não há um “lá fora”, já que o curso existe para formar gestores educacionais a partir da realidade em que atuam.

Esse compromisso com o mundo real, com a geração de impacto, é constitutivo do processo formativo dos mestrandos. Dessa forma, os projetos de pesquisa e intervenção elaborados pelos alunos durante o curso buscam soluções para problemas e exploram oportunidades na gestão das suas organizações educacionais, tanto públicas como privadas: escolas, redes de escolas, secretarias de educação, universidades, organizações do terceiro setor, universidades corporativas, empresas etc. Este livro apresenta uma amostra das inúmeras investigações realizadas ao longo dos primeiros 10 anos do curso. Os capítulos do livro resumem a heterogeneidade de objetos e campos de pesquisa, ao mesmo tempo que revelam a preocupação em transcender o mero (embora relevante) diagnóstico a fim de oferecer e implementar soluções para diferentes questões no campo da gestão educacional. A teoria se faz presente, constituindo-se em vigoroso alicerce, mas não é um fim em si mesma. O rigor metodológico também é um requisito nessas pesquisas. Porém, tanto o aprofundamento teórico como o uso da metodologia científica não são apenas exigências acadêmicas: estão também a serviço de uma formação de gestores educacionais que incorporem o jeito de fazer ciência em suas práticas de gestão. Portanto, os trabalhos publicados nesta obra materializam trajetórias de aprendizagem, processos de profissionalização e ações sobre o mundo real da educação, nos seus diferentes espaços de manifestação.

Acompanhei toda a história do MPGE até aqui e passei a vivê-la mais diretamente a partir de 2015, quando me tornei professor do curso. Eu, meus colegas, nossos egressos e atuais mestrandos somos todos apaixonados pela educação. E, por causa dessa paixão, sofremos com a permanente crise da educação nacional – uma crise



que não é um acidente, mas um projeto, como já dizia Darcy Ribeiro. A formação que acontece no Mestrado Profissional em Gestão Educativa é uma resposta a essa crise. E os artigos publicados neste livro são a materialização desse empenho coletivo, dessa vontade que se torna ação transformadora sobre o mundo real.



1

*Clarice da Silva Conter
Daianny Madalena Costa*

ASSEMBLEIAS DE CLASSE E PROTAGONISMO ESTUDANTIL:

A PALAVRA IRROMPE O *BULLYING*

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um recorte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE) da UNISINOS, concluído em 2018. Nela foi desenvolvida uma discussão sobre a prática das assembleias de classe e sua relevância para a educação integral.

Algumas reflexões foram especialmente significativas para aquele estudo. Dentre elas, destacamos a importância da participação dos estudantes a partir da experiência com as assembleias de classe, como uma possibilidade de refletir, compreender e agir de maneira a reconhecer a sua necessidade de falar e argumentar a respeito dos temas que lhes inquietam, confirmando seu protagonismo e sua cidadania. Noutras palavras, seria interpretar seu estado de cidadão com o sujeito de decisões, as quais, inevitavelmente, originam-se por meio da participação.

Paro (2000) compreende a participação como uma ação anterior à execução em si e que inicia com a proposição dita, com a possibilidade de escolher e buscar superar os problemas que surgem no cotidiano, o que necessariamente irrompe com o poder autoritário dos modelos sociais, alicerçados na formulação da escola bancária (FREIRE, 1987). Desse mesmo modo, Eggert (2005, p. 137) propõe que

a cidadania, que podemos visualizar em assembleias mais igualitárias, são aquelas que desaparelhram a formalidade do trabalho, a condução das participações e também a postura da organização como um todo, fazendo com que a proposta apresentada como descentralizadora de poder tenha realmente a vivência da ação libertadora, e não, a condição bancária com um discurso libertador.

Assim, a cidadania expressa-se também por meio do direito de dizer sua palavra. E nesse sentido, Fiori (1987, p.13) esclarece-nos que “com a palavra o homem se faz homem” e que, por isso,

“a pedagogia é antropologia”! (*ibid*, p. 13). Sendo assim, é por intermédio da palavra, portanto, que nos humanizamos e, com igual forma, a educação como possibilidade humanizadora se faz.

Nesse sentido, trouxemos, naquele trabalho, um tema que surgiu da voz dos estudantes, que a eles tanto inquietava, constrangia e provocava. Surgido como uma questão central trazida na realização dos grupos focais, o bullying foi proposto como algo necessário a ser considerado no trabalho pedagógico da escola. Dessa forma, quando o grupo estudantil foi escutado naquela pesquisa e interrogado acerca de suas experiências nas assembleias de classe, essa temática esteve presente durante quase todos os encontros, confirmando que tem sido presente no percurso da vida estudantil.

Diante disso, estaremos, ao longo deste artigo, promovendo e suscitando um diálogo sobre a voz estudantil que a nós chega como uma inquietante indagação acerca do sentido da instituição escolar e, conseqüentemente, como uma preocupante indagação sobre o que, efetivamente, ela poderia ser (COSTA, 2003). Logo, há, para nós, o entendimento de considerar inadmissível que a violência seja natural, ou ainda qualquer possibilidade de desrespeito, possa ser algo com que a instituição conviva tranquilamente no complexo cotidiano da vida escolar.

Segundo Lück (2009, p. 128),

O conceito de cotidiano escolar é importante por colocar em evidência a realidade da escola como ela é, o que se constitui em importante elemento da ação educacional. Conhecer como se dão as práticas e as relações no dia-a-dia da escola constitui-se em condição fundamental para promover o que ela precisa e deve ser para constituir-se em um ambiente educacional capaz de promover a aprendizagem e formação que os alunos precisam ter para poderem desenvolver as competências pessoais necessárias para enfrentar os desafios de vida com qualidade na sociedade globalizada da informação e do conhecimento.

Diante da reflexão trazida pela autora no que se refere à possibilidade de haver vivências e aprendizagens que qualifiquem a ideia de viver, começamos a ter uma percepção muito clara. Ocorre que, antes do trabalho com as assembleias, víamos que, no cotidiano da escola em que a pesquisa foi desenvolvida e, em especial, na sala de aula, havia poucos momentos de diálogo e de troca entre estudantes e educadores, ou seja, o que acontecia era um ensino voltado para as práticas tradicionais de compreender a escola.

Por isso, é imprescindível que possamos compreender o estudante em sua formação integral. Dessa maneira, é preciso potencializar sua palavra, sua compreensão diante da vida e reconhecer sua contribuição diante de uma escola mais inteira.

PERCURSOS DA PESQUISA: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PROTAGONISMO ESTUDANTIL

A trajetória da qual se originou o trabalho de pesquisa de mestrado que aqui é relatado iniciou com o desenvolvimento das assembleias, tendo como inspiração o Projeto Educativo do Brasil Marista, que é um documento norteador das escolas da Rede Marista. O propósito deste projeto é dar unidade ao processo educativo da Rede, levando em consideração as adversidades, respeitando as experiências e trajetórias de cada escola (PEBM,2010).

A prática das assembleias de classe é compreendida em sua articulação com a educação integral, pois visa ao desenvolvimento de competências para lidar com as adversidades de ideias, sentimentos e emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo analisar a proposta das assembleias de classe a partir do que os alunos do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola da

rede privada de ensino de Porto Alegre têm a considerar, ou seja, nasce na intenção de promover uma educação integral a partir da implementação de processos de diálogo no espaço escolar, formação e construção de valores, como eles percebem a sua contribuição, as suas aprendizagens, bem como as relações que estabelecem entre si e com o grupo.

A perspectiva metodológica de abordagem qualitativa contou com a observação participante, diário de pesquisa e grupo focal composto por 12 estudantes. Ainda foi possível identificar uma significativa participação nas assembleias, visto que esses sujeitos relatavam que se sentiam aliviados nesse espaço de diálogo e que havia muitas questões que necessitavam ser discutidas pela turma. Eles, até mesmo, afirmavam que se sentiam acolhidos: após realizá-las. O bullying foi destaque nas colocações nos momentos de assembleia.

A abordagem qualitativa permite retratar a realidade de forma contextualizada. Na situação natural do dia a dia da escola, rico em dados significativos, se refletem as interações, ações, anseios e decisões dos participantes envolvidos.

Segundo Moraes,

A pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa das informações obtidas, isto é, não se pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las, a intenção coloca-se na compreensão [...] (MORAES, 2003, p. 191).

Os métodos qualitativos, portanto, têm o papel de captarem dados que permitam a percepção de detalhes e minúcias sobre e em relação a fenômenos, tais como sentimentos, maneiras de organização do pensamento e processos que levam a emoções que não são fáceis de interpretar ou de descobrir. Por conta disso, foi feita a opção pela pesquisa qualitativa, pois percebeu-se que ela permitiu a uma reflexão da realidade de uma maneira mais contextualizada e sobre

os caminhos percorridos para a compreensão do fenômeno investigado. Essa, portanto, é a abordagem que circundava a investigação. Assim, foi possível analisar a relação entre a prática das assembleias de classe e sua implicação para a promoção de uma educação integral, considerando a voz dos estudantes.

No que se refere à coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: a observação participante, o diário de pesquisa, a entrevista com alguns membros da equipe gestora da escola e grupo focal com os estudantes do sétimo ano de uma escola particular confessional do município de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul.

AS ASSEMBLEIAS DE CLASSE COMO MOMENTOS DE INTERMEDIÇÃO: CONTEXTOS DO BULLYING

Os momentos de assembleia, que eram dinamizados pela Orientadora Educacional, tinham a participação voluntária do professor que estava na turma no período de aula cedido para o momento da assembleia. Os temas discutidos referiam-se a problemas/conflitos que ocorriam no dia a dia da sala de aula: os pontos relevantes que interessavam ou preocupavam o grupo. O levantamento dos temas/assuntos era realizado com a participação dos representantes das turmas (líder e vice-líder) e chamado de "pauta". A pauta era dividida em dois blocos de discussão nomeados de "Quero conversar sobre...", que são os temas relacionados às queixas e às atitudes do grupo ou de algum dos membros do grupo. O segundo bloco, chamado de "Estou satisfeito com...", enfatizava ações, atitudes, situações, pessoas que mereceriam uma análise, uma observação especial, um elogio.

Durante os momentos da assembleia, todos tinham a oportunidade de expressar suas opiniões e reconhecer/ouvir as opiniões do grupo, para que juntos tentassem encontrar as soluções. É importante destacar que essa etapa da assembleia não era um momento livre, no qual se poderia falar o que quisesse, mas fazia parte da escuta, do diálogo e da cidadania saber se manifestar e ouvir nos momentos oportunos. As críticas, no momento da discussão na assembleia, não deveriam expor as pessoas (quem havia feito), mas, sim, as atitudes (o que foi feito). Também importante salientar que o que era discutido não poderia fugir do espaço da sala de aula e das relações que aconteciam entre eles. Todos teriam a oportunidade de falar. O coordenador/estudante era um mediador e, para tanto, deveria estar atento para que esses objetivos fossem atingidos. A pauta, ou seja, o que efetivamente seria discutido, era construída coletivamente na semana anterior ao dia da assembleia.

Em alguns momentos das assembleias, poderiam aparecer as crenças pessoais, experiências de vida, valores e era normalmente quando iniciavam os confrontos de posições e ideias. Esses momentos eram importantes, pois eram quando deveriam iniciar a autorregulação tanto individual quanto de grupo. A prática das assembleias oportunizava aos estudantes a regulação de normas e regras que elas acreditavam serem justas, e não mais impostas, conversando e debatendo sobre os temas com que concordavam e discordavam, sendo que, no final, elaboravam as combinações, os acordos da turma, fazendo com que se cumprissem com o combinado. Assim, o grupo se tornaria responsável pelas reflexões daquilo que fora discutido e por fazer combinações que proporcionassem o bem-estar coletivo.

Araújo (2004, p. 73), coloca que,

Depois de construídas as regras, o coordenador pede às pessoas que apresentem propostas para que o problema não volte a se repetir, ou então que ajudem o grupo e os colegas a se conscientizar das consequências do conflito e a cumprir as normas acordadas.

Segundo o autor, o mesmo conflito pode ter diversas formas de solução, assim como ocorre com as regras criadas pelo grupo após as discussões. Com isso, é preciso evidenciar cada vez mais as relações democráticas na escola para que possamos trabalhar com os estudantes o respeito às individualidades, às adversidades, ao conflito de ideias, à socialização. A escola necessita repensar seus objetivos e suas responsabilidades na formação dos nossos estudantes. É de extrema relevância que sejam trabalhadas as relações interpessoais e de grupo, a ética, a cidadania, na busca de uma sociedade justa, livre e solidária, oportunizando, assim, uma formação integral dentro do espaço escolar.

É importante também salientar a importância do espaço onde a assembleia vai acontecer, a disposição física dos lugares. O ideal seria fazer um círculo ou semicírculo para que, dessa maneira, todos pudessem se enxergar e conversar frente a frente.

A prática da assembleia era sempre realizada com a cedência dos períodos de aula dos professores. Ela tinha um tempo de 50 minutos, no qual se dividiam: 10 minutos para a apresentação da pauta, 30 minutos para discussão dos assuntos e os últimos 10 minutos para os encaminhamentos que seriam feitos após as discussões. Os encaminhamentos finais eram de extrema importância, pois nesse momento eram firmados alguns combinados e acordos com os estudantes lembrando dos compromissos assumidos no coletivo (turma) e no individual (estudante). As assembleias ocorriam a cada quinze dias ou mensalmente. Sua periodicidade era de extrema relevância, pois esses momentos, esses espaços de fala e de escuta, precisam ser assegurados com os estudantes. Essa era uma dinâmica conquistada, uma referência na construção de valores e da democracia. Também se constituía como um momento favorável para a construção de normas e regras, do exercício da empatia, da resiliência, da solidariedade. Essa dinâmica ajuda à escola e à sua comunidade escolar a refletir, cada vez mais, sobre quem são os estudantes que estão nas escolas, compreendendo



sua história, seus desejos, sua visão de mundo, suas experiências e seus valores, como se constituem como sujeitos, como se relacionam e resolvem seus conflitos.

Os conflitos que ocorrem nos espaços escolares, muitas vezes, podem ser vistos como indisciplina e com soluções somente através de punições. Essas questões, muitas vezes, têm se constituído num dos principais desafios para os educadores. O educador, dentro do espaço escolar, tem um papel de extrema importância na intervenção e orientação que deve ser construída de maneira coletiva e democrática, favorecendo, assim, a construção da autonomia moral e, como consequência, levando os estudantes a repensarem suas crenças, seus valores e suas relações intra e interpessoais.

Dias e Colombo (2013) colocam que a indisciplina é, em parte, produzida pelas relações interpessoais. Esclarecem, ainda, que ela poderá ser superada com a promoção de um trabalho amplo relacionado aos aspectos sociais e, como uma proposta de superação da indisciplina, podem-se citar as assembleias de classe.

Ainda, segundo as autoras, nos momentos das assembleias, os estudantes têm a oportunidade de dialogar com o objetivo de melhorar a convivência e o trabalho escolar. Assim, o espaço das assembleias de classe não se destina exclusivamente à resolução de conflitos, mas também à construção de um momento de se abordar das coisas positivas, de felicitar as conquistas pessoais e do grupo e de se discutir temáticas para projetos futuros.

É um momento propício para favorecer a construção da autonomia moral, da cooperação, da solidariedade, do exercício da empatia, contribuindo, assim, para uma formação integral do sujeito.

Ao impor as regras, impedindo que os alunos tenham as experiências necessárias para a aceitação interior e, portanto, para a legitimação das normas, os educadores tornam-se exteriores ao sujeito (pois não foram construídas por intermédio da reflexão ou tiveram suas necessidades

descobertas por meio de experimentação efetivas). Assim sendo, passam a ser cumpridas apenas enquanto a autoridade que as institui estiver presente – e isso se a pessoa que as impõe possui poder para exigir esse cumprimento, gerando uma obediência superficial e heterônoma que permanece somente enquanto há o medo de ser punido ou quando se espera uma recompensa. (TOGNETTA; VINHA, 2011, p.28).

De acordo com Tognetta e Vinha (2011), as regras negociáveis são aquelas construídas pelos alunos em assembleias de classe, numa relação de cooperação, geralmente conduzidas por um professor ou orientador. Podem ser discutidas e negociadas quando surgir uma necessidade, como para resolver um conflito, uma desavença, uma insatisfação que esteja causando embaraço no grupo. Em geral, essas situações são resolvidas em assembleias, sem privilegiar alguns ou prejudicar outros, visando ao bem-estar da turma.

Araújo (2015) coloca que, sendo a escola um espaço favorável e dinâmico para se trabalhar questões relativas a valores, construção do conhecimento e outras tão importantes, deve promover espaços democráticos de escuta e diálogo, fazendo com que os estudantes tenham o máximo de oportunidades possíveis para o exercício da cidadania e para que atinjam seus objetivos como sujeitos autônomos.

Nas assembleias de classe numa perspectiva de formação integral dos estudantes, aceita-se e respeita-se a presença do outro em sua vida e na interação que com eles é estabelecida, promovem-se trocas, aprendizados e conhecimentos que, se sozinhos, não seriam construídos. Além disso, respeita-se a opinião do outro, aguarda-se a sua vez para falar e não se emite juízo de valor¹⁶ nos momentos das discussões.

16

Juízo de valor – Juízo de valor é um julgamento feito a partir de percepções individuais, tendo como base fatores culturais, sentimentais, ideologias e pré-conceitos pessoais, normalmente relacionados aos valores morais. Disponível em: <https://www.significados.com.br/juizo-de-valor/> Acesso em: 16 mar. 2017.

Para Bakhtin (2003), um enunciado produz outro enunciado porque os interlocutores se respeitam entre si, consideram a história e a trajetória do outro. É, a partir do diálogo, que se constroem relações dialógicas.

[...] não se pode interpretar as relações dialógicas em termos simplificados e unilaterais, reduzindo-as a uma contradição, luta, discussão, desacordo. A concordância é uma das formas mais importantes de relações dialógicas. A concordância é muito rica em variedades e matizes. Dois enunciados idênticos em todos os sentidos estão ligados por uma relação dialógica de concordância. Trata-se de um determinado acontecimento dialógico nas relações mútuas entre os dois e não de um eco. Porque também podia não haver concordância ("Não, o clima não está muito bom", etc.). (BAKHTIN, 2003, p. 331).

Ainda conforme o autor, a formação do homem ocorre pelos movimentos que acontecem a partir das relações dialógicas. Nos encontros dos sujeitos da pesquisa com o pesquisador e na produção dos enunciados que acontecem nestas interações, produz-se a autoria.

Os estudantes, nos momentos das assembleias de classe, a partir das relações dialógicas que se estabeleciam, passavam a entender que era possível existir mais de uma ideia sobre o mesmo assunto que se discutia nas pautas. E aí é possível entrar nas questões de autorregulação que a escuta sensível pode proporcionar ao grupo.

Sendo assim, a assembleia de classe pode proporcionar o exercício da autonomia, da tomada de decisões através do diálogo, da escuta e da autorregulação do grupo. Ademais, a assembleia tem a intenção de proporcionar uma integração entre os estudantes, o grupo docente e a gestão escolar. Ela também é espaço onde os estudantes têm a oportunidade de discutir e tratar temas do cotidiano, além de resolver os conflitos do dia a dia. Esses temas são



questões trazidas pelo grupo, que são de seu interesse e que tenham relevância para eles.

É importante lembrarmos que as assembleias não têm o objetivo de resolver somente os problemas de indisciplina. Conflitos sempre existirão nos grupos, e a prática das assembleias não opera, como se diz popularmente como que por “mágica” ou por “milagre”. Em um ambiente como o da sala de aula, onde há um agrupamento de pessoas totalmente diferentes entre si, com estruturas familiares distintas, numa diversidade social, cultural, política e de valores, conflitos serão inevitáveis. O conflito é algo que vai fazer parte do dia a dia e é inerente em nossas vidas por distintas motivações e em distintos contextos.

A mediação para o enfrentamento do conflito de maneira positiva, de forma que os participantes (autor e receptor) têm a possibilidade de repensar as suas diferenças e buscar alternativas para os seus problemas através do diálogo e da escuta, tem sido uma boa alternativa nas escolas. Essa é a proposta do trabalho das assembleias.

Assim, a mediação de conflitos dentro da escola, através das assembleias de classe, viabiliza um espaço democrático, pois os estudantes têm garantido os momentos de fala e de escuta. Nelas, eles abordam suas diferenças, transformando esse espaço em um lugar seguro para a construção de relacionamentos saudáveis, exercício da democracia, da autonomia, cidadania, autorregulação individual e de grupo.

Sabemos que a escola é um dos espaços que pode proporcionar o desenvolvimento das relações interpessoais e pessoais dos estudantes, também de transmitir valores que auxiliem na convivência social. E, nesse espaço, circulam estudantes com as suas individualidades, identidades, subjetividades, divergências e conflitos. Essas situações, muitas vezes, acabam por gerar agressões físicas ou verbais, e dentre elas, o bullying.

Importante lembrar que, no momento da realização do grupo focal, o tema bullying, surgiu de maneira significativa nas conversas com os estudantes. O relato dos estudantes era de que esse já era um tema que aparecia ao longo do ano, ao longo dos encontros e que, na visão deles, muito pouco era resolvido. O bullying caracteriza-se por comportamentos de intimidação, ameaça, exclusão, agressões verbais e físicas intencionais e repetitivas. Essa violência causa impacto a longo prazo nas vítimas, como baixa autoestima, insegurança, ansiedade, estresse e depressão.

Uma fala de uma estudante, em especial, permitiu sobre

Nas questões de bullying, muitas vezes, alguns colegas “se fortalecem” em função do grupo que convive, pois o grupo apoia, às vezes. Então, em algumas situações, os problemas devem ser tratados no individual, no SOE, com as famílias e a coordenação.

Nesse comentário, foi possível fazer uma reflexão sobre o quanto o bullying está muito além das dinâmicas das assembleias que acontecem na instituição. A questão que envolve o tema do bullying vai além dos muros da escola, pois estamos diante de uma manifestação de violência. Afinal, essa é uma manifestação de violência em que estão presentes autores e vítimas que expressam características bastante distintas, como propõe Rolim (2010, p. 38): “os autores de “bullying” são, normalmente, mais agressivos, mais fortes do que a média e possuem menos empatia”.

Ao passo que

as vítimas, por seu turno, possuem baixa autoestima, são menos confiantes, mais introvertidas, possuem menores habilidades de relacionamento (e por isso possuem poucos amigos ou mesmo nenhum amigo), tendem a ser menores e mais fracas fisicamente do que a média dos alunos, são mais ansiosas e possuem, tendencialmente, notas inferiores à média. (ROLIM, 2010, p. 39)

Daí a importância de trabalhar o tema como prevenção para que os estudantes tenham consciência de seus direitos e deveres e que saibam respeitar as diferenças. Quando o estudante relata que é preciso trabalhar os casos no âmbito individual, possivelmente está se referindo a um contexto muito além da sala de aula, mesmo reconhecendo a importância dos momentos de diálogo que ocorrem na assembleia.

O senso de pertença e identificação com o grupo é essencial como prevenção a certas atitudes de violência, como é o caso do bullying. Para que os estudantes tenham esse senso de pertença, é de extrema importância que todos os membros da escola adotem uma perspectiva de acolhida, de ajuda, de proteção, pois, assim, esses estudantes vão incorporando esses valores do cuidado com a vida, com o seu cotidiano e nas suas relações.

Outro entrevistado¹⁷ colocava que,

Mais do que nunca, vejo que as assembleias são importantes no sentido das turmas se tornarem grupos de pessoas, amigos, colegas, onde cada um tem o olhar para o outro. Aonde a gente é um viés, um para o outro, para poder se perceber. Situações de bullying, situações de exclusão, situações de rótulos e que isso ajuda muito para se ter uma educação de qualidade, tirando pré-conceitos, tirando tudo isto que afeta o emocional dos nossos estudantes. E que isso, começando com os pequeninhos lá na Educação Infantil, eles vão se ajudando e eu sonho de que quando cheguem lá no Ensino Médio tenham a sabedoria de poder “lidar” com isso e melhorar muito em relação a estas coisas (27/09/2017).

Pôde-se observar que as questões de relacionamento identificadas pelos estudantes, acabavam levando a agressões verbais, apelidos, exclusões de grupo e individual e, como consequência,

17

Foram entrevistados: vice diretor administrativo, vice diretora educacional, supervisora pedagógica, coordenador de turno, gestora da central de relacionamento, uma professora.

ao bullying. As intervenções feitas no momento das assembleias de classe acabavam levando a um diálogo construtivo, à construção do respeito entre pares, ao desenvolvimento do senso de responsabilidade, promovendo, assim, a cultura do diálogo e da escuta. A partir da prática, percebeu-se uma melhora significativa nas relações de uma maneira geral: maior reflexão acerca das relações interpessoais e intrapessoais, o respeito mútuo e a tomada de decisões precisavam ser considerados e eram importantes.

Os estudantes passavam a valorizar mais os momentos das assembleias, pois se sentiam acolhidos, ouvidos, considerando o espaço da assembleia na escola como sagrado para a tentativa de resolução de conflitos.

A escola é um espaço rico em possibilidades. É necessário acreditar na educação por meio da construção de valores e que esta pode exercer influência positiva no desenvolvimento social, emocional e educacional dos estudantes. O ambiente escolar não é um espaço fechado, ele é constituído de pessoas e pessoas que interagem, que passam por conflitos, e o conflito faz parte da vida dos seres humanos. As dinâmicas das escolas educadoras devem estar voltadas para o acolhimento da diversidade de ideias e opiniões, promovendo, assim, o diálogo e a participação de todos nas decisões.

As intervenções e as dinâmicas que a escola utilizará para trabalhar as situações de conflito, com a intenção de prevenir o bullying, certamente refletirá na formação dos estudantes, quando eles começarem a compreender e a analisar pontos de vista diferentes dos seus, tendo, assim, a oportunidade de aprender com a experiência que vivenciou. Quando se pensa em uma prática de diálogo e escuta e prevenção ao bullying, é de extrema importância trabalhar no coletivo, com foco na prevenção e orientação. É crucial proporcionar vivências de diálogo, de convivência, de trocas de saberes, de reflexões sobre alteridade.

INTERVENÇÃO

No momento da análise de dados, no decorrer da pesquisa, algumas questões pontuais ficaram evidentes, principalmente a de que a prática das assembleias tinha mais relevância dentro da instituição do que se imaginava. Também no que se refere à periodicidade delas, pôde-se evidenciar que seria muito válido, como sugestão, que as assembleias fizessem parte do calendário escolar de cada turma para garantir que o momento realmente acontecesse. Ganhou destaque o fato de que as assembleias promoviam momentos de diálogo, discussão e encaminhamento de soluções dos conflitos diários da sala de aula e de que o tema bullying fora colocado como algo preocupante pelos estudantes e também algo que as assembleias ainda não davam conta de resolver, merecendo, assim, uma atenção muito especial.

Os estudantes colocavam que, mesmo sabendo que a escola tinha suas normas de convivência e que elas deveriam ser cumpridas, o bullying ainda prevalecia e que a Escola deveria ser mais rígida e também precisava trabalhar sobre o tema de maneira coletiva, envolvendo todos da Escola. Como proposta de intervenção, a ideia era organizar um projeto, ao longo do ano, com atividades, como palestras, filmes que tratassem do tema, debates, dinâmicas que trabalhassem a empatia, a resiliência, o cuidado consigo e com o outro, respeito às individualidades e diversidades, como júri simulado, por exemplo. O projeto e as atividades seriam planejados juntamente com os estudantes, a partir das demandas vindas dos momentos de discussão das assembleias.

Outro aspecto importante foi a observação de que, nos momentos das assembleias, os estudantes participavam de maneira tranquila, organizada, com autonomia, ouviam os colegas, falavam, cumpriam com as combinações. Em contrapartida, na sala de aula, nos momentos diários, essa postura de ajuda, escuta e colaboração

coletiva, não aparecia quase no dia a dia. E daí surgiu um questionamento: as assembleias e a sala de aula são momentos distintos? Essa reflexão fez pensar que a sala de aula precisava ser repensada como espaço pedagógico de escuta, de empatia, de autonomia, de valores, o que na sua intencionalidade não era percebida pelos estudantes.

Também como sugestões de intervenção ficou a necessidade de haver um alinhamento entre os momentos de conselho de classe e as assembleias, pois eram momentos que poderiam ser ressignificados a partir da participação mais efetiva dos estudantes. Eles poderiam relatar as pautas trazidas nos momentos das assembleias, partilhando, assim, suas angústias, alegrias, sonhos, projetando algumas ações para o bem coletivo da turma.

Vale considerar como relevante também o fato de se trabalhar a aprendizagem, numa visão integral, que tenha como um dos princípios o diálogo e a escuta. A educação integral no ambiente escolar parte do princípio de que a escola deve voltar-se para a formação dos cidadãos e cidadãs, e que a prática pedagógica priorize a construção de valores e possibilite a convivência em uma sociedade democrática. (ARAÚJO; KLEIN, 2006) A educação integral deve decorrer das vivências e experiências do dia a dia da escola, e não somente a priorização do saber.

Como já citado no início deste artigo, a prática das assembleias precisa destacar o protagonismo estudantil. Dessa crença, decorrem algumas perguntas. Como esses estudantes estão em sala de aula? Como as vivências das assembleias estão refletindo no seu dia a dia e nas suas relações? Quais sentimentos emergem dessa prática e como está sendo trabalhado o socioemocional da escola, tanto dos estudantes quanto dos professores, para que se possa realmente pensar em uma educação integral de fato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o título deste artigo *As assembleias de classe e protagonismo estudantil – a palavra irrompe o bullying*, pode-se, sim, dizer que as assembleias de classe contribuem na discussão de temas muito relevantes. São eles: valores, liderança, cidadania, empatia, resiliência, autorregulação, respeito às diferenças.

Revendo os dados coletados na pesquisa de mestrado da qual este se originou, percebeu-se que havia uma valorização por parte dos estudantes do espaço de “fala e de escuta” que as assembleias proporcionavam. Havia uma confiança significativa nos momentos da assembleia: elaboração da pauta, escuta, fala, sigilo, respeito ao que era trazido pelos colegas, do que era comentado e, principalmente, os encaminhamentos que seriam feitos após as discussões.

O espaço da assembleia foi algo construído, conquistado e que, hoje, faz parte da rotina da Instituição, inclusive nas reuniões dos estudantes que representam o Grêmio Estudantil da escola. Percebe-se um amadurecimento significativo dos estudantes, principalmente no que se refere à escuta do outro e ao respeito do que está sendo tratado no momento da assembleia. Também esse contexto passou a ter um viés mais participativo e democrático e de princípios e valores que sempre foram trabalhados na escola, conforme o seu projeto educativo.

Os espaços de diálogo e escuta proporcionados pelas assembleias diminuíram significativamente questões de violência física que eram percebidas há um tempo, em alguns momentos mais conflituosos. Situações que antes eram veladas, hoje têm espaço para discussão nas assembleias.

Sentimentos foram sendo expostos pelos estudantes após o período de prática das assembleias. Alguns dos temas usados foram:

“aliviado”, “compreendido”, “acolhido”, “respeitado”, às vezes “envergonhado”, outras vezes “com medo de não ser compreendido”. Muitos sentimentos eram emanados após os encontros, demonstrando o quão significativo foi participação de todos naqueles momentos.

É possível afirmar que as assembleias, como implicação na concepção da educação integral apontava caminhos possíveis para a escuta sensível, para a autorregulação, para a resolução de conflitos, para a educação para a paz, para ressignificar as relações. Na perspectiva da integralidade, a Educação Marista trouxe a ideia de que o viver, o ensinar e o aprender eram indissociáveis.

Isso significa que o desenvolvimento humano, com base nessa concepção, é um direito de todos. Sendo um direito, os estudantes – enquanto seres de desejos, inseridos numa cultura e autores de sua própria aprendizagem – assumem a centralidade do currículo na Educação Marista que entrelaça diferentes olhares sobre a condição da existência humana (UMBRASIL, 2017, p. 12).

Em relação à Escola, havia uma abertura significativa para o protagonismo juvenil, para a educação em valores. O diálogo tinha seu lugar assegurado, conquistado. Era preciso mantê-lo e respeitá-lo para que a comunicação fosse efetiva. Quando se dá sentido e significado para as vivências, amplia-se a comunicação com o outro, com o mundo.

Vivenciar as assembleias de classe com os estudantes foi, de certa maneira, garantir uma educação integral, ética, de cidadania, solidária e de valores, e a escola, como se sabe, tem papel fundamental na formação desses sujeitos que precisam cada vez mais ser criativos, éticos, participativos para que façam a diferença no mundo, para que saibam se posicionar diante das adversidades da vida.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares**. São Paulo: 2015.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de.; KLEIN, Ana Maria. **Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania integral**. In: CENPEC. Educação integral. São Paulo, 2006. p. 119-125. (Cadernos Cenpec, n. 2).
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Bezerra, P. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 2 ed.
- COSTA, Daianny Madalena. **A pedagogia da pergunta: participação e empoderamento do Conselho Escolar como trama da educação ineditamente viável**. São Leopoldo: UNISINOS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.
- DIAS, Carmen Lúcia e COLOMBO, Terezinha Ferreira da Silva. **A indisciplina na instituição escolar: o trabalho com assembleias de classe no desenvolvimento de crianças morais autônomas**. In: Centro de Estudos- Lapedoc UFSM. Santa Maria, v.38, n.2 maio/agosto, 2013.
- EGGERT, Edla. **A pesquisa como pronúncia do mundo através da produção do conhecimento feminista**. In: STRECK, Danilo Romeu; EGGERT, Edla; SPBOTTKA, Emil A. (Orgs). *Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público*. Pelotas: Seiva, 2005. p. 31 – 40.
- FREIRE, Paulo (1987) **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FIORI, Ernani Maria. **Aprender a dizer a sua palavra**. IN: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Prefácio – p. 9-21. (O mundo hoje, v. 21).
- LUCKE, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

ROLIM, Marcos Flávio. **Bullying: o pesadelo da escola**. Porto Alegre: Editora Dom Quixote, 2010.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA Telma. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

UMBRASIL. **Dimensões e elementos constitutivos para a elaboração de projetos de educação integral em tempo integral**. Marista/União Marista do Brasil – Brasília, 2017

_____. **Projeto Educativo do Brasil Marista**: nosso jeito de conceber a Educação Básica\União Marista do Brasil. Brasília/DF: 2010.

2

*Graziela Zanotta Acosta
Ana Cristina Ghisleni*

REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR EM UMA ESCOLA DA REDE MARISTA:

**O TRABALHO DOCENTE FRENTE ÀS DEMANDAS
E À DIMENSÃO DO TRABALHO COOPERATIVO
E COLABORATIVO**

INTRODUÇÃO

A inquietação sobre a importância da construção coletiva no espaço educativo foi a grande motivação para iniciar o percurso desta pesquisa, que resultou na dissertação desenvolvida durante o Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio do Sinos, concluída em 2019. Por acreditar que o fazer educativo e pedagógico se qualifica por meio de diversas perspectivas, evidenciar a importância do papel de educadoras e educadores mostrou-se relevante em um contexto contemporâneo, no qual as relações afetivas, sociais e laborais têm indicado os desafios de atuar coletivamente. Tantas são as demandas atuais que, diariamente, somos convidados a ações mais individualizadas e individualistas, potencializando a competição entre as pessoas.

Dentro da escola, na maioria das vezes, o fazer dos professores é solitário. O gerenciamento do seu escopo de trabalho, que envolve a preparação das aulas, avaliações e condução das atividades, está relacionado a competências individuais. Contudo, a ação docente é o resultado de um planejamento que envolve diferentes atores, promovendo o âmbito escolar como um favorável espaço para o trabalho em equipe. Com base nesse cenário, o contexto promissor para a construção coletiva, apresentado pela reestruturação curricular vivenciada pela Rede Marista, foi escolhido como lócus do estudo.

O Projeto de Reestruturação Curricular Marista é parte do planejamento estratégico proposto pela União Marista do Brasil (UMBRASIL) para consolidar a presença e a ação marista no Brasil. Essa reestruturação perpassa pelas dimensões metodológica, avaliativa, de espaço-tempo e do perfil de gestor e educador marista (CENTENARO, SALDANHA, MENTGES, 2016), mostrando a implementação da Matriz Curricular de Educação Básica do Brasil Marista, documento norteador do currículo marista como um movimento

importante e determinante na identidade dos locais onde ela acontece. Isso porque essa implementação envolve processos e ações que iniciam na Gerência Educacional da Rede Marista e que tem a participação da Vice-Direção Educacional, da Coordenação Pedagógica e dos professores de cada colégio.

Para o desenvolvimento do estudo que redundou na abordagem deste artigo, um colégio da Rede Marista, que atende discentes da Educação Infantil ao Ensino Médio, foi escolhido como objeto de estudo. Em 2012, essa instituição de ensino iniciou gradualmente a implementação das Matrizes Curriculares, organizadas nas áreas de conhecimento Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática, respeitando as características de cada segmento de ensino. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram escolhidos como contexto específico do estudo, por apresentarem estratégias diferentes dos demais segmentos que são compostos por professores especialistas e responsáveis por diversos componentes curriculares, como é o caso dos Anos Finais e do Ensino Médio.

O exercício de pensar, construir e colocar em prática um currículo por área do conhecimento é uma demanda que precisa ser de todos. Individualmente, os professores devem compreender que os seus componentes curriculares partem de uma área do conhecimento, para, no decorrer, reconhecerem-se como pares de outros componentes curriculares. Coletivamente, os professores precisam estar disponíveis para pensarem em como as suas ações poderão contribuir, ou não, na concepção de um currículo integrado.

O momento significativo dentro da Rede Marista, por meio do movimento da reestruturação curricular, despertou a reflexão acerca da importância dos atores educacionais envolvidos no processo. Em parte, a ressignificação das práticas docentes justifica a intenção da pesquisa, pois o papel de cada educador é fundamental para a construção de possibilidades para conceber o novo currículo proposto. A escola é um espaço por excelência para a promoção do trabalho em equipe, e o contexto desta pesquisa expôs

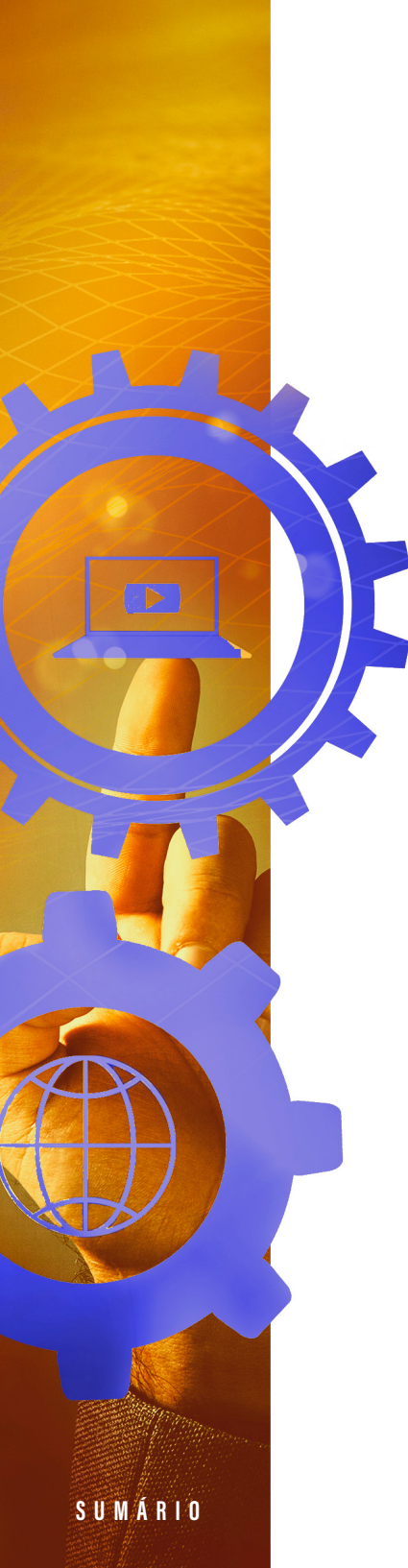


a importância dessa perspectiva coletiva de ação docente, estruturada na cooperação e na colaboração.

O CAMPO DE TRABALHO COMO CAMPO DE PESQUISA

A busca pelo mestrado em gestão educacional surgiu pela vontade de alargar o meu olhar sobre as possibilidades de atuação na Educação. Como professora graduada e atuante na área da Educação Física, com experiência nos ensinos público e privado, sempre tive a inquietação como companheira. A oportunidade de refletir sobre a minha prática, sobretudo relacionada ao meu papel e ao papel dos meus colegas nos processos educativos dentro da escola, foi orientadora para construir o percurso da pesquisa e propor uma intervenção que pudesse abarcar a qualificação do trabalho coletivo entre gestores e educadores.

Ao retomar o contexto da pesquisa, é relevante mencionar a Província Marista Brasil Sul-Amazônia, ou Rede Marista, como é chamada para fins comercial e institucional ainda hoje, e que tem atuação centenária no Brasil, com 21 unidades de ensino, localizadas no Rio Grande do Sul, Brasília, bem como em cidades da Região Amazônica. O lócus do estudo foi em um colégio dessa rede, localizado em Porto Alegre, RS. A sua abrangência se restringiu ao Ensino Fundamental, especificamente ao segmento Anos Iniciais, que, em 2018, ano da pesquisa, era composto da seguinte forma: 2 coordenadoras pedagógicas, 1 auxiliar de coordenação pedagógica, 2 coordenadores de turno, 1 auxiliar de coordenação de turno, 1 equipe de Serviço de Pastoral, 45 professoras regentes de turma, 12 professores especializados nos componentes curriculares Educação Física, Expressão Corporal, Língua Inglesa e Música, e 1213 estudantes de 6 a 11 anos de idade.



A inovação proposta pela reestruturação curricular, que convida à construção coletiva do currículo, mostrou um potente campo empírico para conhecer o papel dos atores desse processo, especialmente a atuação do professor. A escolha dos Anos Iniciais se justifica pela organização curricular, organizada por uma professora regente de turma, que é responsável por componentes curriculares das diferentes áreas do conhecimento, bem como por quatro professores especialistas, termo adotado pelo colégio para profissionais com licenciatura em atuações específicas, como Educação Física, Expressão Corporal, Língua Inglesa e Música. Esse formato centraliza um importante volume de conteúdo a ser articulado pela professora regente, mobilizando maior tempo de atuação e presença junto aos estudantes, quando comparado aos demais. Seu planejamento era vinculado às colegas regentes e às escolhas individuais. Em contrapartida, as escolhas pedagógicas dos professores especialistas eram feitas sem a interferência de outros colegas. Cabe registrar, aqui, que esse cenário nunca impossibilitou um trabalho compartilhado entre os educadores, mas, nas reuniões pedagógicas, ficava latente a necessidade da construção do currículo como uma produção coletiva, provocada pela nova proposta curricular da Rede Marista.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

Kerber (2015) evidencia a necessidade de uma formação específica sobre trabalho coletivo, pois essa conscientização não deve estar vinculada somente ao perfil profissional; a escola precisa ser um espaço para a formação continuada de professores (THURLER, 2001). Nesse sentido, a troca de saberes é possível por meio da concepção do trabalho colaborativo/cooperativo, que destaca a ideia de coletividade. Na educação marista, por meio de ações e documentos institucionais, a participação conjunta, considerando que todos têm condições e repertório para contribuir com

as concepções que sustentam a prática, é entendida como construção coletiva (ACOSTA, 2019).

Damiani, Porto e Schlemmer (2009) abordam os conceitos cooperação e colaboração pautadas em Piaget (1973) e Vygotsky (1939), respectivamente. Com base nos autores que deram suporte ao estudo, foi assumido, neste trabalho, o conceito de trabalho cooperativo como aquele que acontece quando os membros têm o mesmo objetivo, existindo uma ajuda mútua, mesmo em um cenário com relações hierárquicas, necessitando, ainda, de uma expansão da perspectiva individual do sujeito para o pensamento coletivo (ACOSTA, 2019). Em relação ao trabalho colaborativo, este fica entendido como a tarefa em que os participantes aprendem e constroem conhecimento, organizados por objetivos comuns, guiados pela liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade. Dessa forma, compreende-se que, para cooperar, é preciso, primeiramente, colaborar, promovendo a construção de saberes por meio da interação, como mostra a figura 1:

Figura 1 – Relação entre colaboração e cooperação na perspectiva do trabalho coletivo



Fonte: As autoras, (2018).

Para que as atividades cooperativas/colaborativas sejam desenvolvidas entre os docentes de forma orgânica no âmbito escolar, é necessário que seja adotado um modelo de gestão que dialogue com essa perspectiva. A gestão estratégica é “um processo contínuo de decisão que determina a performance da organização” (ESTEVÃO, 1998, p. 5), que objetiva a eficácia e execução dos processos educacionais, pautados nas ambições institucionais. Para Estevão (1998), o projeto educativo na escola é o documento que contém esses aspectos estratégicos, sendo um documento de organização e de gestão. No exemplo da Rede Marista, o Projeto Educativo do Brasil Marista (PEBM, 2010) evidencia a escolha da gestão compartilhada para orientar as ações pautadas na construção coletiva, conforme apresentado a seguir:

A gestão compartilhada promove a participação, a corresponsabilidade, o diálogo e a sinergia na tomada de decisões para planejar/significar/concretizar/avaliar o conjunto de políticas e práticas adotadas, num processo desenvolvido pela, na e para a comunidade educativa (PEBM, 2010, p. 71).

Na atualidade, a competitividade, no mercado de trabalho, reforça o individualismo assumido pelos professores em nome da autonomia didática. Da mesma forma, a demanda de trabalho dificulta o olhar da gestão e o olhar docente para a importância do trabalho compartilhado. Cada pessoa tem a sua contribuição social (LÜCK, 2015). Um modelo de planejamento que favorece possibilidades de ações compartilhadas é o planejamento participativo, que favorece a ação coletiva por meio do engajamento e da valorização de cada profissional envolvido.

Para Gandin (2001), o planejamento participativo busca contribuir na construção das pessoas e das estruturas sociais. Esse modelo acolhe a participação como ação fundamental, com a finalidade de desenvolver ferramentas para que os envolvidos no processo tenham condições para intervir na realidade. Em vista disso,

para que a participação seja efetiva e competente, é fundamental haver engajamento dos professores, garantindo o compromisso com o coletivo. Para Lück (2013, p. 44):

Participar implica em compartilhar poder, vale dizer, implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção, de avanços, no sentido da melhoria contínua e transformações necessárias.

A participação favorece a prática reflexiva, o intercâmbio de conhecimentos e a avaliação constante do impacto que as ações de todos têm no contexto educacional. A escola é uma organização aprendente (THURLER, 2001), que deve priorizar o processo de construção coletiva. Dessa forma, o sentimento de pertencimento, tanto do educador quanto do grupo do qual faz parte, é fortalecido, estabelecendo o nível mais pleno de participação: o engajamento natural. A construção do currículo oportuniza o trabalho coletivo por intermédio da cooperação e da colaboração, predicando e significando as escolhas pedagógicas.

METODOLOGIA

A partir de uma investigação pautada metodologicamente pelo estudo de caso (YIN, 2010), foram (i) analisados documentos da escola investigada, (ii) realizada entrevista semiestruturada e (iii) aplicados questionários (GIL, 2008; YIN, 2010) com educadoras atuantes no 1º ano do segmento Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O grupo era formado por uma coordenadora pedagógica, oito professoras referências das turmas, bem como quatro professoras especialistas nos componentes curriculares educação física, expressão corporal e música.

A pesquisa pretendia apresentar e significar os resultados e os possíveis impactos do trabalho coletivo entre as professoras, com o foco nos componentes da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, durante a construção e elaboração de um trabalho por área do conhecimento, denominado sequência didática. Trata-se de uma escolha metodológica proposta na Matriz Curricular de Educação Básica do Brasil Marista, a fim de contemplar a reestruturação curricular. Para tanto, foi realizado um acompanhamento de três encontros destinados a esse planejamento.

PERCURSO INVESTIGATIVO, LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos durante o estudo permitiram avançar na análise do trabalho realizado na escola pesquisada nos seguintes aspectos:

- As ações de formação continuada e instrumentalização dos educadores para o processo de reestruturação curricular: formação para novos professores, acompanhamento pedagógico, formação com assessores das áreas de conhecimento da Gerência Educacional, apoio dos assessores de área do conhecimento do Colégio e das professoras referências nos Anos Iniciais, cursos de extensão por níveis de ensino e por área do conhecimento, reuniões pedagógicas para formação, planejamento e construção coletiva;
- O engajamento dos educadores envolvidos na proposta: consideração do repertório de experiências de cada docente, valorizando a capacidade de investir e de reinventar práticas, quando necessário. Participação no trabalho por área do conhecimento, sentimento com relação ao seu grupo de trabalho;

- O trabalho cooperativo e colaborativo: contribuição dos colegas no planejamento individual, espaços para o compartilhamento do trabalho com o grupo, percepção do trabalho individual na construção coletiva do grupo, qualificação da prática individual por meio do trabalho coletivo;
- Os papéis do professor no processo de reestruturação curricular marista: referência pedagógica marista, executor do plano estratégico da unidade e construtor do currículo.

Tais perspectivas analíticas conduziram a um conjunto de conclusões que tornou possível perceber que há forças e fragilidades na condução dos processos educacionais. Como destaque nas vulnerabilidades, a maior preocupação do grupo de professoras foi o atravessamento constante de demandas não previstas para os momentos dos planejamentos. Essa realidade gerou desconforto e ansiedade na conclusão de tarefas por parte do grupo. Além disso, o momento de reestruturação curricular foi compreendido como um aumento de trabalho, evidenciando o desconhecimento da intencionalidade e do significado por algumas professoras. Em contraponto, as potencialidades reveladas foram relacionadas à importância do trabalho coletivo. Mesmo que a relação do tempo com a qualidade de trabalho fosse considerada suficiente, as professoras entenderam que seria melhor ter mais espaço de planejamento para que elas pudessem qualificar a construção e a entrega do grupo. No entanto, valorizaram a organização interna e consideraram que o apoio entre elas contribuiu para a eficácia do trabalho, além do suporte da coordenação pedagógica e da possibilidade de continuarem o desenvolvimento das atividades de forma cooperativa e colaborativa por meio de ferramentas online disponibilizadas pela instituição. Cabe, aqui, ressaltar o sentimento de pertença demonstrado nas ações e respostas dos questionários mediante o trabalho realizado. A palavra parceria apareceu na maioria dos retornos, revelando a cooperação e a colaboração entre elas. Sentimentos como gratidão, felicidade e satisfação reforçaram o ambiente favorável para o trabalho coletivo.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Com o objetivo de contribuir com as ações estratégicas previstas pelo colégio marista analisado, uma proposta de intervenção foi apresentada. Baseado em um mapeamento dos processos da reestruturação curricular realizado pela autora, no início da pesquisa, a partir da análise dos documentos institucionais, um plano de ação foi estruturado com uma proposição para graduar a compreensão das finalidades desta proposta da Rede Marista, respeitando o contexto do campo empírico e valorizando o trabalho cooperativo e colaborativo entre os educadores.

O mapa de processos inicial da implementação da reestruturação curricular na Unidade apresentou as seguintes práticas: (i) ações deliberadas e acompanhadas pela Vice-Direção Educacional; (ii) atuação da Coordenação Pedagógica; (iii) acompanhamento pedagógico; (iiii) Feedback; (iiiii) EAD; (iiiii) atuação dos educadores; (iiiii) desdobramento da matriz curricular de cada componente curricular; (iiiii) teias do conhecimento (ação que é parte da metodologia sequência didática); (iiiii) escolha da dinâmica e da organização curricular, bem como escolha da metodologia curricular. Motivadas pela análise dos resultados, ações existentes receberam sugestões para ressignificá-las:

- Formação continuada dos educadores: propostas organizadas pela Coordenação Pedagógica e orientadas pela Vice-Direção Educacional para instrumentalizar os educadores que buscam a efetivação do projeto Reestruturação Curricular. Alguns exemplos que contemplam essa ação são as reuniões pedagógicas para o segmento, as formações estruturadas pela equipe diretiva e pela Gerência Educacional, assim como palestras com especialistas. Destaque para o uso do Feedback como instrumento de capacitação;

- Construção coletiva do currículo: currículo concebido por diversas mãos e olhares, aberto às diferentes formas de pensar e viver o mundo, que se assemelha a uma teia ou rede. O currículo integrado, construído de maneira coletiva entre educadores e estudantes, busca entrelaçar diferentes conhecimentos, revelando o posicionamento político da Instituição, suas intencionalidades, contextos, valores, aprendizagens e os sujeitos (PEBM, 2010).

Com a intenção de estimular o engajamento, a compreensão e a significação da atuação dos educadores dos Anos Iniciais na construção do currículo interdisciplinar integrado, três ações foram propostas à validação e à inclusão permanente:

- Reuniões trimestrais para a construção do currículo integrado: reuniões pedagógicas por trimestre com o objetivo de construir o trabalho por área do conhecimento. Esses encontros deverão ser organizados pela Coordenação Pedagógica como pauta obrigatória, bem como ser estruturados em dias ou momentos diferentes, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a fim de garantir a qualidade da participação de todos os professores envolvidos, que, muitas vezes, atuam em mais de um ano/série dos níveis de ensino do colégio;
- Atividades facilitadoras para compreensão e engajamento do educador ao processo: atividades específicas para formação, avaliação e reflexão das práticas realizadas para a construção do currículo integrado. Ex.: Reuniões de formação e avaliação junto à Gerência Educacional; encontros com professores dos diferentes níveis de ensino do Colégio, a fim de trocar experiências e compreensões e alinhar as ações acerca da proposta; momentos formais de avaliação do grupo, junto à Coordenação Pedagógica, dos processos vivenciados durante a construção coletiva; atividades para a significação do trabalho realizado de maneira coletiva,

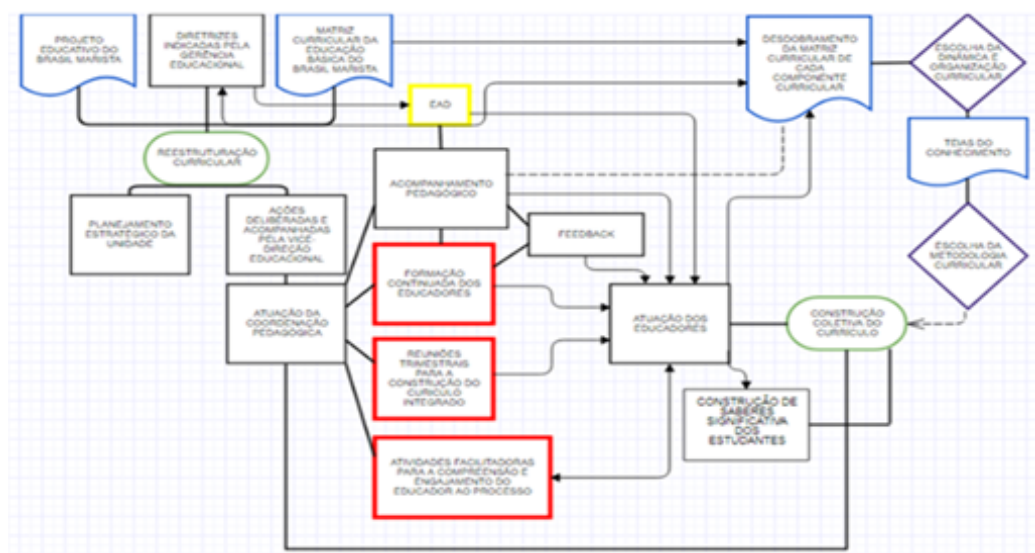


valorizando o trabalho em equipe e os impactos das ações cooperativas e colaborativas;

- Construção significativa de saberes dos estudantes: resultado da construção de saberes entre educadores e estudantes de forma significativa, com vistas à integralidade do sujeito. O processo de ensino e aprendizagem é concebido por diferentes perspectivas, que produzem saberes, artefatos, fazeres e identidades (PEBM, 2010), valorizando todas as áreas do conhecimento.

Para ilustrar a proposição, foi construído um fluxograma atualizado com sugestões para novas ações na intenção de qualificar a implementação curricular marista, com vistas à construção do currículo integrado nos Anos Iniciais.

Figura 2 - Fluxograma Implementação da Reestruturação Curricular Marista:
mapeamento do processo com vistas à construção do currículo integrado nos Anos Iniciais



Fonte: As autoras (2019).

RESULTADOS E PRODUTOS DA PESQUISA

A ousadia de estudar uma escola em movimento, com constantes mudanças, implicou em aceitar um percurso investigativo com restrições, demandas e adversidades. Porém, reforçou a relevância de aproximar uma instituição de ensino ao mundo acadêmico. Repensar as estratégias e experienciar o cenário da pesquisa foram fundamentais para a compreensão do contexto e para organizar as reflexões, tornando-as possibilidades de qualificação do trabalho que estava sendo desenvolvido.

A presente pesquisa evidenciou a importância do trabalho coletivo, fortalecendo a potência do espaço da escola para tal. O resultado das ações conjuntas dos atores educacionais estão nas entregas diárias e favorecem tanto a qualificação das práticas relacionadas às competências individuais, quanto às competências desenvolvidas em grupo. Por isso, a relevância de um planejamento institucional que garanta momentos com a devida importância para as trocas docentes, como reforçam Thurler e Perrenoud (2006, p. 358):

Se a cooperação não estiver inscrita - conceitual e estruturalmente - numa organização de trabalho (ciclos, procedimentos, pluridisciplinares e outras formas instituídas de ação coletiva), ela permanecerá como um modo de relação que depende muito do livre-arbítrio dos professores e do clima do estabelecimento.

Apoiada nas reflexões que surgiram pela investigação, evidencio que o cuidado individual faz-se necessário igualmente. O olhar para cada profissional indica ser um diferencial na qualidade da ação docente, pois o sentimento de valorização e o investimento no indivíduo poderá fortalecer o comprometimento com a proposta. Somada a isso, destaco a importância de espaços institucionais formativos para a cooperação e para a colaboração, pois a prática coletiva necessita de momentos reflexivos que agregam satisfação

e engajamento entre professores, promovendo qualidade às ações pedagógico-educativas.

Além de uma entrega propositiva, o estudo pretendeu instigar a reflexão das práticas pedagógicas, bem como as escolhas estratégicas dos participantes envolvidos e do campo empírico, com vistas à importância do papel do educador na construção do currículo. Essa atuação docente ganhou força com a promoção do trabalho coletivo, pautado na cooperação e na colaboração entre os pares. Atualmente, percebe-se um movimento do segmento estudado para possibilitar oportunidades qualificadas para as reuniões de planejamento, especialmente para a construção das sequências didáticas. Da mesma forma, há um investimento relevante nas formações sobre a metodologia, bem como na sua intencionalidade, tornando o fazer orgânico, distanciando-o de mais uma demanda de trabalho.

Os ecos da pesquisa foram sensíveis aos demais segmentos, dada a consideração acerca das fragilidades e potências apresentadas, bem como a busca pela qualificação do processo. A importância do trabalho coletivo também tem sido reforçada nas entregas diárias e nas conduções pedagógicas. Em geral, somos todos um conjunto de experiências, que nos constituem moral e intelectualmente, que merecem ser fortalecidas por diferentes dimensões. Em vista disso, todos nós apresentamos potencialidades e limitações. A grandiosidade das relações humanas está, desse modo, nas suas conexões e nas suas possibilidades de complementações.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Graziela Zanotta. **Reestruturação curricular em uma escola da Rede Marista: o trabalho docente frente às demandas e à dimensão do trabalho cooperativo e colaborativo**. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8774>. Acesso em: 10 out. 2022.

CENTENARO, L.; SALDANHA, M.; MENTGES, M. Reestruturação curricular: uma questão de estratégia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MARISTA DE EDUCAÇÃO, 5., 2016, Recife/Olinda. **Anais eletrônicos...** Recife/Olinda: 2016. Disponível em: <http://www.congressomarista.com.br/wp-content/uploads/2016/10/104.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

COLÉGIO MARISTA ROSÁRIO. Sobre, c2018. Disponível em: <https://colegios.redemarista.org.br/rosario/sobre>. Acesso em: 10 mar. 2018.

DAMIANI, Magda Floriana; PORTO, Tânia Maria Esperón; SCHLEMMER, Eliane. **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação**: uma possibilidade para ensinar e aprender. São Leopoldo: Oikos, 2009.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Gestão estratégica nas escolas**. 1 Ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

GANDIN, Danilo. A Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 1, pp. 81-95, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/gandin.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KERBER, Fernanda. **Desafios e perspectivas para o trabalho coletivo entre professores no âmbito do desenvolvimento da proposta de reestruturação curricular no ensino médio no RS**. 2015. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7255>. Acesso em: 10 out. 2022.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 12. Ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MCEBBM, **Matrizes curriculares de educação básica do Brasil Marista**. Curitiba: PUCPress, 2016.

PEBM, **Projeto Educativo do Brasil Marista**: nosso jeito de conceber a Educação Básica. Brasília: UMBRASIL, 2010.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1973.

REDE MARISTA. Página inicial, c2018. Disponível em: <https://redemarista.org.br/> Acesso em: 10 mar. 2018.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

THURLER, M; PERRENOUD, P. Cooperação entre professores: formação inicial deve preceder as práticas? **Caderno de Pesquisa**, v. 36, n. 128, mai./ago. 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742006000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 out. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 6 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4 Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

The background features a warm, orange-toned collage of interlocking gears. Several gears contain icons: a target with an arrow, a laptop with a play button, a graduation cap, a person silhouette, and a bar chart. A hand is visible at the bottom left, holding one of the gears. The overall aesthetic is one of interconnectedness and progress.

3

*Aline dos Santos Fraga
Artur Eugênio Jacobus*

O QUE TE FAZ CONTINUAR?

**FATORES DE PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**

INTRODUÇÃO

Este artigo trata da temática das motivações para a permanência na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública no Brasil. Apresenta uma síntese de uma investigação realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Unisinos entre 2019 e 2021. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) visa proporcionar uma nova oportunidade de acesso a adultos que, por quaisquer motivos, não conseguiram concluir a educação básica no ensino regular. Segundo o art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996),

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

Na EJA do campo empírico em que a pesquisa foi realizada, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é possível perceber que há jovens e adultos que chegam entusiasmados e com bastante expectativa em relação ao término do ensino fundamental e/ou médio, mas que, ao longo do semestre, acabam evadindo por inúmeros motivos. Há alunos que conseguem concluir a educação básica, sem interrupções, mas há um fluxo grande de estudantes que evadem no meio do semestre e retornam em outros momentos ou abandonam a escola de forma definitiva. A partir dessas observações, tornou-se relevante pesquisar sobre o fluxo de alunos, verificando suas motivações ao ingressar na EJA e também realizar uma análise daquilo que esperam no início e após a conclusão dessa etapa formativa, buscando maneiras de acolhê-los e acompanhá-los, a fim de garantir a permanência na escola, diante das adversidades que surgem no decorrer dos estudos.

Na literatura da área, é bem documentada a realidade da evasão escolar nessa modalidade de ensino. Porém, para a prevenção desse fenômeno, e para a eficaz intervenção em casos de infrequência ou abandono dos estudos, é necessário que se compreenda também o que tem motivado os alunos a permanecerem estudando. A pesquisa aqui relatada visou preencher essa lacuna, não a da compreensão dos motivos de evasão, mas sim das motivações e aspectos individuais e da escola que fazem com que os sujeitos concluam a educação básica. Assim, os fatores individuais ou da própria escola que sustentam o prosseguimento da escolarização de jovens e adultos são o objeto de estudo desta pesquisa, que tem como objetivo geral analisar quais são os fatores de permanência dos alunos do ensino médio da modalidade EJA do Colégio de Aplicação da UFRGS, colaborando com subsídios que possam auxiliar a instituição de ensino na criação de estratégias de manutenção dos estudantes.

O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS E A EJA

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul surgiu a partir do Decreto-Lei nº 1946, de 12 de março de 1946, porém só passou a existir mesmo em março de 1954, por meio de um grupo de professores de um departamento da Faculdade de Filosofia.

O Colégio de Aplicação oferta ensino gratuito para o ensino fundamental e médio regular e na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Os alunos ingressam por meio de sorteio público, cujo edital é lançado anualmente para o Ensino Regular e semestralmente para a EJA.

O Colégio desenvolve propostas pedagógicas diferenciadas, além de ofertar quatro línguas estrangeiras aos estudantes: inglês, espanhol, alemão e francês, e aulas de artes, música, teatro e iniciação científica para todos os anos da Educação Básica. A escola também desenvolve projetos de pesquisa e extensão, bem como recebe estudantes e estagiários, sendo responsável pela formação inicial e continuada de docentes, constituindo-se um local propício à investigação “sempre em busca da construção de um saber reflexivo, consonante com as necessidades da sociedade em que está inserido”. (UFRGS/COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2018).

A Educação de Jovens e Adultos do Colégio de Aplicação atende da alfabetização ao Ensino Médio. Quanto à organização curricular, os componentes curriculares da EJA, no Colégio de Aplicação, são organizados em blocos de conhecimento, pensados dessa forma com o objetivo de buscar a interdisciplinaridade no trabalho didático e facilitar o trânsito entre as diferentes áreas de conhecimento. Os estudantes que frequentam a EJA também realizam seus PIs (Projetos de Investigação), que são considerados fundamentais para a construção do conhecimento e para a autonomia dos alunos. Ao final do semestre, eles apresentam seus projetos para os demais colegas e professores. Esse momento de mostra dos trabalhos também é aberto à comunidade, permitindo que os alunos compartilhem com parentes e amigos seu processo de aprendizagem.

No período em que a pesquisa foi realizada, havia cerca de cem alunos matriculados na educação de jovens e adultos da escola; entretanto, assim como em outras realidades, nem todos frequentaram as aulas até o final do semestre ou concluíram a educação básica. Foi possível perceber que, mesmo sendo uma escola com proposta pedagógica diferenciada em relação a outras escolas públicas, o Colégio de Aplicação também sofre com o fenômeno da evasão e, por esse motivo, entender os fatores que levam os estudantes a permanecerem estudando tornou-se relevante, pois, a partir dos dados obtidos, pode-se pensar em estratégias de manutenção dos

alunos, tanto nesse campo empírico quanto em outras escolas que enfrentam o mesmo problema.

O CONTEXTO ATUAL DA EJA NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos surgiu em nosso país na época do Brasil Colônia, passando por diferentes configurações e finalidades até chegar ao formato que tem atualmente. Foi a Constituição Brasileira de 1988 que trouxe um novo pensamento sobre a Educação de Jovens e Adultos, começando a pensá-la enquanto política pública, atrelada a programas governamentais, já que a Educação passou a ser um direito social garantido. Esse direito é reafirmado através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/1996, em que houve uma seção específica dedicada para a EJA, tornando-a uma modalidade de ensino, amparada em seu artigo 4º, inciso VII, que estabelece:

A oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996).

A LDB indica que essa modalidade de ensino seja constituída por uma educação voltada para as necessidades dos alunos e ao contexto de suas trajetórias de vida, oferecendo formação indispensável para o exercício do trabalho e da cidadania (BRASIL, 1996).

Mesmo com a existência e criação de políticas públicas para a EJA ao longo das últimas décadas, os avanços ainda são lentos e se carece de mais interesse e investimento nessa modalidade por parte do poder público, com políticas que auxiliem não só no acesso da população a essa modalidade, mas também na permanência,

pois “deve-se ver essa modalidade de educação como dever do Estado. Como dever político e profissional” (ARROYO, 2017, p. 105).

A Educação de Jovens e adultos segue aparecendo como uma possibilidade de reinserção do sujeito no ambiente educacional para a conclusão da educação básica, como indicam os dados oficiais de acompanhamento individual. Segundo dados do MEC, em 2019 estavam matriculados 3.273.668 estudantes na EJA em escolas públicas e privadas no Brasil (INEP, 2020), pessoas que veem, muitas vezes, na conclusão da educação básica, a perspectiva de uma melhoria tanto na vida pessoal quanto na profissional, que veem na escola a possibilidade de um futuro melhor.

O PERFIL DOS ESTUDANTES DA EJA

Cada vez mais pessoas que não tiveram a oportunidade de participar do processo de escolarização formal em idade apropriada voltam à escola por motivos profissionais ou pessoais (DE RAMOS; STELLA, 2016), recorrendo à Educação de Jovens e Adultos.

Em relação ao perfil dos estudantes, os dados do INEP (2020) indicam diferenças em relação à raça/cor dos alunos matriculados na EJA em todo o país. Os alunos identificados como pretos ou pardos representam 75,8% em relação ao total de alunos do EJA fundamental e 67,8% do EJA ensino médio em todo o país. Em relação à idade, 62,2% das matrículas são de sujeitos com menos de 30 anos. Há diferenças entre o sexo dos alunos também: os homens são maioria (57,1%) entre os matriculados com menos de 30 anos de idade, mas as mulheres são maioria entre aqueles com mais de 30 anos, representando 58,6% das matrículas nessa faixa etária (INEP, 2020).

Como é possível perceber, há um movimento de “juvenilização” na EJA, e o número de jovens que ingressam vem crescendo,

conforme já haviam alertado Pierro e Haddad (2015), modificando a característica da modalidade, que, inicialmente, era composta por adultos com idade mais avançada. Esse movimento vem ocorrendo em consequência de um ensino regular excludente, que, segundo Furtado (2015, p. 55),

é resultado de um processo de escolarização degradada, que perpetua a exclusão escolar. Os/as alunos/as têm acesso ao espaço físico, mas não a uma educação de qualidade, que os/as considere como sujeitos de direitos.

Esses jovens caracterizam-se, geralmente, por serem oriundos de classes populares, normalmente com dificuldades socioeconômicas que afetam diretamente o desempenho escolar e, muitas vezes, são vistos como os “alunos-problema” no ensino regular.

O aluno da EJA difere do aluno do Ensino Regular não só quanto à faixa etária, mas também em aspectos culturais, pois esses estudantes estão inseridos em contextos socioculturais diversos, possuem diferentes saberes e opiniões, que podem e devem ser aproveitados no processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2005). Os alunos da EJA podem ser trabalhadores, desempregados, jovens, idosos, donas de casa; estudantes que chegam atrasados à escola depois de um dia de trabalho, cansados física e mentalmente, e mesmo assim vêm à escola em prol da busca por uma mudança de vida (MAGALHÃES, 2013).

Para que nenhum estudante acabe se desestimulando, é papel da escola “contribuir para que os jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituam os seus próprios acervos de valores e conhecimentos” (CARRANO; MARTINS, 2011, p. 45); por isso, tornam-se necessárias práticas pedagógicas que garantam a permanência dos estudantes, valorizando seus saberes prévios e suas trajetórias, sejam eles jovens ou adultos.

MOTIVAÇÃO E PERMANÊNCIA ESCOLAR

O retorno à escola se dá pelas mais diferentes necessidades: alguns necessitam da escola por causa do trabalho que desempenham (para ler algo, fazer cálculos), sendo a escola um meio para serem mais aceitos e realizarem melhor as suas atividades; já outros adultos podem já ter constituído família e sentem necessidade de emancipar-se e não depender dos filhos para tarefas simples, ou ainda auxiliar os filhos nas tarefas (DA SILVA et al., 2019). Segundo Da Silva et al. (2019), esse aluno traz uma vivência do mundo muito significativa, e precisa transformar isso em palavras e números – e para isso que a escola deve ser atrativa.

Os estudantes apontam algumas razões para manterem a motivação para as aulas, como poder participar da vida escolar dos filhos, conseguir ler um livro religioso, conseguir passar pelo processo para ter a carteira de habilitação para dirigir, mudar de emprego (RABELO; TOMÉ, 2015). Essa motivação é desencadeada por um mecanismo psicológico que tem em sua origem fatores afetivos e emocionais (HUERTAS, 2001).

Ao se falar sobre motivação para permanência na escola, especialmente para jovens e adultos, pode-se apontar fatores de motivação intrínseca e de motivação extrínseca. Alguns alunos podem ser altamente motivados a fazer a lição de casa por curiosidade e interesse ou, por outro lado, porque desejam obter a aprovação de um professor; o desejo de aprendizagem de um novo conjunto de habilidades pode acontecer porque a pessoa entende sua utilidade ou valor potencial ou porque acredita que aprender essas habilidades produzirá uma boa nota e os privilégios que uma boa nota concede (RYAN; DECI, 2000). Em ambos os casos, a quantidade de motivação não varia (necessariamente), entretanto tanto a natureza quanto o foco dessa motivação certamente são diversos. Ryan e Deci (2000) fazem uma diferença entre os tipos de motivação



em intrínseca e extrínseca. A primeira se refere a fazer algo porque é inerentemente interessante ou agradável, e a segunda diz respeito a fazer algo porque leva a um resultado (indivíduo-atividade).

Ao serem ouvidos, os estudantes apontam como motivação intrínseca o próprio conhecimento, o convívio social e o partilhar de experiências (RIBEIRO et al., 2016). Já a motivação extrínseca está presente ao se justificar a aprendizagem para a realização de avaliações internas e externas e o reconhecimento dos colegas e dos professores. Os alunos podem realizar ações extrinsecamente motivadas (por uma nota) com resistência e desinteresse ou, em outros casos, com uma vontade que reflete uma aceitação interna do valor ou utilidade de uma tarefa. No primeiro caso - o clássico caso de motivação extrínseca -, alguém se sente levado externamente à ação; no caso posterior, o objetivo extrínseco é autoaprovado e, portanto, adotado com um senso intrínseco para sua realização (RYAN; DECI, 2000). Ou seja, o objetivo não é mais apenas concluir os estudos ou obter uma boa nota, e, sim, aprender, descobrir e desenvolver novos conhecimentos e habilidades. Portanto, dar sentido para as aulas e atividades se mostra essencial no planejamento pedagógico – especialmente quando o aluno é um adulto com vivências e conhecimentos que podem ser conectados à experiência escolar. A consideração do sujeito e do grupo a que pertence é necessária para que, no contexto coletivo, haja essa passagem da motivação extrínseca para a intrínseca (RIBEIRO et al., 2016).

Especificamente em relação à EJA, o contexto da realidade social do indivíduo exerce influência direta no processo de ensino-aprendizagem, e a educação nessa etapa deve se ater ao desenvolvimento da emancipação do sujeito na sociedade e não apenas à instrução escolar (DA SILVA et al., 2019). Pela idade dos alunos da EJA, há entraves cotidianos que devem ser considerados na motivação e na permanência escolar, como falta de escolas próximas às suas residências e de tempo para o trabalho e deslocamentos, o que provoca maior cansaço, e também as práticas pedagógicas muitas



vezes fora da realidade dos adultos, que podem ser elementos que dificultam o processo de escolarização (DA SILVA et al., 2019).

METODOLOGIA

As escolhas metodológicas adotadas na pesquisa permitiram que se identificassem fatores que influenciam a permanência dos estudantes na escola. Ao convidar os participantes a pensarem sobre esse tema, o objetivo era proporcionar a eles uma reflexão sobre questões subjetivas.

A pesquisa foi realizada em um único campo empírico - o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, caracterizando-se, assim, como um estudo de caso. Foi um estudo essencialmente qualitativo, desenvolvido a partir da análise das falas de grupos focais realizados com alunos e ex-alunos, além de analisados documentos da escola. A técnica do grupo focal é realizada em forma de uma conversa estruturada entre um grupo de pessoas, a partir de um roteiro, e mediada pelo pesquisador, que possibilita a mesma oportunidade de fala para todos os participantes. A técnica possibilitou o debate e interação entre os participantes de modo a promover elaborações interessantes, ideias originais e opiniões divergentes sobre o tema em foco (CAREY, 1994), no caso, quais fatores influenciam na permanência dos alunos na Educação de Jovens e Adultos. Participaram do estudo 11 alunos e ex-alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos do Colégio da Aplicação da UFRGS. Os grupos focais ocorreram entre os dias 14 e 22 de julho de 2021, através da plataforma digital Google Meet, já que foi necessário se adequar às políticas de distanciamento social e de suspensão de atividades presenciais em escolas, desde o início do surto da pandemia de COVID-19.

Os dados obtidos na pesquisa foram analisados através da análise de conteúdo. Os dados socioeconômicos e as outras informações das entrevistas de ingresso foram tabulados e, aqueles que foram possíveis, quantificados, para que depois se realizasse a análise e interpretação dos dados descritivos. Os dados transcritos do grupo focal foram analisados qualitativamente. Posteriormente, os dados e análises produzidos em cada um dos tipos de coleta foram discutidos de forma integrada.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise e discussão dos resultados partiu das percepções e concepções de alunos e ex-alunos da EJA do CAP/UFRGS acerca da sua vivência escolar e motivações para permanência. Os dados obtidos foram sistematizados em categorias.

Na análise do perfil dos estudantes do ensino médio da EJA do Colégio de Aplicação, foram utilizadas 140 entrevistas de alunos que ingressaram na escola de 2017/1 até 2020/1.

Em relação ao sexo dos estudantes que ingressam no Colégio de Aplicação, o masculino é o predominante. Quanto à idade, quase 50% dos estudantes que ingressaram nos últimos cinco anos tinham entre 18 e 25 anos, o que confirma o movimento de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos mencionado por Pierro e Haddad (2015) e que implica a necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas e abordagens utilizadas pelos professores dessa modalidade de ensino. Em relação ao número de matrículas, o maior número de ingressantes se dá nas turmas de EM1, que, na EJA do CAP, equivale ao primeiro ano do ensino médio. Quanto ao local de moradia dos estudantes, predomina a cidade de Viamão e os bairros da zona leste de Porto Alegre, especialmente a Lomba do Pinheiro.

O último dado analisado nas entrevistas de ingresso foi os motivos pela escolha de frequentar a EJA. Os principais motivos que apareceram foram a possibilidade de concluir o ensino médio em menos tempo, necessidade de concluir a educação básica para posteriormente ingressarem no ensino superior ou técnico, crescimento profissional e proposta pedagógica adequada à faixa etária.

Conforme Machado (2008), a Educação de Jovens e Adultos toma o espaço que deve ocupar desde que se tornou uma modalidade de ensino: não mais com um papel de suprir aquilo que muitos adultos não conseguiram acessar em seu processo de escolarização, mas como meio de inserção dos sujeitos a algo que lhes é de direito: a educação e tudo aquilo que o acesso a ela pode proporcionar.

Nos grupos focais foi possível dar voz aos estudantes e ouvir as percepções que possuem acerca de suas vivências escolares, analisando-se posteriormente diversos aspectos que influenciaram suas trajetórias escolares e na permanência até a conclusão da educação básica, através de categorias.

Na categoria “A saída do ensino regular e as motivações para o retorno aos estudos”, o primeiro questionamento presente no roteiro e feito aos participantes dos grupos focais referia-se aos motivos que os levaram à saída do ensino regular e ao retorno aos estudos na modalidade EJA. Os participantes que relataram questões familiares como motivo de interrupção optaram por retornar à escola após os filhos estarem mais crescidos.

Não só questões sociais, pessoais e econômicas foram apontadas como causa da evasão escolar no ensino regular. A falta de escolas de ensino médio, principalmente nas periferias, e a dificuldade de acesso às escolas de ensino médio evidenciam que o acesso à educação acaba por ser um direito negado às camadas sociais de baixa renda. Os estudantes que evadem no ensino regular retornam aos estudos na modalidade EJA motivados tantos por



questões pessoais, quanto por incentivo de outras pessoas e veem, muitas vezes, na conclusão da educação básica, a perspectiva de um futuro melhor para si e para suas famílias. Os estudantes da EJA expressam em suas falas a necessidade de recuperarem o tempo perdido, pois consideram que já ficaram muito tempo fora da escola.

Eu formei minha família, meus filhos cresceram e aí eu resolvi voltar a estudar. Eu achei que tava tarde demais pela idade, mas meus filhos falaram que não era tarde pra estudar: "A gente te dá o maior apoio, vai sim." (Ex-aluna 1).

A busca por um emprego melhor ou a possibilidade de crescimento no próprio trabalho também são motivos apontados para o retorno à escola, bem como a vontade de ir adiante e ingressar num curso superior ou técnico. Mesmo aqueles estudantes que ingressaram com o intuito de apenas concluir a educação básica mostraram em suas falas o desejo de prosseguir.

Na categoria "O que te faz continuar? Motivações para a permanência na escola", os alunos trouxeram em suas falas aspectos que os mantêm e os mantiveram ao longo do ensino médio na modalidade EJA. No grupo focal dos alunos que ainda estavam frequentando as aulas, os motivos intrínsecos foram os mais evidenciados pelos participantes, que afirmaram que o aprendizado e a vontade de seguir os estudos e alcançar os objetivos traçados após o término da educação básica são o que os motivam a continuarem a frequentar as aulas. Nos grupos focais com ex-alunos, causas extrínsecas, como fatores ligados à própria escola, foram bastante citados pelos participantes como motivo de permanência, sendo a relação e o vínculo criado com os professores um dos que mais apareceram nessas falas.

Eu não posso desistir disso, olha o quão importante eu sou pra ele ou pra ela né, então eu não vou desistir, vou terminar por mim e por eles. Pra eles verem que sim, valeu a pena tudo que eles fizeram por nós. Então foi mais pelos professores mesmo, claro, por mim,

por minha filha, mas os professores me ajudaram muito a não desistir. (Ex-aluna 4).

A construção de vínculos na escola é fator importante em qualquer idade e etapa de escolarização, assim como o sentimento de pertencimento. Fiss e Pinto (2014, p. 21) apontam que

O envolvimento dos professores no ambiente educativo, fazendo, com atenção e disponibilidade, uma leitura adequada não só do processo de aprendizagem, mas das singularidades dos alunos, pode ser o diferencial para a produção de conhecimentos e funcionar como fator de permanência e pertencimento.

Além dos aspectos relacionados ao vínculo e interação com colegas e professores, aspectos estruturais e da organização da própria escola também foram apontados pelos participantes como fatores externos que influenciaram na permanência.

A categoria “A EJA em tempos de pandemia” abordou as questões trazidas pelos estudantes em relação à pandemia causada pelo coronavírus, que impactou o mundo inteiro e trouxe mudanças à educação em diversos aspectos. Foram necessárias diversas adaptações para que o ensino remoto chegasse aos estudantes, e, na EJA do Colégio de Aplicação, não foi diferente.

As atividades ofertadas aos estudantes foram postadas na plataforma Moodle e precisavam obrigatoriamente ser realizadas. Ofertava-se também o encontro síncrono, mas este era facultativo, visto que uma das problemáticas surgidas com o ensino remoto foi a questão tecnológica, tanto de acesso quanto de uso, sendo esse o maior desafio relatado pelos estudantes.

Se de um lado a falta de tecnologia e as limitações relativas ao uso dos equipamentos foi uma das dificuldades enfrentadas por alguns estudantes, outros declararam que o acesso de qualquer lugar e a flexibilidade de horários para realização das atividades foi um ponto positivo do ensino remoto, que contribuiu na permanência.

O “estigma da EJA” era um assunto que não estava no roteiro, mas a discussão trazida por ex-alunas foi categorizada e demonstrou o quanto ainda está impregnado em nossa sociedade esse estigma. No grupo focal das ex-alunas, foi relatado que, quando se fala em EJA, as pessoas parecem ter um olhar discriminatório em relação a essa modalidade de ensino.

Só que eu, como todo adolescente, tinha o estigma do EJA, né, que a sociedade tem muito (...). Eu não sei explicar em palavras, mas, quando tu falas EJA, a pessoa meio que faz um pouco de cara feia, sabe. (Ex-aluna 2).

Infelizmente a Educação de Jovens e Adultos carrega um estigma, talvez oriundo de quando ainda ela tinha a função de suprir lacunas de conhecimento aos adultos que não tiveram acesso à escolarização no tempo adequado, de quando ainda era um ensino que visava alfabetizar jovens e adultos de forma mecânica, sem se preocupar com a formação de sujeitos reflexivos. Carrega, muitas vezes, o estigma de que o ensino para o adulto é apenas uma transposição do ensino às crianças e adolescentes, de que não precisa ser diferenciado.

Alguns estudantes, quando chegam à EJA, também carregam em si estigmas que precisam ser rompidos e que dizem respeito a trajetórias escolares anteriores (NARDELI, 2018), como reprovações e dificuldades de aprendizagem, por exemplo. Esses estigmas precisam ser rompidos, para que o estudante possa efetivar sua aprendizagem.

Outra categoria que não estava presente no roteiro original e foi criada a partir da fala dos estudantes foi “Os PIs”, que são os Projetos de Investigação da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa, presente em todas as etapas da Educação Básica do CAP, também se faz presente na EJA.



Quando iniciam na escola, os estudantes têm certo receio dos PIs. Mas os ex-alunos trazem em suas falas que é uma prática que traz muito conhecimento e que é grande o sentimento de realização ao final do semestre e da pesquisa. É uma prática que coloca o estudante como autor de seu conhecimento, desenvolvendo sua autonomia e colocando-o num papel de protagonista de sua aprendizagem.

Na categoria “O Colégio de Aplicação sob o olhar dos estudantes da EJA”, os estudantes trouxeram suas percepções sobre o Colégio de Aplicação, em relação a aspectos diversos, observados por eles durante suas trajetórias na escola. Os estudantes e ex-estudantes apontaram que gostam da metodologia utilizada na EJA do Colégio de Aplicação, mas também trouxeram algumas questões que perpassam não só a EJA dessa escola, mas a educação como um todo, que são os aspectos que poderiam ser melhorados, que, como já apontado por Strellhow (2010), são a relação do conteúdo com aspectos da realidade dos estudantes.

Além da metodologia, também se falou nos grupos sobre o corpo docente da EJA. Houve destaque para o engajamento, acolhimento e atenção que os alunos recebem dos professores. O destaque dado à forma como são tratados na escola foi retratado em todos os grupos de alunos, que declararam se sentirem importantes e valorizados.

Isso, porque eles não vinham “ah, eu sou professor, sou formado, sou não sei o quê”, não, “eu sou igual a ti, independente da minha posição, independente da minha formação, nós todos somos iguais”, eu acho que isso é muito importante. (Ex-aluna 4).

Os estudantes também apontaram alguns aspectos a serem melhorados, e as questões referentes à segurança e iluminação foram pautadas nos grupos focais. Os estudantes ilustraram, em suas falas, problemas relativos à segurança e que devem ser olhados com atenção, visto que, nos estudos sobre evasão, é um dos motivos citados para o abandono da escola.

A última categoria, denominada “Depois da EJA”, destinou-se a desvelar o que mudou após a conclusão do ensino médio para os ex-alunos. Alguns relataram uma mudança de visão em relação a si mesmos, criada durante o período em que estudavam e levada para a vida.

Ficou visível também o quanto os professores do CAP contribuíram para essa mudança de paradigma, fazendo os estudantes refletirem sobre o significado dos seus reingressos à escola e seus direitos, em relação à educação (ARROYO, 2017), mostrando-lhes que não se limitam a apenas retornar às salas de aula e concluir o ensino médio, mas de usufruir um direito que é de todos. A ex-aluna 4 oferece um testemunho da relevância do incentivo recebido dos professores: “‘Tu é capaz! Pensa um pouquinho, para, que tu é capaz! Tu vai conseguir!’ e isso eu vou levar pra minha vida, sabe?”

Nas falas que os alunos trouxeram, foi possível compreender que, depois da EJA, sempre há mudanças na vida dos estudantes e que, depois da EJA, novos sonhos se constroem ou que aqueles trazidos lá no ingresso da escola se concretizam e que, após a EJA, há um novo depois.

Após a análise e discussão dos resultados, a proposição de intervenção desta pesquisa foi construída e se deu através da entrega dos dados obtidos aos gestores do Colégio de Aplicação da UFRGS. No documento entregue consta um resumo dos dados obtidos e considerados relevantes na busca de estratégias de permanência dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, bem como algumas sugestões para o contexto específico da EJA nessa escola. Os professores também tiveram acesso ao documento para que, a partir disso, pudessem pensar sobre a permanência dos estudantes, juntamente com a equipe pedagógica da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos nesta pesquisa não são generalizáveis para todas as EJAs, mas válidos para a escola em que foi realizada. A partir deste estudo, o Colégio de Aplicação pode incluir, em seus planejamentos, ações que contribuam para a permanência de seus estudantes jovens e adultos. Deve-se também considerar o fato de a pesquisa ter sido realizada em meio a uma pandemia, período permeado por muitas incertezas, em que as escolas estiveram fechadas e o ensino adaptado ao remoto. O número de participantes que se disponibilizaram a participar não foi o projetado, entretanto se entende que se tenha alcançado uma representação adequada, pois foram vozes expressivas, que trouxeram contribuições bastante significativas para o estudo, mesmo com os grupos sendo realizados de forma remota.

De modo geral, este estudo reafirma o papel da Educação de Jovens e Adultos, que vai muito além de equalizar, reparar e qualificar os estudantes que a frequentam: é o papel de ofertar um ensino que forme sujeitos críticos, que entendam que a conclusão da educação básica é muito mais que o término de uma etapa de ensino, mas um direito social que, por inúmeros motivos, lhes foi retirado. Num país em que a educação por vezes não é valorizada, retornar aos estudos e permanecer é um ato de coragem e rebeldia contra um sistema que em muitos momentos é excludente. Cabe a nós, profissionais da educação que atuam na EJA, mostrar aos estudantes que eles não estão condenados a viver uma vida limitada aos estigmas que a sociedade impõe, mas que a educação transforma e que eles podem ir muito mais além do que imaginam. Por fim, reitera-se a importância de mais estudos como este, pois a Educação de Jovens e Adultos ainda carece de mais investimentos, políticas públicas e ações que auxiliem no acesso e permanência dos estudantes e no combate à evasão, e as pesquisas feitas na Educação trazem contribuições e dados importantes sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CAREY, Martha Ann. The group effect in focus groups: Planning, implementing, and interpreting focus group research. *In*: MORSE, J. M. (Org.). **Critical issues in qualitative research methods**. Thousand Oaks: Sage Publications, p. 225-241, 1994.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, 2011.

DA SILVA, Rita de Cássia Santos et al. As causas da evasão escolar na EJA: uma concepção histórica. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, v. 8, n. 13, p. 1-18, 2019.

DE RAMOS, Ellen Taline; STELLA, Claudia. Significados da escolarização para alunos da educação de jovens e adultos. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 189-207, 2016.

FISS, Dóris Maria Luzzardi; PINTO, Jeferson Machado. Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas = Education Policy Analysis Archives**, Phoenix (EUA), v. 22, n. 1, p. 75, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURTADO, Quézia Vila Flor. **Jovens na educação de jovens e adultos**: produção do fracasso no processo de escolarização. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2015.

HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación: querer aprender**. 2 ed. Chile: Aique, 2001.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2019.zip. Acesso em 12.05.2020.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2/3, 2008.

MAGALHÃES, Vanessa Nogueira de Souza. **A evasão escolar de jovens e adultos**. 2013. Tese (Doutorado em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

NARDELI, Danilo Dias. **Estética do oprimido na Educação de Jovens e Adultos**. 2018. 110 f. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino das Artes Cênicas - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PIERRO, Maria Clara Di; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, p. 197-217, 2015.

RABELO, Elisabete Gonçalves; TOMÉ, Cristinne Leus. Casos e acasos: Por que eles e elas persistem? Um Estudo de Caso na Educação de Jovens e Adultos. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 1, n. 1, 2015.

RIBEIRO, Marcus Eduardo Maciel et al. Ocorrência de motivação intrínseca e extrínseca na escola. **Revista Thema**, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 54-67, 2016.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010.

UFRGS/COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Projeto-político-pedagógico**. Porto Alegre, 2018.

4

*Maria Diva da Silva
Artur Eugênio Jacobus*

AUTONOMIA DA GESTÃO:

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA
UMA REDE EDUCACIONAL**

INTRODUÇÃO

A gestão de organizações em rede é uma tendência que vem ganhando força no mundo corporativo, constituindo-se em um novo modelo de gestão, capaz de realizar, de forma articulada, propósitos comuns. Embora seja um processo complexo, muitas organizações adotam essa configuração de gestão, apostando na soma de talentos e recursos, no trabalho colaborativo e na implementação de projetos inovadores. Nesse contexto, encontram-se também as organizações educacionais.

O presente estudo discute a autonomia da gestão no contexto do trabalho em rede, sendo resultado de pesquisa desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Gestão Educacional. O trabalho em rede compreende a integração de várias empresas ou unidades, com objetivos, valores e metas comuns e envolve algum nível de centralização de processos e ações.

A Rede Sagrado, que reúne 14 unidades educacionais na Região Sul do Brasil, com o aumento de escolas, colaboradores, educandos e famílias envolvidas, também implementou um modelo de rede, mais burocrático e centralizado. Desse modo, a uniformidade nos processos administrativos e pedagógicos passou a ser uma exigência em prol da unidade e até do controle, com o risco de que a desejada uniformidade possa enfraquecer a identidade da unidade educacional. Além disso, a limitada autonomia da equipe gestora de cada unidade educacional também pode não motivar os professores para um trabalho mais autoral em sala de aula e comprometido com o educando no seu contexto.

Nessa perspectiva, a pesquisa buscou resposta para a seguinte questão: Como a Gestão da Rede e da unidade educacional do Colégio Sagrado Coração de Jesus de Bento Gonçalves/RS devem ser exercidas de forma a promover a autonomia dos atores,

fortalecendo a excelência na educação ofertada, respeitando e congregando as identidades da Unidade e da Rede?

A partir dessa questão, o objetivo principal da pesquisa foi o de formular estratégias que contribuíssem para o processo de gestão da Rede Sagrado e da unidade educacional do Colégio Sagrado Coração de Jesus de Bento Gonçalves (RS) de forma a promover a autonomia dos atores na unidade e na rede, respeitando e congregando identidades.

Dessa forma, conceitos de rede, gestão de rede, gestão participativa e autonomia da gestão foram discutidos ao longo da pesquisa, além do exercício de revisitar a trajetória da Rede Sagrado, seus processos administrativos e pedagógicos, com as lentes dos referenciais teóricos, dos documentos da instituição e das entrevistas realizadas com os colaboradores e gestores.

Para uma melhor compreensão do itinerário que compôs este estudo, o artigo apresenta o lócus da pesquisa, o referencial teórico, o percurso metodológico, análise de dados e, por último, algumas propostas de intervenção para a gestão da Rede e da unidade educacional.

LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa que deu origem a este artigo foi realizada no Colégio Sagrado Coração de Jesus, em Bento Gonçalves (RS), uma das unidades educacionais da Rede Sagrado, pertencente ao Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus. A Rede Sagrado é uma rede de escolas confessionais católica que atua no Sul do Brasil e fundamenta seus valores e princípios educacionais no Evangelho. Existe desde os anos 90 e atende a todos os níveis de ensino da Educação Básica.

O trabalho em rede buscou maximizar o potencial e dar maior visibilidade ao valor da instituição. Foi uma iniciativa que, em curto prazo, trouxe benefícios consideráveis: visibilidade às escolas, aprofundamento e atualização da proposta educativa, inovação e qualificação do ensino, formação continuada dos educadores, otimização de recursos, dentre outros.

O trabalho em rede integrou as unidades educacionais e centralizou a coordenação em uma Equipe Gestora da Rede, que define, coordena e controla os processos e procedimentos de gestão administrativa, pastoral, TI, Comunicação, RH e pedagógica, incluindo planejamento estratégico e currículos, planejamento pedagógico, dentre outros. Na gestão em rede, a centralização dos serviços contribuiu para a sustentabilidade das escolas e o controle operacional em todos os âmbitos. Os processos das escolas são acompanhados através de plataformas, visitas dos gestores e monitoramento de relatórios e planejamentos na nuvem corporativa. Entretanto, essa centralização de serviços e padronização de processos trouxeram também maior burocratização e uniformidade em todos os âmbitos da escola, limitando a autonomia da gestão das unidades educacionais e o espaço para um trabalho mais participativo e respeitoso nos diferentes contextos. Esses fatos conflitam com a concepção de gestão em rede que evoca horizontalidade, conexão e trabalho colaborativo.

Nessa perspectiva, considerou-se relevante a imersão nesse campo da pesquisa, que oportuniza revisitar as práticas e os tempos que atravessaram e constituíram o processo de formação da Rede Sagrado, além de uma leitura mais crítica sobre o modo de gestão da rede, instruída pelos referenciais teóricos, autocrítica e autoavaliação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os referenciais teóricos que embasam esta pesquisa foram organizados com o intuito de elucidar a gestão de redes numa perspectiva sociológica e da administração, que não se aplica diretamente, mas se aproxima da realidade da gestão de redes educacionais e, por fim, a gestão educacional com ênfase na gestão participativa e na autonomia da gestão, temas que envolvem o problema da pesquisa.

GESTÃO DE REDES

O conceito de rede é amplo e pode ser entendido de forma distinta em diversas esferas e contextos, também sendo aplicado na sociologia, biologia, informática e em outras áreas. Castells (2017) define rede como um conjunto de elos interconectados, possibilitando que esse conceito amplo seja utilizado em diversas áreas do conhecimento. O autor afirma ainda que a tecnologia e a informação são fatores que contribuem para a mudança da sociedade, transformando-a numa sociedade em rede. Desde que a humanidade existe, as pessoas e as organizações sempre mantiveram inter-relações, indicam Balestrin e Vargas (2002). Conforme Balestrin e Verschoore (2008), as redes são caracterizadas através de três elementos: os nós ou os atores individuais, as interconexões surgidas entre eles e a nova unidade que em conjunto se forma.

Segundo Balestrin e Verschoore (2008), o objetivo principal das redes de cooperação é aglomerar propriedades capazes de adequar-se ao ambiente competitivo através de uma estrutura dinâmica, que proporcione ganhos de escala sem fazer com que os integrantes percam sua flexibilidade. As vantagens da atuação em rede para as organizações estão relacionadas ao aumento da sua capacidade de mobilizar recursos e pessoas para desenvolver projetos e ações que vão contribuir para o cumprimento da sua missão, como indicam Balestrin e Vargas (2003).

As maiores vantagens que surgem da unificação entre empresas ou de unidades da mesma empresa estão relacionadas às redes de relações estabelecidas e os benefícios delas resultantes. Silva (2003) considera que a capacidade de estabelecer vínculos que venham a ser duradouros e que possibilitem um fortalecimento das empresas a ela pertencentes exige níveis mais altos de confiabilidade e de autonomia, essenciais para o desenvolvimento de níveis satisfatórios de desempenho.

A rede organizacional permite às empresas uma concentração e especialização em torno do chamado *core business*, o que, além de possibilitar melhores resultados, pode gerar produtos e serviços de melhor qualidade, permitindo, assim, a concentração de esforços em áreas que permitam adquirir vantagens diferenciais e garantam a sobrevivência no mercado.

Entretanto, na gestão de redes, além da determinação de mudanças nos processos utilizados e na estrutura organizacional, podem ocorrer também formas de resistência, principalmente no que se refere às culturas organizacionais grupais e individuais existentes, que determinam padrões de resultados que podem se apresentar aquém dos esperados (WEGNER; PADULA, 2012).

GESTÃO PARTICIPATIVA

Gestão é um termo que adquiriu relevância na literatura e aceitação no contexto educacional, sobretudo a partir dos anos 90, e, conforme Lück (2009), vem se estabelecendo como um conceito usual no discurso de direção das ações dos sistemas de ensino e de escolas. De modo genérico, a gestão escolar integra uma das áreas de atividade profissional na educação e compreende o trabalho da direção escolar, da coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria escolar. (LIBÂNEO, 2013).

Esses participantes da equipe gestora são responsáveis pela realização do planejamento, organização, liderança, orientação, coordenação, acompanhamento e avaliação dos processos que promovem a aprendizagem e formação dos alunos. (LÜCK, 2008, p. 23).

Para Libâneo (2013), existem diversos modos de gerir uma escola, e esses configuram uma forma de organização do espaço escolar e de suas representações, desse modo influenciando nas relações estabelecidas nesse espaço. A gestão escolar vai além dos limites do gerenciamento de questões burocráticas; suas dimensões e ações são múltiplas, pois envolvem o público interno e externo e, à vista disso, deve promover um trabalho colaborativo envolvendo os atores internos e a comunidade de seu entorno.

A gestão participativa constitui um estilo e um enfoque de atuação que promove o envolvimento e a ação colaborativa dos integrantes de uma organização. (LÜCK, 2006). Ao se referir à escola e aos sistemas de ensino, Lück et al. (2002, p. 15) ponderam que “o conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e outros funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico”. Os mesmos autores ainda recordam que o projeto político-pedagógico ocupa um papel central na construção de processos de participação e, portanto, na implementação de uma gestão democrática. Na sua elaboração, devem ser envolvidos os diversos segmentos que representam a escola.

A participação implica o envolvimento dinâmico dos processos sociais com responsabilidade e empenho para conseguir os resultados almejados. A tomada coletiva de decisões tem como objetivo as disposições democráticas, o compartilhamento de ideias, o compromisso e o estabelecimento de prioridades entre os envolvidos, apontando direções e possibilidades no contexto em discussão. Para Lück (2015), a ideia de gestão educacional está associada a outras ideias mais amplas, que compreendem a articulação nas



dimensões política e social, autonomia, cidadania, responsabilidade e transformação e que, portanto, deve-se acautelar para não se propor “autoritariamente” processos participativos de decisão, sem promover uma efetiva participação.

Lück (2015) destaca a importância da gestão educacional desde o âmbito da gestão do sistema, com enfoque participativo, pautado nos princípios da democracia e da descentralização, superando a fragmentação e oferecendo uma visão mais abrangente e interativa, promovendo ações articuladas e de conjunto e, por isso, mais consistentes. Nessa perspectiva, Libâneo (2013) assinala a participação como princípio da gestão democrática, em que todos os atores, professores e comunidade escolar podem garantir a qualidade da educação para todos os alunos.

Em face dos benefícios da gestão participativa e em rede, é natural que um número crescente de instituições educacionais também se mobilize para uma atuação em rede, em que o trabalho no interior de uma unidade organizacional seja realizado de forma cooperativa conforme os princípios e valores, objetivos, processos e procedimentos globais de uma organização em rede, ampliando, assim, a consciência de estar em colaboração com um empreendimento coletivo, mesmo em espaço diverso. Nesse sentido, Thurler (2001, p. 45) considera que “as redes são interessantes ferramentas de aprendizagem organizacional, visto que comprometem os atores em um processo de parceria, coletivo e fundado na resolução de problemas autênticos e comuns”.

AUTONOMIA DA GESTÃO

O tema da autonomia vem sendo discutido desde a Grécia Antiga por consagrados filósofos. Etimologicamente, “autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete” (LALANDE, 1999, p. 115).

A partir desse conceito, a autonomia se constitui no sentido de liberdade interior, domínio de si próprio e o uso da razão. Para o pensamento político da Grécia Antiga, expressava apenas a independência de uma *polis* em relação a outra.

Gadotti e Romão (2004) compreendem autonomia como pluralidade e capacidade de criar relações sociais de igualdade num processo participativo. Freire (1999) acrescenta ao conceito de autonomia um caráter político-social, conferindo ao indivíduo a responsabilidade de assumir-se como sujeito da história. De outro modo, Gadotti (2002) indica que a autonomia se conquista pelo envolvimento e habilidade de articulação com a comunidade, indo para além do instituído. Dessa forma, a autonomia não significa isolamento, mas envolvimento e intercâmbio com a sociedade, conforme Martins (2002).

A autonomia da gestão, conforme Lück (2002), deriva de um processo aberto de participação que promova um trabalho coletivo, envolvendo todos os atores para que se construa uma escola participativa, de qualidade, na qual seus profissionais assumam as suas responsabilidades, sintam-se respeitados e valorizados e, em consequência, tenham sucesso em suas práticas pedagógicas. Essa autonomia implica participação, interdependência e pluralidade e, portanto, é uma tarefa desafiadora a ser conquistada pela instituição.

A descentralização tem um papel fundamental na construção da autonomia da escola. Thurler (2001) trata da descentralização e desregulamentação como uma manifestação da vontade de flexibilização, ou mesmo de uma supressão de uniformização em prol de uma maior liberdade de ação dos indivíduos.

O processo de autonomia na gestão encontra seus limites nas instâncias políticas, econômicas, pedagógicas e culturais por parte daqueles que detêm a autoridade e veem no processo educativo uma forma de perpetuação de paradigmas e consequentemente



de controle. Esse cenário não é somente externo, das instâncias dos organismos legais do governo, mas se reproduz no espaço micro de uma rede educacional, no interior do ambiente escolar. Nesse cenário desafiador, é oportuna a consideração de Barroso (2004), quando fala sobre a autonomia construída. O autor sugere a promoção de uma cultura de colaboração e declaração de participação entre todos os atores no ambiente escolar (professores, pais e alunos), ou seja, constituir os alunos como agentes do próprio ato educativo e os pais como coeducadores; o desenvolvimento de diferentes formas de liderança individuais e coletivas para atender a dimensão social da ação educativa e, por último, o aumento de conhecimento dos dirigentes da instituição, o que o autor denomina de aprendizagem organizacional.

Ainda que os autores referidos nesta seção, ao abordarem o tema da autonomia da gestão, tenham por objeto a escola pública, há possibilidade de aproximação com as instituições educacionais privadas, em especial as confessionais e comunitárias, posto que a autonomia é considerada um anseio do ser humano de autodeterminação individual e coletiva na busca da liberdade e felicidade. A organização educacional integra pessoas no processo educativo, e a educação com e para a autonomia requer a participação de todos os sujeitos envolvidos. Seja no contexto educacional público ou privado, essa premissa precisa ser considerada. Portanto, a autonomia da escola, não sendo uma finalidade em si mesma, pode introduzir mudanças nas pessoas e na cultura da organização, assim se tornando um meio pelo qual se pode ofertar uma educação de qualidade a serviço do bem comum.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa seguiu um percurso metodológico no intuito de responder às questões do problema a ser investigado. Assim, adotou-se a metodologia qualitativa, que favoreceu a busca do conhecimento, a reflexão, o diálogo e a discussão sobre as relações e práticas participativas na gestão da unidade educacional e da rede. Para atingir o objetivo proposto para esta pesquisa, fez-se necessário associar dados, informações e percepções, articulando o diálogo com os gestores e educadores, os referenciais bibliográficos e registros e fatos observados na temática em estudo.

A adoção do estudo de caso justificou-se pela necessidade de se compreender como se efetivam os processos e as relações no contexto do fenômeno em estudo. Os procedimentos escolhidos para coletar os dados desta pesquisa foram a análise documental e a entrevista semiestruturada. Quanto ao procedimento técnico da pesquisa documental, foram selecionados alguns documentos institucionais para desenvolver a análise, como a Proposta Pedagógica, o Planejamento Estratégico, a Identidade Institucional e o Manual do Colaborador.

A escolha dos entrevistados relacionou-se com o objetivo do estudo, buscando-se ouvir profissionais que participavam direta e ativamente dos processos da Rede. Foram onze os profissionais participantes do estudo: oito dos entrevistados trabalham no Colégio; a eles se somaram uma gestora da Central da Rede e duas de outras unidades da Rede que podiam contribuir com diferentes olhares sobre a relação entre a gestão de suas unidades e a gestão da Rede. A partir da análise dos dados, foi elaborado um conjunto de recomendações que visam à implementação de melhorias para a Rede e a unidade educacional.

ANÁLISE E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Para análise de dados, elegeram-se algumas categorias decorrentes da fundamentação teórica desta pesquisa, em consonância com os objetivos propostos, apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1 - Categorias prévias de análise

1. Perfil de gestão da Rede
2. Benefícios e desafios do trabalho em Rede
3. Diálogo entre Rede e Unidade Educacional
4. Planejamento estratégico e trabalho coletivo
5. Autonomia e centralização
6. O paradoxo carisma e sustentabilidade
7. Homogeneização e diferenciação

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

A partir da leitura dos registros documentais já mencionados anteriormente, foram identificadas e selecionadas informações que constituíam elementos representativos em relação ao propósito da pesquisa, bem como possibilidades de inferências relativas às categorias de análise preestabelecidas. O aporte teórico e a análise de dados apontaram elementos importantes como possibilidades de melhorias no modo de ver e gerir a instituição, que metaforicamente foram denominados de luzes, sombras e faróis.

LUZES

Um dos documentos analisados foi a proposta pedagógica da Sagrado Rede de Educação (2015), que evidencia o “perfil de gestão

da rede” como uma instituição de escolas confessionais católicas, expressa e sistematiza o propósito do projeto educativo da Rede Sagrado e declara o compromisso com a formação integral pautada nos valores humanistas cristãos. Ainda que os documentos da Rede, em geral, parcamente discutam sobre os assuntos das diversas categorias propostas neste estudo, evidencia-se uma preocupação da Instituição, a qual acredita que, à medida que se cultiva e alimenta o carisma, fortalece-se a razão e o sentido da missão, buscando-se meios e estratégias para fortalecer o compromisso em oferecer uma educação de excelência e a formação para a cidadania. De diferentes formas e linguagens, esse perfil católico é afirmado; desse modo, pode-se dizer que existe certa coerência na linguagem dos documentos ao descrever a missão e os valores institucionais.

Quanto à categoria “perfil de gestão da rede”, foi possível identificar, de modo geral, nas palavras dos entrevistados, a partir dos diferentes lugares que ocupam na instituição, que, por se tratar de uma organização de confissão católica, o modo de organizar e administrar é atrelado a uma estrutura mais hierárquica. De modo geral, também reconhecem o valor e o sentido da missão da escola confessional católica e demonstraram satisfação em trabalhar na Rede Sagrado, respeito pela instituição e comprometimento com a atividade que desenvolvem, conforme o registro na fala do entrevistado a seguir.

[...] a identidade da Rede é a pedagogia Cleliana e a gente comunga dos valores do Evangelho e da Espiritualidade do Sagrado Coração de Jesus, são os princípios que norteiam a missão das irmãs Apóstolas, independente do lugar em que elas estão, essa é a identidade da Congregação e da Rede. É essa a essência que nos identifica como Rede.

Com relação à categoria “benefícios e desafios do trabalho em rede”, os entrevistados reconheceram que o trabalho em rede confere uma identidade comum, pela vivência do carisma,

espiritualidade do Sagrado Coração de Jesus e a pedagogia Cleliana. Nessa perspectiva, o Entrevistado 2 declara: “[...] o trabalho em rede, ele se torna assim mais forte, porque é uma troca maior, mais pessoas também participando do processo, isso amplia nossa visão e enriquece o nosso trabalho.” Outros participantes ainda ressaltam as formações em conjunto, as possibilidades de parcerias, poder de negociações e investimentos em projetos inovadores. Essa consideração converge com o pensamento de Balestrin e Vargas (2003), quando esses pesquisadores afirmam que, entre as vantagens da atuação em rede, estão o aumento da sua capacidade de mobilizar recursos e pessoas para desenvolver projetos e ações que vão contribuir para o cumprimento da sua missão. De diferentes formas e linguagens, esse perfil católico e os benefícios foram afirmados nos documentos e nas falas dos participantes.

SOMBRAS

Diante da complexidade de uma organização em rede, há certamente, necessidade de se criar padrões e processos a serem seguidos e pontos de referências que unificam as ações e, por outro lado, existe o desafio de conciliar interesses e criar espaços de autonomia das escolas no contexto em que atuam. Nessa perspectiva, Barroso (1996, p. 11) recorda: “Não há ‘autonomia da escola’ sem o reconhecimento da ‘autonomia dos indivíduos.’

É importante destacar que, nos documentos da Rede Sagrado, pouco figura o termo “autonomia”. Nesse contexto, é oportuna a reflexão de Barroso (1996) quando declara que a constituição de um sujeito autônomo e crítico no ambiente escolar requer discursos e ações educacionais alinhados aos objetivos da instituição.

No que concerne à categoria “perfil de gestão da rede”, foi possível perceber, de modo geral, que, do ponto de vista dos entrevistados, o perfil de gerenciamento da rede é centralizado, burocrático,

com muitos procedimentos que engessam as atividades desenvolvidas nas escolas, além de retardar algumas decisões, como expresso na fala do Entrevistado 3:

Sem dúvida, é hierárquica e burocrática. Ao mesmo tempo que eu percebo isso, quando a gente vai ler alguns estudiosos, é que me chama muito atenção é Max Weber, porque ele trata justamente da burocracia. E a análise que ele faz da burocracia é muito semelhante a nossa realidade no sentido de que, por entender uma burocracia, no sentido de quanto nós despendemos tempo para a elaboração de quadros, planilhas, formulários, tudo muito padronizado e inúmeros regramentos. Isso, pra mim, é a caracterização da burocracia que não assegura qualidade de ensino [...].

Essa percepção evidencia que a instituição precisa mudar o foco, gerenciar com menos burocracia e mais envolvimento dos atores. Dessa forma, é pertinente a consideração de Amato Neto (2000), para quem a atuação em rede requer das organizações a adoção de novos modelos e novos conceitos gerenciais, novas relações de gestão, visando uma participação mais efetiva dos seus integrantes.

Na mesma perspectiva, com relação à categoria “autonomia e centralização”, buscou-se inicialmente perceber, na visão dos participantes, o que está mais presente na forma de gerir: o controle ou a autonomia no trabalho. A expressiva maioria dos participantes adota o ponto de vista de que o perfil da gestão é centralizado e burocrático, citando a grande quantidade de relatórios e formulários a serem preenchidos, e manifesta certo desconforto, pois considera o quanto o modo de gerir pode dificultar o exercício da autonomia da gestão e dos profissionais no desenvolvimento de suas atividades nas escolas. O Entrevistado 9 traz essa problemática em seu discurso, dizendo:

[...] ainda que o trabalho em rede exija, para sua melhor organização, a padronização de processos, normas e documentos, mas isso por si só não garante a unidade, a identidade da Rede e a qualidade dos serviços. Eu vejo



que o jeito de gerir precisa ser questionado, pois não promove a autonomia dos profissionais; eu pergunto qual identidade, a identidade supõe autonomia individual [...].

Esse discurso avalia algumas características de um modo de gestão que centraliza os seus processos e suas ações e, à vista disso, utiliza diversos instrumentos de controle para manutenção e garantia da unidade, da identidade e da qualidade do serviço educacional. Em oposição a esses questionamentos, Balestrin e Verschoore (2008) propõem outra forma de gestão, que confere significado e sentido no trabalho em rede pela identificação da interconexão dos nós ou os atores individuais, melhor dizendo, o trabalho colaborativo, integrado e participativo, características assinaladas em vários estudos sobre o trabalho em rede.

Ao tratar da categoria “autonomia e centralização”, é importante dizer que, nesse contexto da gestão de rede, esses termos não estão em oposição, mas como possibilidade de diálogo e flexibilização. A autonomia encontra seu limite entre direitos e obrigações, individualidade e interdependência, local e global, diversidade e igualdade, responsabilidade e criatividade. Já a centralização está entre a racionalidade e autoridade, burocracia e controle, uniformidade e qualidade, estabilidade e inovação. Logo, é preciso encontrar uma via intermediária entre essas formas de gerir e construir processos comuns, aceitáveis para os envolvidos. (THURLER, 2001).

FARÓIS

A partir do estudo realizado, dos obstáculos e das expectativas indicados durante o processo de pesquisa e da análise dos dados coletados, foi possível apontar algumas proposições, que são sugestões compatíveis com um trabalho em rede, capazes de propiciarem a participação, a autonomia dos atores e, por conseguinte, o respeito às identidades. Dessa forma, as sugestões,

que assumem o papel de uma proposta de intervenção, foram sintetizadas nas seguintes ações:

1. promover espaços de diálogo e troca de experiências durante os encontros de formação e em momentos dedicados para discutir, por exemplo, mudanças de planejamento, proposta pedagógica, processo avaliativo, escolha de livro didático;
2. conceder maior flexibilidade ao planejamento para atender às diferenças locais das escolas;
3. atribuir autonomia à equipe de profissionais das escolas para desenvolver seus projetos em diálogo com o seu contexto;
4. construir propostas de forma coletiva para que os atores se sintam parte do processo e não sejam apenas executores;
5. valorizar a capacitação profissional dos colaboradores, inclusive integrando-os em tarefas coletivas;
6. descentralizar e desburocratizar os processos para contribuir na promoção de lideranças mais propositivas, com maior envolvimento dos atores.

Os faróis aqui assinalados não têm a pretensão de oferecer sugestões acabadas, mas sim de serem uma contribuição que leva em consideração toda a complexidade inerente à tarefa de fazer a gestão da Rede e as possibilidades de inaugurar novos espaços de participação, autonomia e respeito à diversidade de contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, é importante ressaltar que, na Rede Sagrado, há evidências de grandes benefícios de um trabalho colaborativo,

de respeito às iniciativas das escolas, de organização de projetos e documentos institucionais, mas ainda pode ser ampliado o espaço de participação e envolvimento das unidades e de suas respectivas equipes. Esse poderá ser o grande diferencial a fortalecer os princípios da educação Cleliana, frente às demandas da conjuntura atual. O conjunto de proposições apresentadas teve o intuito de contribuir com o desenvolvimento e fortalecimento do trabalho em rede, somando-se a tantas ações e avanços alcançados pela Rede Sagrado, em prol de uma educação de qualidade.

É importante ressaltar que esta pesquisa é um estudo específico de uma rede de escolas confessionais; assim, as descobertas e proposições aqui relatadas não podem ser generalizadas e/ou aplicadas em outras redes de ensino. De qualquer forma, ainda que as considerações desta pesquisa façam referência a uma rede de educação específica, podem estimular a análise em outras redes de ensino, considerando o contexto histórico e organizacional de cada instituição. Este estudo também evidencia a importância de se abordar a gestão de redes educacionais, que requerem um modelo de gestão diverso do adotado em outras redes interorganizacionais. A grande maioria dos trabalhos referentes à gestão de redes tem focado organizações de produtos e serviços, sem menção às particularidades de redes educacionais.

Finalizando, é importante dizer que esta pesquisa está inserida no contexto da gestão de uma rede educacional. Dessa forma, é basilar a necessidade de se fortalecer a ideia de que o trabalho em rede se efetiva num contexto plural de igualdade e diferenciação, unidade e diversidade.

REFERENCIAS

AMATO NETO, João. **Redes de cooperação produtiva e clusters regionais:** oportunidades para as pequenas e médias empresas. São Paulo: Atlas: Fundação Vanzolini, 2000.

BALESTRIN, Alsones; VARGAS, Lilia Maria. Evidências teóricas para a compreensão das redes interorganizacionais. *In: Anais do II Encontro de Estudos Organizacionais.* Recife, 2002.

BALESTRIN, Alsones; VARGAS, Lilia Maria. Redes horizontais de cooperação como estrutura favorável ao desenvolvimento das PMEs. **Anais do XXVII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.** Atibaia: ANPAD. 2003.

BALESTRIN, Alsones; VERSCHOORE, Jorge Renato. **Redes de Cooperação Empresarial:** Estratégias de Gestão na Nova Economia. Porto Alegre: Bookman, 2008.

BARROSO, J. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. **Revista Portuguesa de Educação,** Braga, v. 17, n. 2, p. 49-83, 2004.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *In: BARROSO, João. O estudo da Escola.* Porto: Porto Ed., 1996.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede - A era da informação:** economia, sociedade e cultura. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Autonomia da escola:** princípios e propostas. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã:** uma aula sobre a autonomia da escola. São Paulo: Cortez, 2002.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2013.

LÜCK, Heloísa *et al.* **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

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

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARTINS, Angela, M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 15, n. 115, p. 207-232, 2002.

SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO. **Proposta Pedagógica**. Curitiba, PR, 2015.

SILVA, Ronaldo André Rodrigues da. **Redes Organizacionais**: Uma Análise Teórica-Topológica de Variáveis Estratégicas de Gestão. In: I Encontro de Estudos em Estratégia – 3Es, 2003, Curitiba - PR. Anais do 3Es, 2003.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WEGNER, Douglas; PADULA, Antonio Domingos. Quando a cooperação falha – um estudo de caso sobre o fracasso de uma rede interorganizacional. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 1, p.145-171, jan. /fev. 2012.



5

*Roselaine Monteiro Moraes
Artur Eugenio Jacobus*

EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO ENSINO FUNDAMENTAL:

**UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO
EMPREENDEDORA DO SEBRAE**

INTRODUÇÃO

O empreendedorismo pode ser uma alternativa capaz de transformar realidades, gerar emprego e renda e criar soluções para questões que travam o desenvolvimento, além de surgir como um caminho para o autoemprego (SEBRAE, 2017) – conceito em ascensão nos tempos de crise, em que o desemprego provocou um desequilíbrio socioeconômico. Foi o que aconteceu, por exemplo, com o cadastro de mais de 5,6 milhões de microempreendedores individuais registrados entre 2014 e 2017 (BRASIL, 2022). Os empreendedores de negócios têm uma relação direta com o crescimento e o desenvolvimento econômico. (FILION, 1999; CANTILLON, 2002).

O empreendedorismo na educação é um tema que vem ganhando espaço cada vez maior na educação básica, já que figura como um dos eixos estruturantes a serem desenvolvidos no ensino médio (MEC, 2018). O ensino-aprendizagem sobre empreendedorismo pode ser um meio para apoiar pessoas a transformarem ideias em soluções inovadoras a fim de resolver problemas que afetam o cotidiano. Sendo assim, entende-se que o ensino-aprendizagem sobre empreendedorismo por meio do desenvolvimento de competências empreendedoras de alunos, ainda na Educação Básica, pode ser uma alternativa para formar jovens empreendedores. Parte-se aqui da premissa de que ser um empreendedor vai além de ser um dono de negócios, pois qualquer um pode adquirir competências empreendedoras, e elas servem para apoiar indivíduos em qualquer atividade profissional, sejam eles empresários, médicos, cientistas, professores, entre tantas outras profissões (FILION, 1999; DOLABELA, 2008).

Nesta pesquisa, desenvolvida entre 2017 e 2019 no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, buscou-se compreender uma iniciativa do Sebrae que aborda o desenvolvimento de competências

empreendedoras por meio do curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos, destinado ao ensino fundamental. A investigação mostra-se relevante pela necessidade em se compreender em que medida as competências empreendedoras podem ser ensinadas e aprendidas no contexto escolar e saber quais resultados essa aprendizagem traz para a vida do jovem estudante.

À luz desse contexto, a pesquisa procurou identificar quais são os resultados obtidos com as atividades desenvolvidas no curso JEPP – Jovens Empreendedores Primeiros Passos nos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Pejuçara no RS entre 2014 e 2018.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O SEBRAE é uma entidade privada sem fins lucrativos criada em 1972 com a finalidade de apoiar micro e pequenas empresas do país. A entidade conta com unidades regionais nos 27 estados da Federação, além do Sebrae Nacional, em Brasília. A unidade do Sebrae RS tem como missão: “Promover a competitividade e o desenvolvimento sustentável dos pequenos negócios e estimular o empreendedorismo.” Está presente em todo o território estadual, atuando por meio de nove escritórios regionais. (SEBRAE, 2022).

O SEBRAE RS, por meio da área de Políticas Públicas, vem atuando fortemente para o desenvolvimento de territórios por meio de ações empreendedoras junto aos municípios e ao estado. Como forma de colaborar com esse desenvolvimento, além de ações diretas com governos municipais e estadual, atua no campo da educação empreendedora visando à formação de uma cultura empreendedora nas escolas. Foi o que aconteceu com o projeto de pesquisa em questão. No município de Pejuçara, no Rio Grande do Sul, o SEBRAE



RS atuou por quatro anos consecutivos com o curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP) no Ensino Fundamental.

O propósito do JEPP é o desenvolvimento de uma cultura empreendedora no contexto escolar, considerando a autonomia do aluno para uma aprendizagem significativa – pessoal, profissional e social – que envolva sentimentos e emoções e que sirva para a vida de modo integral.

De acordo com dados do IBGE (2019), Pejuçara contava em 2018 com 3.973 habitantes e possuía duas escolas municipais, sendo uma de Ensino Fundamental. Essa escola registrou, de 2014 a 2018, 478 alunos matriculados nos anos finais, os quais participaram do curso JEPP nesse período. A escolha por esse município se deu em razão de que o curso JEPP havia sido desenvolvido por um período sem interrupções, ou seja, a escola repetiu ano a ano a ação, e com a frequência dos mesmos estudantes.

Para o desenvolvimento desse curso, os professores da Escola Municipal de Pejuçara receberam formação do Sebrae sobre a sua aplicação em sala de aula, já que somente os professores com essa formação poderiam atuar com o curso. É nesse contexto que se desenvolveu esta investigação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os conceitos iniciais que permeiam o empreendedorismo se originaram nas ciências econômicas. Contudo, os interesses de alguns estudiosos não estavam tão somente ligados à economia, mas, sobretudo, às questões que envolviam criação, desenvolvimento, gestão e inovação nos novos negócios (SCHUMPETER, 1997; FILION, 1999).

Para os economistas, empreendedores são indivíduos que têm a capacidade de lidar com incertezas, correr riscos, obter lucros, inovar e transformar realidades econômicas. Para os comportamentalistas, compreender as motivações que levam indivíduos a serem empreendedores e o seu modo de agir seria a grande contribuição que as ciências humanas podem trazer para esse campo de pesquisa. Para David C. McClelland (1987), o empreendedor possui características de comportamento empreendedor (CCE) que podem ser desenvolvidas e aprendidas. Este autor, além de defender que indivíduos empreendedores são aqueles motivados pela necessidade de realização pessoal e que possuem CCE, também propôs que, por meio do empreendedorismo, poderia haver rápido crescimento econômico. Então, aumentar a quantidade de empreendedores ativos seria uma maneira de contribuir para a sociedade, na medida em que se gera emprego e renda. (MCCLELLAND, 1987).

Se no século XX o tema se encontrava no âmbito das ciências econômicas e comportamentais, nos anos 2000 os estudos sobre o empreendedorismo pareceram dar ênfase às práticas empreendedoras. Nesse sentido, a análise passou a ser no “agir”, na “ação” empreendedora.

Para Sarasvathy (2008), existe um jeito alternativo de pensar dos empreendedores quando identificam oportunidades. A pesquisadora descobriu que nem sempre o empreendedor racionaliza as etapas do processo empreendedor (HISRIC; PETERS; SHEPHERD, 2014). O modo racional e largamente utilizado na projeção de negócios, segundo Sarasvathy, é conhecido como “processo causal”, que culmina no desenvolvimento de um plano de negócios. A autora entende que os empreendedores, quando pensam em criar algum negócio, podem lançar mão do “processo de efetuação”, que acontece quando o empreendedor cria negócios a partir dos recursos existentes, ou seja, reflete sobre o que possui e vê uma oportunidade, passando a pensar sobre o que ele conhece a respeito desse negócio, quem mais conhece sobre isso e com quem pode contar para



gerar negócios que agreguem valor (HISRICH; PETERS; SHEPHERD, 2014). Assim, levam em consideração os recursos existentes, a bagagem de conhecimentos do sujeito, sua capacidade imaginativa e habilidade de trabalho em conjunto e cocriação (SARASVATHY, 2008). O processo de efetuação exige competências de relacionamento e de atuação em rede, e a interação com as partes envolvidas é uma de suas premissas.

Baker e Nelson (2005) focam sua pesquisa no “agir” do empreendedor em um cenário de escassez, o que eles denominaram de bricolagem. Para eles, o que fundamenta esse conceito é a recombinação dos recursos disponíveis e o que o empreendedor pode fazer com isso, ou seja, o fazer acontecer com o que se tem, criando algo novo. Nesse sentido, o empreendedor passa por um processo criativo e de improviso para a criação de oportunidades com o que tem à mão com foco na resolução de problemas.

Muitos estudiosos se empenharam em buscar uma definição que pudesse dar luz à expressão “empreendedorismo”, cada autor tendendo a remeter o conceito para seu campo de formação. Logo, uma teia de definições se estabelece. Observa-se, porém, que, independentemente da definição que cada autor ofereça, o fenômeno do empreendedorismo parece gerar impacto no contexto econômico e até social, seja por meio de inovações, na criação de empresas ou no desenvolvimento e adoção de novos comportamentos. Assim, no processo que envolve um pensamento empreendedor, podem nascer novas formas de pensar e agir, identificando-se oportunidades a serem exploradas e gerando novos ativos.

Na literatura sobre empreendedorismo encontram-se diversas classificações ou possibilidades, dentre as quais se destacam:

Intraempreendedorismo ou empreendedorismo corporativo: quando o indivíduo atua dentro de uma organização. Esse conceito está associado à ideia de inovação, criação de valor,



busca de oportunidades em organizaçōes já estabelecidas; inovação de processos, produtos, desenvolvimento de novos mercados ou mercados existentes. Além disso, o empreendedor pode ser visto como aquele indivíduo que pode fazer algo diferente e melhor. (DOLABELA, 2008; HISRICR; PETERS; SHEPHERD, 2014).

Empreendedorismo institucional: esse tipo de empreendedorismo v na ação coletiva a possibilidade de buscar alternativas conjuntas para a solução dos problemas centrais com a proposição de novas práticas institucionais. A cooperação, a habilidade de mobilização de atores, o estabelecimento da confiança, o compromisso, a regulação e o controle são fatores importantes que lastreiam esse processo. (ABRUTYN; VAN NESS, 2015).

Empreendedorismo social: Pode ser visto como a capacidade de criar negócios inovadores que solucionem problemas de ordem social e que gerem resultados benéficos para a sociedade e também pode incluir finalidade lucrativa ou não, desde que tenha um propósito social como sua principal missão. Os autores são unânimes em afirmar que esse tipo de empreendedorismo deve gerar valor social. (TISCOSKI; ROSOLEN; COMINI, 2013).

Aproximando o conceito de competências e a aprendizagem sobre empreendedorismo, Lopes (2010) afirma que as competências relativas ao empreendedorismo podem ser ensinadas e aprendidas na educação formal. A autora argumenta que a educação para o empreendedorismo pode ocorrer por meio do desenvolvimento ou fortalecimento de crenças, valores, atitudes, conhecimentos e habilidades, desde cedo, passando pela educação infantil e fundamental e atingindo os níveis posteriores.

Para Dolabela e Filion (2013), a educação empreendedora dialoga com a escola, ao desenvolver competências que ultrapassam a criação de empresas, mas que essencialmente preparam indivíduos para a vida. Conforme Bacigalupo et al. (2016), as competências



para o empreendedorismo podem ser desenvolvidas no meio educacional desde cedo, da educação básica à superior. Os autores propõem um grupo de competências para o empreendedorismo: o modelo *EntreComp*. Trata-se de uma ferramenta que contempla três áreas de competências: ideias e oportunidades, recursos e ação. Para cada uma dessas três áreas, os autores definiram um conjunto de cinco competências que, juntas, criam o conceito de competência para o empreendedorismo e que podem ser aprendidas na educação formal, não formal e informal. As competências são:

Área de Ideias e Oportunidades: identificação de oportunidades; criatividade; visão; valorização de ideias; pensamento ético e sustentável.

Área de Recursos: consciência de si e autoeficácia; motivação, perseverança e resiliência; mobilização de recursos; educação financeira e econômica; mobilização de pessoas.

Área de Ações: capacidade de tomar a iniciativa; planejamento e administração; disposição para lidar com incerteza, ambiguidade e risco; habilidade de trabalhar com os outros; capacidade de aprender com a experiência.

Os efeitos do ensino sobre o empreendedorismo ou o engajamento de estudantes e a criação de valor social ainda são percebidos como temas pouco explorados (LACKÉUS, 2015). As pesquisas existentes, conforme Lackéus (2015), referem-se, em geral, a uma definição restrita do empreendedorismo – aquela que foca no empreendedor que abre empresas em resposta ao contexto econômico. Entretanto, faltam pesquisas sobre a formação para o empreendedorismo numa visão mais ampla, que vai além da abertura de negócios e ensina para a vida.

No Relatório da UNESCO de 1998 – Um Tesouro a Descobrir –, Delors et al. (1998) apontaram um conjunto de quatro saberes essenciais, ou quatro pilares para a educação do século XXI,



que envolvem o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Esses pilares convergem com o desenvolvimento das competências empreendedoras e das competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo que estabelece 10 competências essenciais que os estudantes têm o direito de aprender, que são: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconehecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). Percebe-se que essas competências convergem com as competências empreendedoras, que podem ser desenvolvidas já no ensino fundamental por meio de atividades que promovam a aprendizagem sobre competências empreendedoras (DELORS et. al, 1998; LOPES, 2010; DOLABELA; FILION, 2013).

METODOLOGIA

Para este estudo, foi adotada a metodologia qualitativa, uma vez que se propôs a compreender o significado atribuído pelos sujeitos ao fenômeno, ou ocorrido, em determinada circunstância dada em uma situação particular. (SACCOL et al., 2012).

Já o tipo de pesquisa foi exploratória, o que auxiliou na compreensão do problema enfrentado, buscando o entendimento sobre "o quê", "como", as circunstâncias e os resultados que puderam ser inferidos sobre a inserção e a execução do tema do empreendedorismo numa escola. As entrevistas e a escuta ativa foram esclarecedoras. Nos relatos, o tom da voz, um olhar desviado, a pausa, o silêncio, um suspiro nas respostas, tudo isso foram insumos para as inferências nos resultados da pesquisa.

O método adotado foi o estudo de caso, que consistiu em averiguar resultados de uma proposta de abordagem de ensino sobre empreendedorismo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara, no interior do Rio Grande Sul, com foco nos anos finais do ensino fundamental, no período entre 2014 e 2018. A opção pela escola de Pejuçara se deu em razão de que, nesse município, o (JEPP) aconteceu ano a ano sem interrupções.

A coleta de dados deu-se inicialmente por meio de pesquisa documental, que envolveu a análise das apresentações internas do conteúdo do JEPP, registros de formação dos professores, relatórios de consultorias de acompanhamento dos consultores e conteúdo de entrevistas e jornais, além de depoimentos de alunos e professores. Foram também realizadas entrevistas com roteiros semiestruturados e específicos para cada grupo de entrevistados. Foram 13 os participantes: Prefeito; Agente de Desenvolvimento do município; Secretária Municipal de Educação; Diretora da Escola; Coordenadora Pedagógica; Gestor de Políticas Públicas do Sebrae RS; Consultora do Sebrae RS que realizou a capacitação dos professores; Consultor do Sebrae RS que realizou o acompanhamento na escola; Professor(a) do 1º ao 5º ano; Professor(a) do 6º ano; Professor(a) do 7º ano; Professor(a) do 8º ano; Professor(a) do 9º ano.

Os dados foram analisados de forma integradora, por meio da técnica de triangulação a partir dos documentos e das entrevistas e levou em consideração três etapas: processo de planejamento, processo de execução e resultados observados. Durante a análise de determinada categoria, por exemplo, identificaram-se evidências contidas nos documentos e vídeos que convergiam com os relatos das entrevistas. Desse modo, esse formato de análise deu sentido à investigação. Na interpretação dos dados, foi possível perceber nas categorias elementos convergentes ou divergentes, oriundos de diferentes fontes (entrevistas, documentos e vídeos). Buscou-se perceber a identificação de possíveis efeitos do curso JEPP na Escola Municipal de Pejuçara e a convergência ou divergência entre o que

estava descrito (evidência) e o que foi verbalizado nas entrevistas – levando-se em consideração certo grau de subjetividade, característico da pesquisa qualitativa, que considera a experiência vivenciada pelo indivíduo sob a sua ótica.

ANÁLISE

A análise dos dados considerou três etapas do processo de formação de jovens empreendedores: planejamento, execução do curso e os seus resultados.

Quanto ao processo de planejamento, a prefeitura de Pejuçara vinha buscando, entre 2013 e 2014, ações de fomento ao desenvolvimento do empreendedorismo de negócios no município e, para tanto, oferecia espaço na Sala do Empreendedor (local de atendimento das Prefeituras Municipais que facilita os processos de abertura de empresas, regularização e baixa, bem como serviços exclusivos aos Microempreendedores Individuais - MEI) para seus empreendedores. O prefeito, compreendendo que uma ação de educação empreendedora deveria ser feita nas escolas, aproximou-se do Sebrae RS e conheceu o curso JEPP, o qual ia ao encontro do que buscava para o município. Em 2014, o JEPP iniciou na escola e, para tanto, o Sebrae realizou uma formação para que os professores pudessem executar o curso. Essa formação visava discutir os fundamentos teóricos e metodológicos, o desenvolvimento dos comportamentos empreendedores e os principais componentes do plano de negócios. Foram explorados eixos e temas transversais. Nos eixos, foram abordados comportamentos empreendedores e plano de negócios. Já os temas transversais trataram da cultura da cooperação, cultura da inovação, ecossustentabilidade, ética e cidadania. (SEBRAE, 2012).

Embora os professores tivessem recebido a formação para atuação em todos os anos do ensino fundamental, para essa pesquisa foi realizada apenas a análise dos anos finais (6º ao 9º ano), nos temas: 6º ano: Ecopapelaria; 7º ano: Artesanato Sustentável; 8º ano: Empreendedorismo Social; e 9º ano: Novas Ideias, Grandes Negócios. Um conjunto de materiais didáticos (livro do professor e livros do aluno) de cada ano – compreendendo do 6º ao 9º – foi entregue aos professores, que, durante a capacitação, simularam as atividades contidas nos livros dos alunos, numa espécie de laboratório de prática. O curso oferece vivências por meio de oficinas aos alunos, que, a partir de histórias, desenvolvem competências empreendedoras e experimentam a criação de um plano de negócios. Nesse sentido, desenvolvem competências como: criatividade na resolução de problemas, empatia, autoconhecimento e trabalho em equipe. Foi possível identificar que alguns professores, ao tomarem contato com as competências empreendedoras, se identificaram com o tema. Por outro lado, alguns sentiram receio pela novidade do tema e do método.

Na visão dos professores, a capacitação cumpriu os objetivos propostos e trouxe a eles possibilidades de conhecer e vivenciar o tema, já que a maioria desconhecia as ideias sobre empreendedorismo e o quanto os conceitos e as práticas empreendedoras poderiam ser úteis na vida dos alunos. Em todos os relatos, a expressão “ensina para a vida” foi observada. Os conteúdos teóricos e práticos ensinados durante a capacitação trouxeram significado aos professores, que perceberam valor em um propósito que foi além do “imaginário” inicial (de um ensino com o mero propósito de formar empresários).

Caber ainda indicar que, após a definição da forma de atuação e a capacitação, a escola fez uma reunião com os pais e informou sobre a introdução do curso JEPP junto aos alunos, solicitando apoio aos seus filhos nas atividades do curso.

No processo de execução, o Sebrae recomenda que o curso seja desenvolvido de modo transversal e interdisciplinar. Um exemplo dessa abordagem é a Temática Ecopapelaria, desenvolvida no 6º ano na disciplina de Ciências, e abordando ecologia, reciclagem, sustentabilidade. Deste modo, o professor de Ciências trabalhava esses temas guiando-se pelo livro do aluno (JEPP). Quando o tema era planejamento (plano de negócios), o trabalho ocorria na disciplina de Matemática. Quando a abordagem era sobre clientes, a disciplina escolhida era o Português. Foi assim que o curso JEPP anos finais foi executado no ano de 2014.

Entretanto, durante o primeiro ano de execução, como é um curso que prevê um trabalho em diferentes disciplinas, houve professores que sentiram dificuldades na articulação com seus colegas, pois alguns não sinalizavam as páginas do livro que tinham trabalhado em suas aulas. De qualquer forma, houve relato de que, apesar do início conturbado, a experiência gerou uma aprendizagem útil.

No final do ano de 2014, como é a proposta do JEPP, houve a apresentação da Feira de Negócios (dentro da escola), que é uma amostra de todos os projetos que foram desenvolvidos pelos alunos participantes do curso. Essa feira é o momento em que os estudantes põem em prática os aprendizados do curso. Ficou evidente, pelo projeto final, que houve uma ênfase no empreendedorismo com foco em negócios, deixando em segundo plano outras formas de empreendedorismo (DOLABELA; FILION, 2013; LACKÉUS, 2015). Cabe observar, porém, que o Empreendedorismo Social foi tema trabalhado no 8º ano do Ensino Fundamental.

Em 2015, após alguns aprendizados no decorrer de 2014, a escola decidiu realizar a feira fora da escola para que abarcasse a comunidade escolar. A feira também mudou de nome e passou a ser chamada de "Colheita", remetendo à cultura agrícola da região. Outra mudança foi levar o curso JEPP para os alunos dos anos finais do turno inverso, havendo um professor específico para cada ano.

Na intenção de valorizar a ação empreendedora na Escola Municipal de Pejuçara, vista como uma estratégia de desenvolvimento da cultura voltada ao empreendedorismo, foi criado no município o “Programa Despertar Empreendedor” (PDE), no qual o curso JEPP, voltado aos anos finais do Ensino Fundamental, foi incluído e passou a ser uma disciplina.

Sendo assim, a partir do início de 2015, o JEPP na Escola Municipal de Pejuçara passou a ser um programa de educação empreendedora denominado Programa Despertar Empreendedor (PDE), que tratou das ações relacionadas ao ensino de empreendedorismo na escola. Além disso, o governo municipal entendeu que caberia a criação de uma lei que inserisse o PDE no currículo como uma disciplina obrigatória, tendo em vista também a aceitação da maioria dos docentes. Assim, foi criada a Lei nº 1.990, aprovada em 31 de outubro de 2018, que visa à inclusão do tema empreendedorismo por meio do PDE.

Na etapa final da análise, buscou-se identificar os resultados do processo formativo sob a óptica dos entrevistados envolvidos nas atividades do curso. Assim, a análise foi organizada considerando três aspectos: 1. percepção de aprendizado das competências empreendedoras; 2. efeitos percebidos para além das competências empreendedoras; 3. cruzamento parcial das competências empreendedoras com as competências da BNCC.

No tocante à percepção de aprendizado das competências empreendedoras, durante a análise documental e diante dos relatos das entrevistas, foi possível observar que os alunos foram sensibilizados a ponto de os docentes notarem neles uma modificação nas suas atitudes após a execução do JEPP/PDE.

Um primeiro exemplo diz respeito à competência “tomando a iniciativa”. Os documentos analisados e os relatos dos professores possibilitaram identificar que houve maior predisposição dos alunos

para a resolução de problemas que afetam a comunidade. Isso ficou mais evidenciado no curso que aborda o Empreendedorismo Social.

Em relação ao conjunto de competências “autoconsciência, autoconhecimento e eficácia”, os relatos apontam que os alunos adquiriram um nível de crítica maior conforme aprimoravam sua prática. Conforme relatos dos professores, os estudantes tornaram-se mais exigentes, buscando qualidade naquilo que entregavam e visando ao resultado esperado.

Outro exemplo diz respeito à competência “valorizando ideias”. Os alunos tenderam a assimilar as ideias geradas no grupo e lhes dar valor, pois a interação e a participação ativa dos estudantes foram notadas pelos docentes. O fato de se reutilizar materiais para gerar novos produtos (reciclagem) denota que é possível gerar ideias e estratégias a partir do que já existe (bricolagem).

Sobre os efeitos percebidos para além das competências empreendedoras, os professores relataram que houve mudanças nas atitudes dos alunos, visto que demonstraram maior interesse e engajamento nas atividades escolares, o que foi correlacionado a uma redução na evasão. A empatia foi outro fator que chamou a atenção, já que, na percepção dos professores, muitos alunos conseguiram refletir sobre suas ações, colocando-se no lugar do outro.

Para os professores, a inserção do JEPP/PDE trouxe avanços nas questões relacionadas à interdisciplinaridade, havendo maior troca entre os docentes, com o fortalecimento de práticas colaborativas entre eles, além de maior criação de vínculos entre professor-professor e professor-aluno. Alguns professores revisaram a forma de condução de suas aulas, recebendo e dando apoio entre si para darem conta de conduzirem as ações do JEPP/PDE.

Foi identificado um processo de inovação também no nível da escola, já que, a partir do JEPP/PDE, visitas de campo passaram a ser realizadas, o que antes não acontecia de modo sistemático.



Práticas de sustentabilidade também foram inseridas. Outra percepção foi o envolvimento da comunidade escolar, dos funcionários que recebiam as orientações sobre JEPP/PDE na escola e, em especial, dos pais, que participaram mais ativamente das atividades dos filhos nas rotinas escolares, principalmente na ação da Colheita.

Em relação ao cruzamento parcial das competências empreendedoras com as competências da BNCC, foi possível observar uma significativa aproximação entre elas. Neste estudo foi possível identificar o desenvolvimento de algumas competências do modelo EntreComp, algumas com maior e outras com menor destaque (BACIGALUPO et al., 2016). Tais competências vão ao encontro de competências gerais da BNCC. Dentre elas, as da área “Ações”, revelando maior ênfase no fazer, ou seja, no aprendizado prático. Porém, o baixo grau de destaque na área “Ideias e oportunidades” foi expressivo, revelando certo comodismo em relação à “exploração de oportunidades”. Além disso, os produtos criados tenderam a negócios tradicionais e com baixa inovação, o que apontou para a necessidade de revisão de algumas práticas do processo formativo.

LIÇÕES APRENDIDAS

Após quatro anos de prática do Curso JEPP/PDE, é possível identificar pontos positivos e pontos negativos em relação à iniciativa desse curso na escola.

Como pontos positivos, destacam-se: articulação junto ao prefeito, ao agente de desenvolvimento e à secretária municipal de educação. Esses atores foram as peças-chave para disseminar na escola a cultura empreendedora e sensibilizar a direção e os professores, os quais, por sua vez, foram fundamentais no processo de formação dos alunos. Sem essa articulação e o comprometimento de tais atores, o curso poderia não ter tido o alcance que teve.

A capacitação de imersão junto aos professores pareceu ter conferido a eles condições de conduzirem as ações do curso no espaço escolar. Os professores relataram que se sentiram muito apoiados pela gestão municipal e pela gestão da escola. A escola como um todo foi beneficiada porque as oficinas do JEPP/PDE proporcionaram a alunos e professores vivências em que puderam desenvolver o trabalho em equipe, o exercício da autonomia e da persuasão e a capacidade de decisão — aprendizados para a vida. Tais competências podem ser colocadas em prática no dia a dia dos sujeitos, pois estão relacionadas com a sua realidade.

De acordo com os educadores, a metodologia JEPP/PDE conferiu aprendizados aos estudantes sobre comportamentos empreendedores e desenvolvimento de planos de negócios. Os alunos de Pejuçara adquiriram a capacidade de realizar planejamentos e fazer pesquisas, aprenderam o que era correr riscos e trabalharam aspectos sobre marketing e finanças, trabalho em equipe e busca de informações.

Em razão das dificuldades percebidas na lógica de integrar o curso JEPP/PDE com as disciplinas obrigatórias, a coordenação do programa decidiu, no segundo ano do curso, e em conjunto com os professores, mudar a sistemática de dias e horários. Para os anos finais, a formação passou a acontecer no turno inverso, tendo dias e horários específicos, e com um professor titular de cada ano do curso. Assim, a experiência, apesar de conturbada no início, foi útil, porque gerou aprendizado e se transformou numa nova prática, que alterou um processo e o tornou melhor para os professores, para os alunos e para o contexto de planejamento da escola.

Ainda como lições aprendidas, destacam-se alguns pontos negativos. Um imprevisto observado foi o período da formação dos professores colidir com o recesso escolar. Além disso, no início do curso, pela inexperiência de todos no processo, houve dificuldades em trabalhar o curso JEPP/PDE de forma integrada com



as disciplinas obrigatórias. Os professores sentiram-se desorientados, em virtude de a condução dos conteúdos do curso e a dinâmica entre os professores não fluírem bem. Faltou melhor entendimento e organização entre os próprios professores, que precisaram buscar alternativas para trabalhar de modo que conseguissem dar sequência ao conteúdo. Além disso, os professores sentiram falta de uma capacitação continuada do JEPP. Nessa síntese das lições aprendidas, pode-se depreender que, apesar de haver pontos de melhorias, os aspectos positivos se destacaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da pesquisa demonstrou que houve aprendizados tanto para alunos quanto para professores, oportunizando-se mudanças significativas para a escola. O Curso JEPP despertou maior interesse dos alunos em relação aos projetos desenvolvidos na escola, gerando saberes que ultrapassaram os objetivos pretendidos pelo curso.

Os objetivos da pesquisa, de modo geral, foram atendidos, gerando um conjunto de informações úteis ao Sebrae, no sentido de compreender o alcance da iniciativa em levar o ensino de empreendedorismo para a educação formal, em especial a educação básica.

Além disso, os aprendizados gerados nessa pesquisa foram apresentados ao Sebrae RS, e parte dos resultados desta pesquisa foram considerados pela instituição, que passou a utilizar o modelo *EntreComp* no desenvolvimento de soluções educacionais.

REFERÊNCIAS

ABRUTYN, Seth; VAN NESS, Justin. The role of agency in sociocultural evolution: Institutional entrepreneurship as a force of structural and cultural change. **Thesis Eleven**, v. 127, n. 1, p. 52-77, 2015. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0725513615575935>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BACIGALUPO, Margherita et al. **EntreComp: The entrepreneurship competence framework**. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2016.

BAKER, Ted; NELSON, Reed E. Creating something from nothing: Resource construction through entrepreneurial bricolage. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca (EUA), v. 50, n. 3, p. 329-366, 2005. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2189/asqu.2005.50.3.329>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. **Mapa de Empresas**. Brasília, 2022. Disponível em <https://www.gov.br/empresas-e-negocios/pt-br/mapa-de-empresas>. Acesso em: 06 dez. 2022.

CANTILLON, Richard. **Ensaio sobre a natureza do comércio em geral**. Curitiba: Segesta Editora, 2002.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do empreendedor**: a metodologia do ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DOLABELA, Fernando; FILION, Louis Jacques. Fazendo revolução no Brasil: a introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. **REGEPE-Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 134-181, 2013. Disponível em: <http://regepe.org.br/regepe/article/view/137/84>. Acesso em: 20 abr. 2018.

FILION, Louis Jacques. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 5-28, 1999.

GRECO, Simara Maria de Souza Silveira. et al. **GEM - Global Entrepreneurship Monitor Empreendedorismo no Brasil: 2016**. Curitiba: IBQP, 2017.

HISRICR, Robert D.; PETERS, Michael P.; SHEPHERD, Dean A. **Empreendedorismo**. 9. ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). IBGE: cidades@: **Rio Grande do Sul: Pejuçara: Panorama. 2018.** Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pejuçara/panorama>. Acesso em: 19 mar. 2019.

LACKÉUS, Martin. **Entrepreneurship in education**: What, why, when how. Paris: European Commission, 2015.

LOPES, Rose Mary Almeida. **Educação empreendedora**: conceitos, modelos e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

MCCLELLAND, David. Characteristics of Successful Entrepreneurs. **The Journal or Creative Behavior**, v. 21, n. 3, p. 219-233, 1987.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 maio 2018.

SACCOL, Amarolinda et al. **Metodologia de Pesquisa em Administração**: uma abordagem prática. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012.

SARASVATHY, Saras. **Effectuation: Elements of Entrepreneurial Expertise**. Northampton: Edward Elgar Publishing Limited, 2008.

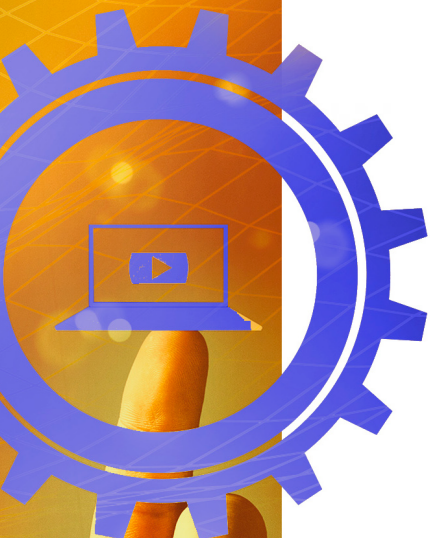
SCHUMPETER, Joseph Alois. **Teoria do desenvolvimento econômico**: Uma pesquisa sobre lucros, capital, crédito juros e ciclo econômico. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Cultural Ltda, 1997.

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Jovens Empreendedores Primeiros Passos**: Fundamentação Metodológica – Guia do Educador. Brasília: Sebrae, 2012.

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **O empreendedorismo e o Mercado de Trabalho**. Brasília: Unidade de Gestão Estratégica, Núcleo de Pesquisa, 2017. Disponível em: http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.ns. Acessado em 29 nov. 2022.

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Quem somos**. Sebrae, 2022. Disponível em: https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/rs/quem_somos?codUf=22. Acessado em 29 nov. 2022.

TISCOSKI, G.; ROSOLEN, Talita; COMINI, Graziella. Empreendedorismo social e negócios sociais: Um estudo bibliométrico da produção nacional e internacional. In: Encontro da ANPAD, 37, 2013, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** 2013. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_APB1365.pdf . Acessado em: 05 nov. 2017.



6

*Valter Pavoni
Artur Eugênio Jacobus*

SISTEMA DE INFORMAÇÕES GERENCIAIS COMO APOIO À GESTÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, o cenário do ensino superior brasileiro sofreu forte influência das ações e políticas públicas do Governo Federal. O Estado, protagonista do ensino público, gradualmente assumiu mais um papel: o de regulador, com base na implantação de políticas educacionais para o amparo legal e o controle do ensino no país. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB, de 1996, possibilitou a existência de instituições de ensino superior (IES) com fins lucrativos. A partir de 2000, houve incremento significativo de novas IES, num movimento ainda mais acelerado nos anos seguintes. Percebe-se que, nas IES privadas, há forte apoio de grupos financeiros de capital aberto com objetivo mercadológico. De outro lado, as IES públicas, sem investimento por parte do Estado, tendem à estagnação, com poucas chances de expansão em um mercado altamente competitivo. (BOTTONI; SARDANO; COSTA FILHO, 2013).

O processo de avaliação da educação superior no Brasil tornou-se, então, um meio de regulação e de aferição da qualidade do sistema educacional. Por isso, os gestores educacionais precisam de grande esforço operacional na busca de dados e na geração de informações para o cumprimento das obrigações legais. (DIAS SOBRINHO, 2010).

Diante desse contexto, a gestão administrativa e acadêmica exercida pelo coordenador de curso torna-se um componente importante para o cumprimento das obrigações legais, impostas pelos órgãos de governos, repercutindo, dessa forma, no desempenho dos índices da avaliação e na garantia da prestação dos serviços educacionais, com excelência e qualidade necessários para os alunos, professores e sociedade.

Este artigo retrata uma investigação conduzida no Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Unisinos e que buscou propor

um Sistema de Informações Gerenciais (SIG), com base em dados internos e externos, para apoiar coordenadores de cursos de graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos - nas suas atividades de gestão, a fim de melhorar o processo de tomada de decisão e contribuir para a qualidade e sustentabilidade dos cursos.

Dessa forma, a pesquisa aqui relatada teve como propósito apoiar os coordenadores de curso com dados e informações que os auxiliem no processo de tomada de decisão, a fim de contribuir com a gestão educacional da universidade, tendo como alvo a qualidade acadêmica e a sustentabilidade operacional dos cursos de graduação.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A pesquisa teve como campo empírico a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, tendo como foco o papel do coordenador de curso de graduação. A Unisinos, em seus 53 anos de existência, está entre as mais bem avaliadas universidades privadas do Brasil, com cerca de 19 mil alunos em cursos de graduação, pós-graduação e extensão, nas modalidades presencial e EaD.

Quanto ao contexto da graduação, na Unisinos, há um projeto estratégico que define, no âmbito da instituição, as metas a serem atingidas para a qualificação dos cursos e cumprimento das obrigações legais. Nesse processo institucional, analisa-se cada indicador de forma detalhada, nos colegiados de curso e nas unidades acadêmicas, com o objetivo de identificar oportunidades para implementação de ações de melhoria, que possam contribuir para a excelência acadêmica e a sustentabilidade dos cursos. Neste sentido, é observado o binômio qualidade e sustentabilidade. A qualidade tende a ser expressa pela realização da excelência acadêmica, já a dimensão sustentabilidade necessariamente é observada pelo resultado financeiro e econômico.

Nos últimos anos, o papel do coordenador de curso na instituição foi se tornando fundamental para a garantia da qualidade e sustentabilidade dos serviços educacionais. Porém, costuma haver uma carência de sistemas de informações para os coordenadores exercerem suas atividades de gestão. Esses docentes gestores necessitam de muito esforço na busca e na preparação de dados para a tomada de decisão, além de se envolverem demasiadamente nos processos e atividades operacionais. Por essa razão, esta investigação trabalhou na direção de entender as expectativas e necessidades de informações gerenciais dos coordenadores de cursos, bem como identificar a importância de uma solução tecnológica de TI viável para implantação em uma IES.

REVISÃO DE LITERATURA

No Brasil, ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, o ensino superior privado, com apoio de organismos financeiros, cresceu em número de IES e de alunos, enquanto o ensino público se manteve estável e apresentou fortes sinais de estagnação. Por outro lado, o Estado, anteriormente protagonista do ensino público, assumiu outro papel: o de regulador, com base na implantação de políticas educacionais para o amparo legal e o controle do ensino no país. (DIAS SOBRINHO, 2003).

O processo de avaliação da educação superior no Brasil tornou-se um meio de regulação e de aferição da qualidade do sistema educacional. Em síntese, a regulação em vigor utiliza como base dois índices: o primeiro, no contexto das instituições educacionais, é o Índice Geral de Cursos (IGC); o segundo índice, para os cursos no ensino superior, é o Conceito Preliminar de Curso (CPC). Esses índices fazem parte do modelo de avaliação criado pelo governo

federal, denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Considerando a metodologia proposta pelo sistema de avaliação SINAES e o envolvimento de diferentes atores e suas dimensões, a avaliação torna-se um processo complexo. Nesse sentido, a gestão acadêmica, na figura do coordenador de curso como um dos atores no processo de avaliação, no que tange à execução das atividades relacionadas ao curso, torna-se um componente importante para cumprimento das obrigações, repercutindo no desempenho dos índices da avaliação e na garantia da qualidade na prestação dos serviços educacionais.

No caso da Unisinos, a Resolução do Conselho Universitário (CONSUN) 027/2012, que aprovou a alteração do regimento da Unidade Acadêmica da Graduação, no seu artigo 18, define as responsabilidades de gestão do coordenador de curso:

Coordenador de curso é o gestor incumbido da coordenação didático-científica e técnico-profissional do curso, da administração dos procedimentos envolvidos na organização acadêmica, no regime escolar e na execução e desenvolvimento do ensino, da gestão orçamentária, consistência econômico-financeira e sustentabilidade do curso, da administração dos recursos e resultados e da execução das estratégias de inovação, expansão e diversificação, bem como da organização e condução das atividades do respectivo Colegiado de Curso (UNISINOS, 2012, p. 38).

Percebe-se, assim, a complexidade da gestão da coordenação de curso em uma IES. O coordenador necessita transitar nas dimensões didático-científica e técnico-profissional do curso, além de contribuir na construção da gestão orçamentária e garantir a consistência financeira. Também lhe cabe promover a inovação, expansão e a garantia da excelência acadêmica. Sabadia (1998) afirma que, embora a coordenação de curso seja tida como uma unidade



frágil do sistema universitário, é responsável direta pela qualidade do ensino, muitas vezes sem a autoridade necessária para o desenvolvimento pleno de suas atividades.

Observando essas considerações em relação à característica da função da coordenação de curso, podemos concluir que a atividade é complexa no que tange a sua execução e exige um rol de competências de gestão, sem que o coordenador normalmente tenha tido uma prévia formação específica para a execução do papel e muitas vezes sem o apoio de um sistema das informações gerenciais para a tomada de decisão.

Os grandes volumes de informações disponíveis, de forma ambígua, tendem a confundir os gestores no momento de tomar decisões (CAMPOS 2014). Para evitar esse problema, existem metodologias e técnicas da ciência da computação. A ciência analítica é uma das técnicas que possibilita o uso de grande volume de dados. Através do método da análise descritiva é possível coletar, explorar e sistematizar dados para construir informações com o desígnio de agregar conhecimento à gestão educacional. Atualmente, há necessidade de as organizações educacionais organizarem melhorar a gestão dos seus processos. Portanto, os gestores necessitam de um sistema de informações gerenciais para melhorar a sua tomada de decisão.

De acordo com Oliveira (2014), um sistema de informações gerenciais é um instrumento administrativo que contribui efetivamente para a otimização das comunicações e do processo decisório nas empresas. Já Laudon e Laudon (2014, p. 7) nomeiam o sistema de informação como um conjunto de componentes inter-relacionados que coleta, processa, armazena e distribui informações destinadas a apoiar a tomada de decisão, a coordenação e o controle de uma organização. Por sua vez, de acordo com O'Brien (2010, p. 23), sistemas de apoio às operações produzem uma diversidade de produtos de informação para o uso interno e externo, enquanto sistemas



de apoio gerencial são os sistemas que têm como função fornecer informação e apoiar os gerentes em sua tomada de decisão.

O sistema de informações gerenciais torna-se um elemento fundamental para fortalecimento do processo de tomada de decisão pela equipe diretiva da organização, isto é, os gestores. Portanto, é necessário ressaltar alguns aspectos que necessariamente devem ser considerados nesse processo: envolver o corpo de gestores da instituição; identificar o perfil das pessoas que serão as usuárias do sistema; manter um plano permanente de capacitação dos envolvidos no uso do sistema.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Especificamente nesta pesquisa, optou-se pela utilização do estudo de caso com abordagem qualitativa e quantitativa. A utilização do estudo de caso se justifica por permitir investigar um fenômeno contemporâneo complexo em profundidade num contexto do mundo real onde as fronteiras entre fenômeno e o contexto analisados não estão claramente delineadas, de acordo com Silva e Saccol (2012), e também por permitir a aplicação das técnicas de coleta de dados como a entrevista e o questionário online.

A população deste estudo correspondeu aos gerentes da Unidade de Graduação e aos coordenadores de cursos de graduação da Unisinos. Para a amostra da análise qualitativa, foram realizadas entrevistas com os gerentes da Unidade de Graduação, sendo três dos quatro desses gerentes entrevistados. Para a análise quantitativa, foi aplicado questionário online com os coordenadores de curso de graduação, sendo a amostra de 31 (trinta e um) respondentes em um total de 100 (cem) questionários enviados.

A entrevista desenvolvida foi do tipo parcialmente estruturada (GIL, 2010). Seguindo roteiro predeterminado, nas entrevistas com os gerentes, buscou-se não só compreender as principais funções do coordenador de curso da graduação, mas também dar a oportunidade aos gestores para cooperarem na preparação final do questionário online. As entrevistas foram realizadas no mês de novembro de 2017, nas dependências da Universidade.

Em relação ao questionário online, foi elaborado com questões abertas e fechadas. Nas questões fechadas, o requisito foi identificar a importância e a facilidade de acesso pelos coordenadores às informações de cada tema abordado na questão. As opções de respostas foram estruturadas utilizando o conceito da escala Likert, que permite aos respondentes emitir o seu grau de concordância em relação ao tema (JÚNIOR; COSTA, 2014). A última questão do instrumento foi do tipo aberta, possibilitando ao coordenador de curso expressar outros elementos que não foram identificados ou não estavam presentes nas questões formuladas. O questionário foi aplicado no ano 2017.

A análise dos dados do questionário teve como objetivo apoiar a seleção dos temas para compor o SIG. O modelo de análise consistiu em utilizar os procedimentos como ciência analítica, por meio da apreciação de cada questão individualmente tendo como base as informações dos respondentes. Cada questão foi avaliada sob dois critérios: 1) Importância: o grau de importância que a informação tem para o coordenador na gestão de curso de graduação; 2) Facilidade de acesso: o grau de facilidade que o coordenador tem atualmente para conseguir a informação. Por fim, foram constituídos os percentuais de importância e facilidade de acesso de cada questão, que serviram para o ranqueamento dos temas para compor o SIG.

ANÁLISE DOS DADOS E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nas entrevistas com os gerentes responsáveis pelos cursos de graduação da Universidade, buscou-se inicialmente compreender as principais funções do coordenador de curso da graduação. Também foi abordado o tema do Sistema de Informações Gerenciais e a necessidade de uma arquitetura de TI para suporte a esse tipo de sistema ou tecnologia. Por fim, foi apresentada uma lista de temas que seriam utilizados para a construção do questionário online a ser aplicado junto aos coordenadores de curso.

Em relação às principais funções dos coordenadores de curso de graduação de uma IES, o Entrevistado 1 afirmou que eles são gerentes do produto curso de graduação; logo, devem ter o cuidado para que o curso se desenvolva com sustentabilidade e excelência acadêmica, observando os indicadores de sustentabilidade definidos pela área da graduação e da excelência acadêmica definidos pelo MEC, observando sempre, no caso da graduação, o “G” da graduação, elemento que compõe o IGC da instituição. Para o Entrevistado 2, a principal função do coordenador de curso é centrada na elaboração e acompanhamento do projeto pedagógico, para que este se torne realidade na sala de aula. Para o Entrevistado 3, as principais funções do coordenador são realizar o processo de gestão de captação do curso, com base nos processos seletivos e organizar a oferta para que o aluno tenha condições de executar a sua matrícula. Por conseguinte, para finalizar a questão das atividades de coordenação de curso, pode-se concluir que o coordenador de curso é um gestor docente ao qual se atribui a responsabilidade pela gestão do curso, tendo como missão transitar entre as funções de gestão estratégica do curso e as atividades burocráticas.

Quanto à necessidade de uma Arquitetura de TI para Suporte a um SIG, os entrevistados também se manifestaram quanto à importância de um sistema de informação para apoio à gestão educacional dos coordenadores de curso. O Entrevistado 2 ressaltou que havia expectativa quanto ao uso de uma plataforma de BI (business intelligence), porém não havia ferramenta desse tipo disponível para acesso pelos coordenadores. Já o Entrevistado 3 destacou a importância do SIG para o coordenador de curso para a tomada de decisão mais racional e ponderada, destacando dois elementos importantes: primeiro, melhoraria do processo de tomada de decisão; segundo, a diminuição do esforço na obtenção das informações necessárias para a execução do processo. Também como resultado das entrevistas, em relação ao instrumento de coleta, houve a inclusão de 10 novos temas, sugeridos pelos entrevistados, que foram incluídos no instrumento e utilizado para a coleta dos dados quantitativos.

Para coleta dos dados quantitativos, foi aplicado questionário online aos coordenadores de curso da graduação. O questionário foi composto por 40 questões. A elaboração das questões teve por base os principais temas relacionados a processos de negócios da gestão educacional. O objetivo do questionário foi o de conhecer a avaliação dos coordenadores de curso de graduação quanto a esses temas considerando as dimensões importância e facilidade de acesso.

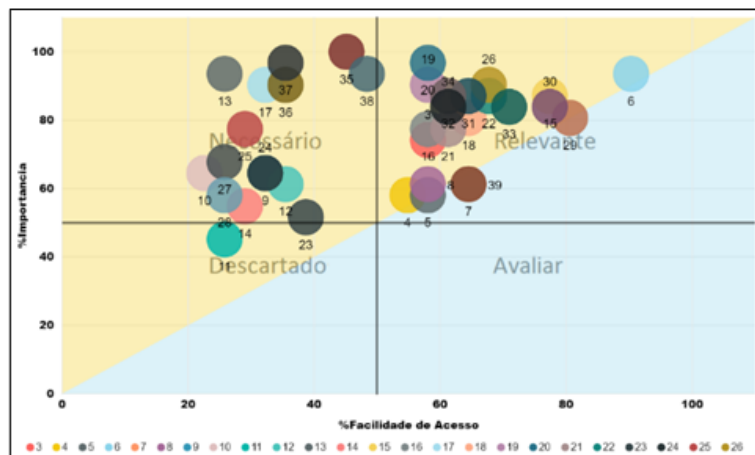
Na análise das respostas dos coordenadores, foi desenvolvido um modelo, adaptado de Nóbrega (2013), que pondera e posiciona os elementos (temas) em uma matriz utilizando as dimensões de importância e de facilidade de acesso à informação.

Para a elaboração e seleção das informações que iriam compor o sistema de informações gerenciais, o modelo de Nóbrega foi adaptado, de forma que o eixo Y corresponde à dimensão de importância em relação aos temas apresentados no questionário, e o eixo X corresponde à facilidade de acesso à informação. O posicionamento de cada elemento na matriz serviu como base para a escolha dos



temas que deveriam fazer parte do sistema de informações gerenciais para uso dos coordenadores de cursos.

Figura 1 - Matriz com a distribuição geral dos temas



Fonte: Elaborada pelos autores (2018).

Na representação da Figura 1, cada bolha na matriz representa um tema, e o algarismo próximo à bolha identifica o número da questão. Com base no modelo, foi possível elaborar a lista dos temas indicados para compor o SIG para uso do coordenador de curso na gestão educacional. O critério utilizado foi a seleção dos temas que atingiram o percentual superior a 50% dos respondentes na dimensão “%Importância” e percentual inferior a 50% na dimensão “%Facilidade de Acesso”. Os temas selecionados conforme esses critérios são exibidos no quadrante superior esquerdo da Figura 1, ocupando na matriz o quadrante “Necessário”.

Os temas situados nesse quadrante são listados no Quadro 1. Cada um deles apresenta simultaneamente um alto percentual de importância e um percentual de facilidade de acesso baixo. Logo, no comparativo entre as dimensões importância e facilidade de acesso, pode-se inferir que os temas indicados são de expressiva

relevância para os coordenares de curso em função do alto índice revelado, porém o baixo índice de facilidade de acesso indica a dificuldade ou a alta restrição na busca de dados e informações. Nesse sentido, ratifica-se a indicação imediata desses temas para compor o sistema de gestão.

Quadro 1- Lista de Temas Indicados

Temas	Status	%Importância	%Facilidade de Acesso
35 - Ferramenta de comunicação com os alunos através de e-mail.	Indicado	100	45,16
37 - Painei com os alunos que não se matricularam entre um semestre e outro por curso.	Indicado	96,77	35,48
13 - Painei dos alunos em diplomação, contendo: a evolução do curso, o grau de percepção em relação ao mesmo, sua situação profissional no momento da formatura considerando os status: trabalha na área afim do curso; trabalha, mas não na área do curso ou não trabalha.	Indicado	93,55	25,81
38 - Painei com informações para apoio à otimização da alocação da oferta.	Indicado	93,55	48,39
17 - Painei por curso contendo as dimensões: Saídas dos alunos por formatura, saídas por transferência e outros tipos de saída.	Indicado	90,32	32,26
36 - Painei com os alunos que entraram num determinado semestre e quantos permanecem ao longo do tempo no curso.	Indicado	90,32	35,48
25 - Relação dos professores com as últimas produções acadêmicas e científicas publicadas.	Indicado	77,42	29,03
27 - Painei com avaliação instantânea da aula do professor, realizada pelos alunos via dispositivo móvel. Disponível somente para professor da turma avaliada.	Indicado	67,74	25,81

10 - Painel dos alunos por tipos de bolsa de iniciação científica e participantes na mostra de iniciação científica e tecnológica por curso.	Indicado	64,52	22,58
24 - Relação dos professores, por curso, com as capacitações realizadas e o calendário das capacitações oferecidas pela Universidade.	Indicado	64,52	32,26
9 - Painel com alunos em intercâmbio, alunos no exterior e alunos estrangeiros, por curso	Indicado	64,52	32,26
12 - Painel com os alunos do seu curso que receberam atendimento através de monitoria.	Indicado	61,29	35,48
28 - Painel com avaliação instantânea da aula do professor, realizada pelos alunos via dispositivo móvel. Disponível somente para o coordenador de curso.	Indicado	58,06	25,81
14 - Painel com os alunos referentes às formas de pagamento tais como: Pagamento com recursos próprios, através de bolsa, incentivo do estado, bolsa Prouni, Fies, financiamento pela empresa onde trabalha e etc., por curso.	Indicado	54,84	29,03
23 - Painel dos professores ativos com o tempo da atuação na Unisinos e na docência por curso.	Indicado	51,61	38,71

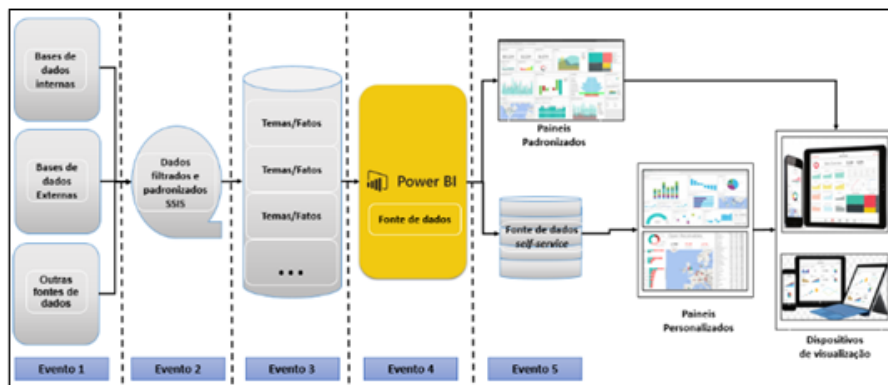
Fonte: elaborado pelos autores, 2018.

O Quadro 1 exibe os 15 temas considerados, pelos critérios de análise, mais relevantes para o apoio à gestão educacional dos coordenadores de curso.

Entretanto, para atender aos objetivos da pesquisa, ainda era preciso propor uma arquitetura de TI capaz de suportar o SIG e apresentar um protótipo com base em uma ferramenta de gestão, tendo como origem dados internos e externos da instituição, coletados conforme pesquisa e demonstrados por meio do sistema proposto.

A Figura 2 apresenta um esquema da arquitetura de TI, segmentada na vertical, para suportar o Sistema de Informações Gerenciais.

Figura 2 - Arquitetura de TI e o Protótipo do SIG

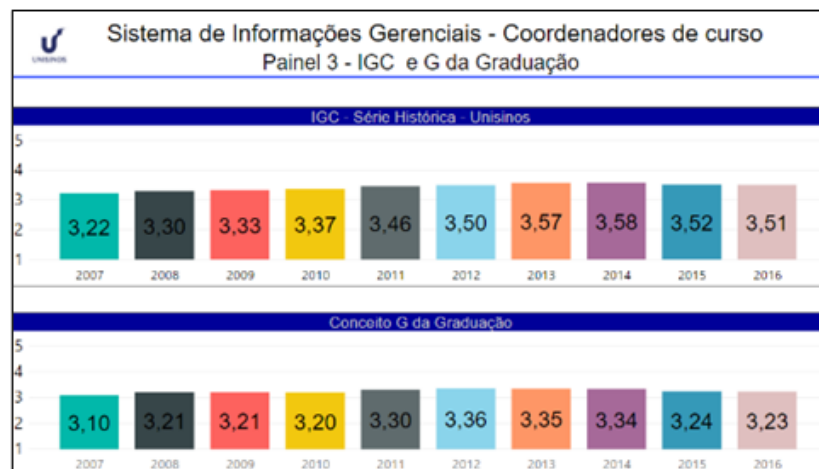


Fonte: Elaborado pelos autores, (2018).

Conforme evidenciado na Figura 2, a arquitetura de TI foi segmentada, verticalmente, em cinco dimensões, denominadas de eventos. No evento 1, deverá ser identificada a origem dos dados relativos aos temas que foram considerados relevantes pelos coordenadores. No evento 2, ocorrerá o processo de transformação e padronização dos dados do evento anterior. Já no evento 3, dar-se-á o processo de armazenamento dos dados, como resultado do processo de transformação. Por sua vez, o evento 4 corresponde ao desenvolvimento da solução que será disponibilizada aos coordenadores de curso. Nessa etapa, ocorrerá a definição de leiaute, a programação e a concepção do sistema de informações gerenciais. Finalizando o processo, o evento 5 permitirá o acesso aos painéis com informações para a gestão do coordenador de curso. O modo de acesso pode ser de duas formas. A primeira, através de painéis padronizados sobre o tema em questão, para consumo do usuário final. Nesse formato, necessita-se de apoio de especialista em TI para o seu desenvolvimento. A segunda forma é através da fonte de dado, permitindo ao usuário final, de posse de ferramenta de *low code* (baixo código), gerar seus próprios painéis personalizados, com base nos dados armazenados no banco de dados do SIG.

Para a realização do protótipo, foram selecionados temas, referidos neste estudo como importantes, a fim de viabilizar a elaboração dos painéis, com o objetivo de simular o Sistema de Informações Gerenciais. A Figura 3 exibe o tema do IGC (Índice Geral de Cursos) e o G da Graduação, os quais têm origem em dados externos à Universidade. Esses dados são públicos; por isso, possibilita-se manter o seu conteúdo na forma original.

Figura 3 - Arquitetura de TI e o Protótipo do SIG



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

O IGC sintetiza em um único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação e pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) da Universidade, e o índice "G" é a parte do IGC que identifica o segmento da graduação, ambos integrando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Observando os resultados da análise dos dados obtidos, no que concerne ao ranqueamento dos temas para a composição do SIG, conclui-se que os temas apresentados, de forma geral, possuem alto grau de relevância para os coordenadores de curso. Contudo, em relação à dimensão facilidade de acesso, percebe-se, de forma

geral, baixo índice de acesso. Esse resultado evidencia a dificuldade e o esforço dos coordenadores para buscar acesso às informações necessárias para o uso nas suas atividades de gestão. Dessa forma, o alto grau de importância e a restrição de acesso às informações em relação aos temas abordados justificam eles comporem o SIG. Em relação à arquitetura de TI, seguindo-se a sequência de eventos propostos, será possível disponibilizar um conjunto de dados confiáveis através do processo de transformação e padronização, podendo ter a sua origem de diversas fontes. Quando as informações forem disponibilizadas através dos visuais e painéis, possibilitar-se-á uma nova experiência ao coordenador, já que poderá usufruir de painéis padronizados e/ou personalizados, produzindo diferentes correlações de dados, gerando novas informações e conhecimentos para apoio à gestão educacional.

A gestão educacional, independentemente de nível hierárquico, tornou-se uma atividade complexa: sua regulação e as políticas impostas atualmente pelo Estado necessariamente remetem a um novo pensar sobre a forma de gerir o ensino superior. Portanto, é necessário compreender esse novo cenário educacional, complexo e com alta concorrência. Cabe dizer que os gestores educacionais realizam, com grande esforço, suas atividades de gestão e, com imensa responsabilidade, buscam cumprir as obrigações legais. A sobrevivência das instituições educacionais privadas depende cada vez mais de uma gestão competente e com a capacidade de perceber novos cenários em um mercado cada vez mais complexo e competitivo. Assim sendo, torna-se cada vez mais necessário que os gestores educacionais sejam providos de dados e informações confiáveis e atualizadas, suportadas por um Sistema de Informações Gerenciais.

Se não houver o engajamento e o comprometimento das equipes da TI, da Instituição e o apoio da alta administração, que entendam a importância do uso de dados para a gestão educacional do coordenador de curso, uma arquitetura de TI que identifique, colete, transforme, armazene dados e disponibilize informações



através de um SIG, para a coordenação de curso, não é suficiente. A partir da discussão realizada neste trabalho, acredita-se que o referido estudo representa uma alternativa viável de aplicação imediata no contexto do ensino superior, garantindo ao coordenador de curso maior autonomia em relação ao acesso às informações, podendo, assim, tomar decisões com base em dados e informações fornecidas pelo SIG de forma racional e analítica.

REFERÊNCIAS

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edécio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio da. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: COLOMBO, S. S. (Org). **Gestão Universitária: os caminhos da excelência**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 nov. 2022.

CAMPOS, Newton. **O Big Data na Educação**. Estadão, 26 abr. 2014. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/blogs/a-educacao-no-seculo-21/ensino-adaptativo-o-big-data-na-educacao/>. Acesso em: 20 out. 2022.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior Regulação e Emancipação.

Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 8, n. 2, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 15, n. 1, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JÚNIOR, Severino Domingos da Silva; COSTA, Francisco José. Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de Likert e Phrase Completion. **PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, São Paulo, v. 15, p. 1-16, 2014.

LAUDON, Kenneth C.; LAUDON, Jane Price. **Sistemas de informação gerenciais**. 11. ed. São Paulo: Pearson Education, 2014.

NÓBREGA, Kleber Cavalcanti. **Falando de Serviços**: um guia para compreender e melhorar os serviços em empresas e organizações. São Paulo: Atlas, 2013.

O'BRIEN, James A. **Sistemas de informação**: e as decisões na era da Internet. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Sistemas de Informações Gerenciais**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

SABADIA, José Antonio Beltrão. O papel da coordenação de curso: a experiência no ensino de graduação em Geologia na Universidade Federal do Ceará. **Revista de Geologia**, Fortaleza, v. 11, p. 23-29, 1998.

SILVA, Lisiane Vasconcellos da; SACCOL, Amarolinda Zanela (Org.). **Metodologia de pesquisa em administração**: uma abordagem prática. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2012.

UNISINOS. **Resolução do CONSUN n. 027/2012**: regimento da unidade acadêmica da graduação. São Leopoldo, 2012.

7

*Maria Alice Gouvêa Campesato
Viviane Klaus*

DOS SÓLIDOS AOS LÍQUIDOS: RELAÇÕES TEMPO, ESPAÇO E CURRÍCULO ESCOLAR

DA OUSADIA, DO PERIGO E DO ENCANTO DA ESCRITA: NOTAS INTRODUTÓRIAS

Trazer à materialidade do texto uma escrita já feita é uma tarefa deveras ousada e perigosa, não obstante, encantadora. Passados mais de cinco anos desde a defesa pública da pesquisa, razão deste exercício que ora fazemos, este momento provoca olhar para o passado, para as escolhas feitas, para o que tem sido pensado e pesquisado desde então¹⁸. A ousadia consiste na aventura de perscrutar as tramas de uma pesquisa, procurando trazer algo novo, elemento ainda não explorado, quer seja pelas exigências do tempo, quer seja pela não atenção a alguns detalhes que, na época, não se tornaram perceptíveis. O perigo está na incapacidade de fazer jus à potência da própria pesquisa, reduzindo o já feito, o já pensado e o já escrito a uma descrição de percursos; narrativa vazia. O encanto está na oportuna possibilidade de revisitar a pesquisa e a si próprio: eis a beleza da conversação com o passado. E é precisamente sobre o passado-tempo que esta escrita irá tecer suas tramas, como uma possibilidade de compreender o presente e perspectivar um futuro provável. Trata-se de pensar a educação, a pesquisa em educação, a gestão educacional, a partir do sentido etimológico de “*edúcere*”: estender a mão, fazer sair, conduzir para fora, que pressupõe a parada, o ócio” (FOUCAULT, 2006, p. 165).

É necessário, pois, interromper o fluxo acelerado que experimentamos no presente para estabelecer certa conversação com aquilo que nos constitui. Essa é uma atitude política e ética,

18 Referimo-nos aqui aos artigos produzidos e publicados sobre o tema discutido na referida dissertação; aos estudos que suscitaram outras investigações, como a tese, defendida em 2021, intitulada *Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula, e escritas dela decorrentes*; o estágio doutoral na Universidade de Lisboa; a participação e a apresentação de trabalhos em eventos reconhecidos na área.

necessária e urgente em tempos de descrença na ciência, nos saberes historicamente produzidos e nas instituições que buscam garantir os direitos conquistados pela humanidade, não sem muito sacrifício e sem críticas, ao longo dos séculos.

Dessa forma, este artigo busca explorar uma pesquisa que tomou as relações tempo, espaço e currículo no cotidiano escolar como tema central, estabelecendo uma conversa com professores e gestores de uma escola de Ensino Fundamental. Tal pesquisa, que se deu entre os anos de 2015 e 2017, objetivou “analisar de que formas as relações tempo/espaço contemporâneas são percebidas no cotidiano escolar pelos professores” de uma escola municipal da Rede Pública de Porto Alegre, “e como tais relações afetam o currículo” (CAMPESTO, 2017, p. 6), utilizando, como ferramenta metodológica, grupo focal, entrevistas e análise documental da instituição pesquisada.

A referida pesquisa se constituiu em um processo formativo aos seus participantes, contribuindo para o alargamento de conceitos, a problematização de enunciados tidos como universais, proporcionando uma ampliação no entendimento sobre *práticas*, que, a partir de Foucault (1979, 2004, 2006), toma o pensamento como uma ação, possibilitando romper com a insistente dicotomia, ainda presente no campo educacional, entre teoria e prática.

Este texto está organizado em cinco partes: contextualização da pesquisa; conceitos-base da investigação realizada; percurso investigativo; apresentação e explicitação da proposta de intervenção; apresentação dos resultados e produtos da pesquisa.

ESCRITA TECIDA A QUATRO MÃOS: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Não haveria forma mais digna de uma escrita, que retoma a pesquisa já acabada, do que aquela que começa pelo seu processo escritural, que passa pelos longos encontros entre orientando e orientador, nessa relação dialógica de partilha e cumplicidade que se estabelece entre mestre e discípulo. Conforme Ó (2021, p. 20), “precisamos de ficar bem cientes de que são os conceitos de reciprocidade e de cooperação os que mais importam na relação educativa e os que estão na origem do ato da criação, na afirmação do sujeito investigador”. É, pois, nessa reciprocidade que se vão tecendo, a quatro mãos, os fios de uma trama, por certo inconclusa, ainda que finalizada.

Em tal exercício de orquestração entre idas e vindas, textos incompletos, referências faltantes, afirmações por concluir, revisões gramaticais, se vai realizando uma dissertação que toma a escrita desde sua potência criadora, estabelecendo, por isso mesmo, um “combate sem tréguas a essa falha inaugural da representação, a essa violência fundadora tão própria da escola de massas, que reduz o Outro à mera condição de destinatário, o ensino ao monólogo e, no limite, o leitor ao leitor” (Ó, 2019, p. 6). Esse combate se faz imperativo quando a herança do pensamento representacional persiste no universo acadêmico e ainda domina o cenário educacional, sendo “o grande responsável pela pouca relevância que nele é dado à invenção” (NODARI; CORAZZA, 2019, p. 2). Nesse sentido, trata-se de um empreendimento que busca movimentar-se para adiante da exigência, por certo necessária, não obstante restringida, de dar resposta à pergunta de pesquisa, ousando “dar corpo ao desejo da escrita, à possibilidade de produzir obras singulares e de as dispor no mundo” (Ó, 2019, p. 6). Esse desejo é ancorado na “crença de que a escrita, mesmo que acadêmica, faz parte de um processo criativo,

em que estão em jogo questões outras, que vão além da tentativa, ou da necessidade, de explicitar as intenções ou resultados de uma pesquisa” (CAMPESATO, 2017, p. 18). Trata-se, portanto, de tomar a escrita como gesto único, que, em simultâneo, almeja ser político, ético e estético, dando à generosidade a grandeza de um deslocamento no olhar de si para olhar o outro.

Na dissertação *Tempos líquidos, paredes sólidas: percepções das relações tempo/espço no currículo escolar*, o processo escritural se deu num movimento tradutório, em que falas de professores e gestores da escola investigada evidenciaram seu desassossego quanto ao tempo, ao espaço e ao currículo contemporâneos, apontando a formação docente como uma resposta possível para repensar a escola atual. O referido estudo, que tem na história seu fio condutor e na artesanaria sua linha articuladora, se estrutura em três partes: a primeira, *Apresentando a pesquisa ou escolhendo os retalhos*, traça o cenário da investigação, o percurso da pesquisadora, as indagações de pesquisa, a revisão de literatura, a definição do problema e a metodologia utilizada na investigação. *Compondo a pesquisa ou juntando os retalhos*, segunda parte do trabalho, faz uma imersão na Modernidade, apontando como se dá a emergência do sujeito moderno e a fundação da maquinaria escolar, articulando as inquietações que motivaram a investigação: o currículo, o tempo e o espaço. É nessa parte que se desenvolve o processo analítico dos enunciados produzidos no grupo focal e nas entrevistas. *Apresentando a proposta de intervenção ou entregando a colcha*, terceira parte da dissertação, traz a proposta de intervenção, voltada para a formação docente e que resulta da escolha feita pelos professores participantes do grupo focal, evidenciando a necessidade de um espaço formativo organizado e voltado ao enfrentamento dos problemas escolares atuais.

Nesse processo de escuta atenta, de transcrição das falas, leitura demorada das transcrições, criação de categorias analíticas, o processo tradutório trouxe à evidencia os tensionamentos que



atravessam o espaço escolar contemporâneo, provocando, por sua vez, a tradução, por certo não isenta de tensionamentos, da pesquisadora. Esses tensionamentos se dão no cotidiano de uma escola pública municipal situada no Bairro Restinga, extremo-sul da cidade de Porto Alegre, onde a pesquisadora também era professora. A instituição nasceu do desejo comum e compartilhado de uma comunidade que buscava construir um espaço para que seus filhos pudessem aprender¹⁹.

A Restinga é o terceiro maior bairro de Porto Alegre em termos populacionais, com um expressivo número de pessoas negras²⁰, elevados índices de violência e um alarmante percentual de homicídio juvenil masculino²¹. O bairro apresenta Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) abaixo da média nacional (CAMPESATO, 2017). Esses índices apontam para o histórico problema da desigualdade social em nosso país, cujos efeitos, no campo educacional, concorrem, dentre outros aspectos, para muitos problemas enfrentados, diariamente, por professores e gestores da escola pesquisada²².

É precisamente sobre tais tensionamentos que se traduziram as falas dos professores investigados, potencializadas pelas discussões propostas nos temas que conduziram os seis encontros do grupo focal. São eles: *Percepções sobre a escola em diferentes tempos/ espaços*, discutidos nos dois primeiros encontros, que promoveu a reflexão sobre o tema apresentado a partir das memórias pedagógicas dos sujeitos participantes e sobre a escola em diferentes tempos

19 A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Nossa Senhora do Carmo "foi criada a partir da demanda da comunidade, por meio do Orçamento Participativo" (CAMPESATO, 2017, p. 61). 38,50% do total da população, segundo dados do IBGE, 2010.

20 38,50% do total da população, segundo dados do IBGE, 2010.

21 No ano de 2012, o percentual foi de 78,57%, segundo dados do Observa PoA (OBSERVA POA, 2012).

22 Tais problemas dizem respeito à violência, ao desinteresse e à não aprendizagem dos alunos. Cabe ressaltar que os problemas mencionados não são apenas efeitos da desigualdade social, mas de um conjunto de outras questões que atravessam o mundo contemporâneo e que, por questões de limite que esta escrita exige, não poderemos aprofundar.

e espaços; *Reflexão sobre a Contemporaneidade*, que problematizou as relações do mundo líquido contemporâneo; *Espaços escolares e currículo*, que promoveu a reflexão sobre a relação entre espaço e currículo; *Tempos escolares e currículo*, que problematizou o tempo e sua relação com o currículo escolar; e *Elaboração de uma proposta de intervenção*, em que se deu a sistematização das discussões realizadas ao longo dos encontros e a elaboração de uma proposta de intervenção para as problemáticas levantadas pelo grupo.

Nessa composição de afetos estabelecidos nas conversações, as traduções deram “visibilidade ao saber dos outros, sem repeti-lo ou escondê-lo, ao transformar textos, fórmulas, valores, ideias, na *novidade* da sua energia” (CORAZZA, 2019, p. 4, grifo nosso). Tal *novidade* pode conduzir nossa atenção para o forte regime discursivo no presente – o da *inovação* –, mas também pode nos provocar a pensar na *natalidade*. Essa última nos parece mais potente quando pensamos no campo educacional e na formação humana. E, quando nos referimos à formação humana aqui, voltamos nossa atenção não apenas aos alunos que habitam os espaços escolares como os da escola investigada (e sobre os quais os professores participantes da pesquisa demonstraram preocupação), mas também ao próprio processo formativo desses mesmos professores, que se deu a partir da pesquisa da qual fizeram parte.

DOS CONCEITOS, OU AQUILO QUE DÁ SUSTENTAÇÃO AO TEXTO

A pesquisa aqui retomada pautou-se na exploração conceitual de três elementos-chave na constituição dos processos estruturantes da escola moderna: o tempo, o espaço e o currículo. Tomar, pois, cada um desses elementos pressupõe fazer escolhas

teórico-metodológicas que permeiam o processo escritural, a forma de investigação e a empiria utilizada. O aprofundamento de cada um desses elementos foi matéria essencial da referida pesquisa, central na (re)invenção da instituição escolar e um dos grandes desafios que se lançam no âmbito educacional contemporâneo, pautado pela velocidade, pela fragmentação e pelo excesso. O estudo conceitual anunciado veio a provocar o tensionamento de alguns aspectos normatizados e naturalizados na área da educação, como a relação teoria-prática já apontada aqui, servindo de base analítica para o estudo desenvolvido.

O eixo temporal respaldou-se, principalmente, nos estudos de Elias, Bergson e Bauman; o eixo espacial apoiou-se, especialmente, nas investigações de Foucault, Viñao-Frago, Escolano e Corazza. Os estudos desta última também ajudaram na sustentação teórico-conceitual do eixo curricular, ao lado dos trabalhos de Veiga-Neto, Moreira e Tomaz-Tadeu da Silva, dentre outros autores.

A aprofundada análise de Elias (1988) auxilia na problematização sobre o tempo, ao lembrar que a concepção que se tem hoje acerca dessa matéria difere muito das do passado. Isso concorre para a desnaturalização da ideia de que as formas como nos relacionamos com o tempo “estão profundamente determinadas pela cultura, por práticas que se dão na própria materialidade das relações sociais, econômicas, políticas e suas correlativas representações simbólicas” (VEIGA-NETO, 2002b, p. 206). Ora, se as formas pelas quais nos relacionamos se produzem no interior das próprias relações, tomar o tempo desde outra perspectiva poderá se constituir numa possibilidade de rompimento com a aceleração contemporânea.

A formulação bergsoniana de *duração* permite-nos pensar sobre o presente e compreender as relações que atravessam o cotidiano escolar, uma vez que “o passado é sempre presente quando atualizado” (CAMPESATO, 2021, p. 143). O conceito de *duração*, pois, nos provoca a perspectivar a escola como um espaço possível para



estabelecemos um pensamento mais demorado e atento sobre as matérias do mundo e da vida, especialmente em tempos líquidos (BAUMAN, 2001), de instabilidade, fluidez e hiperconexão.

Se o processo de urbanização ocorrido no mundo ocidental, provocou mudanças na percepção sobre o tempo, também suscitou um alargamento perceptivo sobre o espaço, segundo eixo conceitual da pesquisa aqui apresentada. Diversos projetos arquitetônicos desenvolvidos nos espaços urbanos nesse período evidenciam essas modificações, que “não dizem respeito apenas aos aspectos externos [...], mas também à maneira como se concebiam os espaços internos. E a escola era um desses espaços” (CAMPESATO, 2017, p. 169).

Os estudos sobre a arquitetura escolar, desenvolvidos por Viñao-Frago e Escolano (2001), nos ajudam a compreender esse espaço como uma construção histórico-social,

relacionado com a especialização das tarefas e com a profissionalização do trabalho docente. Para que o prédio escolar fosse definido e próprio, era necessário que houvesse signos arquitetônicos próprios que o diferenciasses e isolasse dos demais edifícios públicos, civis, religiosos (CAMPESATO, 2017, p. 170).

A isso se associa a ideia de proteção e de afastamento das crianças e jovens dos *perigos do mundo*.

O espaço externo da escola guarda, em seu interior, mecanismos disciplinares com tecnologias próprias de poder que operam nos eixos do saber e dos corpos. As análises de Foucault sobre o esquadramento do tempo e do espaço no sistema educacional moderno são fundamentais para o entendimento dessas relações poder-saber, em que o exame desempenha um papel crucial (CAMPESATO, 2021). Nessas relações, os indivíduos são colocados em permanente vigilância, “numa rede de anotações escritas” (FOUCAULT, 2004, p. 157) cada vez mais detalhada e minuciosa, a fim de que a escola possa cumprir com sua função civilizatória da



“maquinaria capitalística” (MATTOS *et al.*, 2015). A escola cria dispositivos de vigilância e controle que, gradativamente, se vão tornando mais sofisticados, como “o caderno de ocorrência, as regras de convivências, as hierarquias profissionais, as propostas curriculares, as chamadas, as sinetas, os instrumentos de avaliação, com o esquadramento do tempo, do espaço e dos movimentos, bem como os observatórios científicos” (MATTOS *et al.*, 2015, p. 229), operando no disciplinamento dos corpos “em nome do progresso e da normalidade” (MATTOS *et al.*, 2015, p. 229).

Salientamos que o poder disciplinar não desaparece da escola contemporânea com a entrada de novas abordagens metodológicas no campo educacional; ao contrário, tais expedientes desenvolvidos na Modernidade vão adquirindo maior requinte, notadamente a partir do desenvolvimento tecnológico das últimas décadas da centúria dos 21. Das cadernetas de anotações do século XIX, tem-se, hoje, o registro eletrônico, indicando a hora, o minuto e o segundo preciso da entrada e da saída de cada estudante no espaço escolar, assim como seu desempenho nas aulas, suas condutas, etc., por meio dos registros de ocorrências.

Não adentraremos esta discussão, porém chamamos a atenção para um forte regime discursivo no presente que coloca a inovação como a grande solução para os problemas educacionais. Isso “opera na defesa do interesse, do utilitarismo, da aceleração” (CAM-PESATO, 2021, p. 125) e que se produz, tanto no âmbito acadêmico, como fora dele, produzindo, por conseguinte, novos modos de existência. Tal discursividade associa-se a um “processo de capilarização do Estado e de um empresariamento da sociedade – sujeito empreendedor e empresário de si mesmo” (KLAUS, 2014, p. 16).

Esse aspecto nos conduz ao terceiro eixo conceitual, que se volta ao currículo, cuja “etimologia básica manteve-se sempre operacional” (Ó, 2019, p. 284). Segundo Veiga-Neto (2002c, p. 172), “se, por um lado, é o currículo que dá a sustentação epistemológica



às práticas espaciais e temporais que se efetivam continuamente na escola, por outro lado, são as práticas que dão materialidade e razão de ser ao currículo”, em que a disciplina opera como um articulador entre eles (as práticas e o currículo). Atravessado por relações de saber-poder, é no currículo que “se forja a identidade” (SILVA, 2014, p. 50). O currículo, pois, opera na produção de modos de subjetivação e nos provoca a pensar sobre a importância desse dispositivo no processo formativo de nossos estudantes.

Na atualidade, as concepções sobre educação e sobre currículo estão cada vez mais pautadas por uma lógica neoliberal, em que aspectos como desenvolvimento de habilidades e competências assumem protagonismo nas práticas pedagógicas em detrimento da formação humana (CAMPESATO, 2021). Conforme Klaus (2014, p. 14) “através de certo consenso social, a inovação e o empreendedorismo são naturalizados. Parece não haver mais escolha, sendo preciso ver-se como um capital, fazer investimentos em si mesmo e tornar-se empreendedor”, observável em muitas propostas pedagógicas desenvolvidas, de maneira crescente, nas escolas. Por outro lado, não necessariamente antagônicas, tendências conservadoras, que se vêm capilarizando por vários lugares do mundo, insistem na adoção de práticas que se voltam para a constituição de modos de subjetivação pautados por valores discriminatórios, antidemocráticos e anticientíficos²³.

Ao encerrarmos esta seção, alertamos para a importância do percurso investigativo operado por um aprofundamento teórico-conceitual que nos permite compreender as relações tempo-espço no currículo escolar contemporâneo, servindo, a um só golpe, de base para as análises empreendidas nas conversações

23

Isso se manifesta em ações como *escola sem partido*; retirada de disciplinas como Filosofia de alguns currículos escolares; criação de escolas cívico-militares; censura a obras literárias e materiais didáticos; perseguição a professores e inserção do componente curricular de Ensino Religioso nas escolas de todo o território brasileiro.

estabelecidas com os professores e gestores da escola investigada, conforme a seção seguinte.

CONVERSÇÕES PARA ALÉM DO MÉTODO NUM PERCURSO INVESTIGATIVO

O processo investigativo, aqui revisitado, toma a metodologia “pela via da inquietude face à identidade e da desconfiança relativamente ao conhecido do pensamento.” (Ó, 2019, p. 81). Nesse sentido, opera numa outra lógica de compreensão de ciência que se contrapõe àquela traçada na Modernidade, cujas concepções ainda se fazem fortes no campo acadêmico. Compreende, pois, a metodologia no esgarçamento de seu sentido etimológico, que aponta para além de um caminho pré-definido a ser percorrido. Concordamos com Ó (2019, p. 81), quando diz acreditar que “o grande problema face à investigação, e que tentamos transpor para a *realidade do texto*, é e será sempre o de forçar o presente a sair dos processos de significação existentes e seus correlatos interditos, a disponibilizar-se a todo o tipo de encontro com o desconhecido”.

É precisamente por essa disposição de lançar-se ao desconhecido que se optou por dar voz aos professores e gestores da escola onde se desenvolveu a pesquisa, que tomou *grupo focal* e *entrevista semiestruturada*, respectivamente, como procedimentos investigativos e que vieram a ter complemento com a análise de alguns documentos da instituição. A escuta minuciosa desses profissionais trouxe à visibilidade suas inquietudes, seus temores, suas crenças e expectativas sobre esta instituição que se herdou da Modernidade.

No decorrer de seis encontros, 10 professores puseram-se a discutir suas percepções sobre a escola em diferentes tempos e espaços, o modo de vida na Contemporaneidade, a relação entre

tempo, espaço e currículo. Tal movimento estabelecido nos diálogos proporcionou a experimentação de um tempo suspenso, voltado para a escuta atenta do *outro* e para a exposição de um pensamento que se produzia em simultâneo. A visitaão aos tempos de infância, cujas memórias se haviam apagado dentre as agitações cotidianas, os planejamentos das aulas e as correções dos trabalhos, provocaram um mergulho aprofundado, também, em seus desejos e expectativas de um mundo porvir. Nessa partilha de segredos, que se fazia a cada encontro, os rostos se revelaram ao olhar do outro, numa cumplicidade que assume que “ninguém está entregue à passividade, mesmo que não tome a palavra e permaneça em silêncio. O *ser-em-comum* implica, sempre, um *ter-lugar*, um participar da grande exigência comunitária, a exigência da reciprocidade” (Ó, 2019, p. 385).

Algo muito próximo desse mergulho experimentado pelos professores ocorreu nas entrevistas feitas com cinco gestores da instituição onde todo esse movimento tomou lugar. Ao serem perguntados sobre seus papéis, funções, dificuldades e desafios, também retornavam a um tempo cada vez mais anterior e, assim, passavam a estabelecer uma conversaão com o passado, potencializado pelo fio condutor no sentido da desnaturalizaão, da reflexão e da compreensão de que pensar a escola passa, necessariamente, por um exercício de pensamento sobre os tempos e espaços. As perguntas abertas também possibilitaram a criação de fendas no pensamento, muitas vezes acostumado a não pensar sobre si.

Todas essas produções discursivas, esses textos que se produziam *em ato* nas falas, foram gravados, escutados, transcritos em sua íntegra, organizados por temáticas que, posteriormente, vieram a se constituir como categorias analíticas, se desenvolveram a partir do grupo focal e se repetiram com as entrevistas, gerando um arquivo constituído por centenas de páginas. Por reiteradas vezes, alguns enunciados se corporificavam em sentenças fortes que se repetiam, não, por certo, com as mesmas palavras, mas com similar intensidade, como de um grito preso que forçosamente se fizera

silencioso até aquele momento. E foram essas as falas que se somaram às temáticas que viriam a adquirir o estatuto de categoria analítica, a partir dos eixos tempo, espaço e currículo, a saber: *Tecendo os fios da pesquisa: como os sujeitos percebem o tempo*; *Continuando a tecer os fios da pesquisa: como os sujeitos percebem o espaço*; *A trama da pesquisa: como os sujeitos percebem o currículo*.

O processo analítico foi o mais demorado da pesquisa, exigindo atenção constante para não atribuir qualquer sentimento de valor por parte da pesquisadora. A dificuldade residiu, precisamente, no combate ao fechamento de uma ideia, à conclusão apressada, ao pensamento dicotômico. Tal processo tomou para si a tarefa de penetrar no discurso sem a pretensão ou crença de que esteja ali uma verdade oculta, pronta a ser descoberta e, portanto, passível de ser trazida à visibilidade, como uma iluminação de alguém que finalmente atingiu o mundo das essências. É, pois, desse pensamento platônico que se buscou, ao longo do trabalho, tomar distância, buscando operar a partir da concepção de que “ao falarmos constituímos realidade” (CAMPESATO, 2017, p. 48). Nessa perspectiva, aquilo que declaramos sobre as coisas não são nem “as próprias coisas [...]”, nem são uma representação das coisas [...]; ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos. Em outras palavras, os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo” (VEIGA-NETO, 2002a, p. 31). As análises, portanto, se deram num longo e atento processo, que tomou as falas desde sua potência produtora de mundos e de modos de existência.

DAS INSTABILIDADES: APRESENTAÇÃO E EXPLICITAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Por se tratar de um estudo no âmbito de um mestrado profissional, para além da dissertação, era necessária a criação de uma proposta de intervenção para a instituição pesquisada, que viesse a qualificar o trabalho ali desenvolvido dentro do escopo investigado. Para tal, os professores participantes do grupo focal decidiram que a proposta deveria voltar-se para a formação docente (inicial e continuada) a ser estendida a todas as escolas da rede pública do município de Porto Alegre, em formato assemelhado ao experienciado por eles. Com base nisso, foi criada a proposta, que se organiza em dois eixos: *Formação de professores ingressantes* e *Formação continuada de professores*.

O primeiro eixo é composto por duas temáticas: *Conhecendo a Rede*, em que são apresentadas a forma de organização da Prefeitura de Porto Alegre, suas secretarias, departamentos e empresas e a estruturação da “Rede municipal de Educação de Porto Alegre, seus setores, breve histórico, propostas pedagógicas, programas e projetos” (CAMPESATO, 2017, p. 230). A segunda temática desse eixo, *Conhecendo a escola*, apresenta a organização dos setores, da estruturação física, pedagógica e curricular da EMEF Nossa Senhora do Carmo. A proposta prevê que esse processo formativo se dê nas escolas em que estão lotados os professores ingressantes e que seja organizado pelas equipes pedagógicas das referidas instituições.

O segundo eixo da proposta, *Formação continuada de professores*, traz a sugestão para os encontros formativos do grupo focal, apresentando sua organização e as temáticas a serem abordadas. Esse eixo prevê o aprofundamento, por parte dos gestores das escolas, sobre o que vem a ser um grupo focal, o número e o perfil

dos participantes, a periodicidade dos encontros e as temáticas a serem abordadas. Essas temáticas estão organizadas em dois focos: o primeiro é constituído por quatro temas: *percepções sobre a escola em diferentes tempos/espços* (um encontro); *reflexão sobre a Contemporaneidade* (dois encontros); *espços escolares e currículo* (um encontro); *tempos escolares e currículo* (um encontro). O segundo foco está organizado em três temas: *função da escola* (um encontro); *papéis do professor* (um encontro); *papéis do gestor* (um encontro). Toda a proposta traz informações importantes aos gestores, como os objetivos, o tempo para cada encontro, as provocações para as discussões e as sugestões de textos, vídeos e outros materiais que servirão de disparadores para as temáticas sugeridas.

Como instrumento complementar à proposta, é apresentado o *Material de Apoio à Formação Docente*, em *Compact Disc* (CD) anexo à dissertação, onde constam textos organizados por temáticas, que buscam fornecer ferramentas teóricas para o processo formativo dos professores, bem como auxiliar os gestores pedagógicos na condução dos trabalhos. O referido material é composto de duas partes: *Textos organizados por temáticas* e *Sugestão de Bibliografia aos Gestores Pedagógicos*. Os textos disponibilizados tratam das seguintes temáticas: *Ciclos; Currículo; Docência e Pesquisa; Formação; Governamentalidade; Grupo Focal; Inclusão; Infância; Modernidade; Pedagogia; Sociedade de Aprendizagem; Tecnologias*. A Sugestão de Bibliografia é organizada nas seguintes temáticas: *Arquitetura/Espço Escolar; Currículo; Didática/Educação/Pedagogia; Escola/Escola e Memória; Formação Docente; Grupo Focal; Infância; Modernidade/Contemporaneidade; Rede Municipal de Porto Alegre; Tempo/Tempo Escolar*. Além da bibliografia, apresentam-se sugestões de filmes e vídeos relacionados a essas temáticas, com os respectivos links para acesso.

Não obstante o empreendimento realizado, não foi possível sua aplicação devido à *mudança na rotina escolar*, em que os espços formativos semanais para reunião pedagógica foram retirados

pela então gestão da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/PoA) no início do ano de 2017²⁴. Isso vem a apontar a fragilidade do serviço público, cuja dependência direta do chefe do executivo e dos interesses em jogo em determinada gestão vem a provocar instabilidade no próprio serviço, visto que os projetos, em sua maioria, não são de *estado*, mas de *governo*. Isso importa, e muito, quando pensamos na gestão educacional e na formação de crianças, jovens e adultos que habitam os espaços escolares.

Apesar de a proposta de intervenção, resultante da pesquisa realizada, não ter tomado concretude quando da finalização da investigação²⁵, podemos afirmar que os encontros com o grupo focal se constituíram num processo interventivo, visto que os sujeitos participantes se reuniram em torno de uma problemática e voltaram sua atenção para o enfrentamento desse problema. Nessa perspectiva, a definição desenvolvida por Thiollent (1985, p. 14) quanto à pesquisa-ação vem ao encontro de nossa afirmação, quando aponta que esta é uma forma de investigação “social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo”.

Dessa forma, os encontros do grupo-focal, a partir da problematização feita pela pesquisadora, provocaram seus integrantes a refletirem sobre o problema lançado, buscando apontar possibilidades para seu enfrentamento. Ao final dos encontros, este grupo

24 Tal *mudança* se deu em anúncio feito pelo então Secretário de Educação, Dr. Adriano Naves de Brito, informando às diretoras e diretores das escolas do referido município, em reunião realizada no dia 21/02/2017, que a rotina das escolas estaria, a partir dali, alterada. É importante ressaltar que tal anúncio se deu no dia anterior ao da defesa da pesquisa. Dessa forma, a proposta de intervenção, oriunda da pesquisa realizada junto aos professores da escola pesquisada, não foi efetivada.

25 Isso não impede que ela seja retomada na íntegra ou parcialmente – concepções, itinerários e referências que sugere – pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e/ou por outras Redes de Ensino.

decidiu que a proposta de intervenção deveria centrar-se na formação docente, no formato de *grupo focal*. Tal decisão decorre tanto de sua experiência formativa, proporcionada pela investigação da qual foram participantes, como de algumas problematizações que se deram no decorrer dos encontros. Segundo os professores, existe uma lacuna muito grande entre os contextos escolares e a formação que se dá nos cursos de licenciatura nas universidades. Os participantes também apontaram como problemáticas “a aparente falta de conhecimento dos professores novos na rede do que vem a ser a escola organizada por ciclos; o desconhecimento, especialmente por parte dos professores novos, da comunidade à qual a escola pertence” (CAMPESATO, 2017, p. 233). Por isso, a formação inicial e continuada se constitui, para o grupo investigado, urgente e necessária.

LINHAS E SEUS PERIGOS: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E PRODUTOS DA PESQUISA

[...] cada espécie de linha tem seus perigos. Não só as linhas de segmentos que nos cortam, e nos impõem as estrias de um espaço homogêneo; também as linhas moleculares, que já carregam seus micro-buracos negros; por último, as próprias linhas de fuga, que sempre ameaçam abandonar suas potencialidades criadoras para transformar-se em linha de morte, em linha de destruição pura e simples (fascismo) (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 222).

Linhas e seus perigos, matéria desta última parte, busca retomar alguns pontos discutidos neste texto, apontando, a um só tempo, para os riscos de uma palavra conclusiva. Tais riscos se direcionam para uma tendência iluminista, da qual somos herdeiros, de busca por uma verdade universal. Por outro lado, a inconclusão também

traz seus perigos, quando a palavra tende a abdicar de seu direito de manifestar-se. Portanto, nesse paradoxo, “aventurar-se nas tramas inconclusas, arrematando fios, mas de forma a não prendê-los o suficiente, nem deixá-los soltos o bastante, parece ser uma alternativa possível” (CAMPESATO, 2017, p. 271).

Buscamos, assim, tensionar e provocar o leitor a pensar que as conclusões são sempre *flutuantes*, porque parciais. Assumir a parcialidade, por certo, não significa faltar com o rigor científico, mas exercer o papel do intelectual, que é “o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso” (FOUCAULT, 1979, p. 71). Nesse sentido, os entendimentos que temos sobre o mundo, sobretudo social, “se dão em combinações flutuantes entre olhares e enunciados, entre visão e palavra, entre formações não-discursivas e formações discursivas” (VEIGA-NETO, 2002a, p. 33).

Feitas as ressalvas, ou os *alertas aos perigos*, voltamos a atenção a algumas conclusões que se produziram como resposta ao problema da pesquisa: os professores consideram a escola como um importante espaço nas suas vidas e nas de seus alunos, possível de “provocar aprendizagens, encontros e afetos” (CAMPESATO, 2017, p. 272). Não obstante as dificuldades, sua crença, tanto na instituição *escola*, como na escola pesquisada, é grande; e os problemas relacionados à liquidez do mundo contemporâneo, muito embora interfiram nas relações que se dão no âmbito escolar, não se “constituem como elementos inibidores ou impeditivos de seu trabalho docente” (CAMPESATO, 2017, p. 272). Por fim, os professores argumentam ser importante e necessário o processo de formação docente para seu desenvolvimento profissional, bem como para o “coletivo da instituição, constituindo-se como um espaço potencializador para que os diversos aspectos da contemporaneidade (entretenimento, eficácia, consumismo, prazer constante, etc.) possam ser compreendidos”

(CAMPESATO, 2017, p. 273), problematizados, desnaturalizados, de modo que, a partir disso, o currículo escolar possa ser (re)pensado.

Ao nos encaminharmos para o final deste texto, que procurou traçar o processo artesanal de uma pesquisa já concluída, retomamos a ideia com a qual iniciamos este percurso escritural: a *ousadia*, o *perigo* e o *encanto*. Dissemos, anteriormente, que a ousadia estava na busca por trazer algo ainda não explorado; o perigo apontava para uma escrita vazia, e o encanto residia na conversação com aquilo que já fomos (o passado). Escrevemos, diz Ó (2019, p. 79), “para que a escrita possa continuar, para sair das relações conhecidas, e, portanto, já confortáveis, que temos tido com a linguagem”. E, ao abandonar o conforto, criamos outras e novas possibilidades de articular nosso pensamento sobre a educação, a escola, a gestão, a vida. O processo é interminável, cujos desdobramentos não temos o poder de conhecer. Argumentamos que uma investigação, dentre tantas produções que irrompem no mundo contemporâneo, pode provocar outros afetos, por vezes inesperados, que se expandem para além do âmbito acadêmico, inundando a vida e os modos de existência. Isso não é pouco, em tempos de aceleração, ruídos, *fake news*, negação das ciências – tempos estes carentes de atenção, de olhos e de ouvidos que se abrem ao *Outro*.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. São Paulo: Jorge Zahar, 2001.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. **Tempos líquidos, paredes sólidas: percepções das relações tempo/espaço no currículo escolar**, Porto Alegre - RS 2017. 314 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6278>. Acesso em: 30 out. 2022.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. **Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante:** uma arqueogenealogia da aula. 2021. 558 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9765>. Acesso em: 02 nov. 2022.

CORAZZA, Sandra Mara. A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698217851>. Acesso em: 30 out. 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1997.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KLAUS, Viviane. Educação, desenvolvimento e gestão: conexões. *In:* ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. **Anais [...].** Florianópolis: UDESC, 2014. p. 1-18. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/257-0.pdf. Acesso em: 01 nov. 2022.

MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina; CORAZZA, Sandra Mara. Formação do professor-pesquisador: aprendizado que afirma a vida. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 225-236, jun. 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432015000100225&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 nov. 2022.

NODARI, Karen Elisabete Rosa; CORAZZA, Sandra Mara. Entre procedimentos e roteiros didáticos de tradução: condições de invenção. **Revista Acta Scientiarum. Education**, v. 41, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3033/303360435018/html/>. Acesso em: 12 out. 2022.

Ó, Jorge Manuel Ramos do. **Fazer a mão:** por uma escrita inventiva na universidade. Lisboa: Edições do Saguão, 2019.

Ó, Jorge Manuel Ramos do. Pedagogia do seminário universitário: proveniência histórica e tradução contemporânea. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. e229256, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147229256. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/187426>. Acesso em: 13 out. 2022.

OBSERVATÓRIO DA CIDADE DE PORTO ALEGRE (OBSERVA POA). **Bairro Restinga**. *Observe POA*, Porto Alegre, 2012. Disponível em: http://www.observepoa.com.br/default.php?p_busca=bairro+Restinga&x=16&y=16. Acesso em 03 nov. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos**. Novos olhares na pesquisa em educação. 2ed. Rio de Janeiro. DP&A. 2002a. p. 23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e Currículo. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e Integração Curricular**: História e Políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 201-220.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 4, p. 43-51, 2002c. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/133/113>. Acesso em: 16 out. 2022.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustin. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

8

*Janaina Kunzler
Maria Aparecida Marques da Rocha*

INDICADORES ECONÔMICOS COMO FERRAMENTAS DE GESTÃO PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA SUSTENTÁVEL

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um movimento de luta constante da pessoa com deficiência e, ao longo das últimas décadas, ganhou relevante atenção das políticas públicas, tornando o espaço escolar o centro de muitas discussões. Desejamos uma escola que proporcione um ensino de qualidade e consiga trabalhar com as diferenças, valorizando o potencial de cada um de seus alunos, e para tal é necessário um olhar distinto e fraterno para cada sujeito envolvido. Por isso, é preciso que as escolas estejam abertas e preparadas para receber todos e proporcionar o convívio integral, sem discriminar ou segmentar o ensino, proporcionando, assim, uma educação inclusiva.

Ainda que a educação para todos seja um direito constitucional, a lei, por si só, não o assegura. É necessário, portanto, que as políticas econômicas e educacionais sejam construídas com o objetivo de dar condições para que o direito à educação seja assegurado. Sendo assim, apoiamo-nos em Beyer (2013, p. 63) para dizer que a educação inclusiva é feita por muitas mãos, com a participação de todos os agentes envolvidos no processo educacional:

[...] de forma alguma (e isso não deixa de ser óbvio, mas, com frequência, é, intencionalmente ou não, ignorado) documentos legais, que fundamentam as diretrizes educacionais, poderão produzir qualquer transformação ou reforma educacional. Se não houver o comprometimento, a disposição, a convicção dos sujeitos participantes, pais, professores e gestores, de que a educação inclusiva é o melhor caminho para uma educação social mais efetiva das crianças com deficiência, com o esforço e o sacrifício compartilhado entre cada um desses agentes, tal projeto fracassará.

Nesse cenário complexo, destacamos a importância do papel do gestor da escola como liderança e responsável, juntamente com sua equipe pedagógica, pela estabilidade institucional que busca atender a legislação e, mais do que isso, oferecer condições para

que a inclusão aconteça. De acordo com Sage (1999, p. 135), o gestor escolar “provocar as mudanças necessárias do sistema em cada nível – o setor escolar central, a escola e cada turma – é essencialmente um papel de facilitação”.

Nessa perspectiva, as demandas da gestão educacional e a recomendação do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul (MP/RS), em Porto Alegre, para promoção da inclusão nos despertaram para discussões acerca da gestão da educação especial e da inclusão na escola regular, com o intuito de melhorar as condições para que esta aconteça. A reflexão que se apresenta neste artigo é posterior ao processo de inclusão e busca entender o que mudou nas escolas que a promovem e como a gestão deve tratar seus recursos a fim de atender à legislação em vigor e garantir a sustentabilidade institucional.

Uma escola inclusiva precisa estar constantemente capacitando sua equipe e buscando formas mais eficientes de conduzir a educação, fato que nos remete à necessidade de aprofundar a investigação acerca dos custos gerados pela educação inclusiva, de modo especial na rede privada de Porto Alegre. Este artigo tem, assim, o objetivo de discutir as questões da inclusão e seus custos na rede regular de ensino básico, tema de poucos estudos publicados no Brasil, a fim de contribuir para que a política pública seja também responsável pelo incentivo ao trabalho inclusivo de qualidade nas escolas.

POR QUE ESTUDAR O CUSTO-ALUNO-INCLUSÃO?

Sabe-se que a inclusão escolar demanda grandes adequações das escolas, além de estrutura física, processos administrativos e pedagógicos e recursos financeiros. No Rio Grande do Sul (RS),

o Conselho Estadual de Educação (CEED/RS) determina a redução das turmas que atendam alunos da educação especial. Essa redução do limite de alunos por turma é significativa, afetando aproximadamente 25% do número total de matrículas, o que, consequentemente, reduz a receita da turma e a possibilidade de rateio das despesas, elevando o custo por turma e o custo-aluno. Essa talvez seja uma das adequações mais impactantes, do ponto de vista econômico-financeiro, para a gestão.

O planejamento e o acompanhamento orçamentário da escola privada precisam ser organizados, adaptados e incrementados com previsões para a adequação estrutural e os recursos humanos necessários para o atendimento educacional especializado (AEE). Todos os custos devem constar na planilha de custos da escola, conforme estabelecido pela Nota Técnica do MEC nº 15/2010 (BRASIL, 2010) e pela Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), em seu artigo 28, § 2º, inciso 1o, quando impede a cobrança adicional aos alunos de inclusão.

O Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), que é um mecanismo criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, traduz em valores quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano em cada etapa e modalidade da educação básica pública, para garantir ao menos um padrão mínimo de qualidade do ensino. Ainda não há estudos sobre o CAQi para alunos de inclusão, “no entanto, pode-se concluir que exija um investimento, no mínimo, duplicado em relação ao aluno sem deficiência” (FRANÇA, 2014, p. 37). Os valores do CAQi são apresentados para as etapas regulares da educação básica, no entanto, admite-se que haja valores diferenciados de CAQis em caso de outras modalidades de ensino, como a educação no campo, a educação indígena e a educação inclusiva (CARREIRA; PINTO, 2011).

É comum encontrar gestores de escolas privadas afirmando que a inclusão é uma verdadeira utopia, que não há como custeá-la sem a cobrança de valores adicionais. Para os gestores, torna-se difícil



entender que, numa sociedade capitalista, as despesas geradas pelo incremento do atendimento sejam partilhadas e socializadas para todos os alunos. É difícil compreender que sujeitos que recebem mais atendimentos paguem o mesmo. Parece que não há coerência nesse aspecto.

No atendimento de todas as exigências legais da inclusão, o custo-aluno inevitavelmente será incrementado, mas isso não garante o repasse imediato para as mensalidades, podendo causar desequilíbrio econômico nas escolas. Com a sustentabilidade econômica abalada, outro impacto negativo poderia ser revelado à sociedade: o desemprego de profissionais, gerado pela necessidade de ajustar os custos da instituição, e as prováveis reduções no quadro funcional da escola.

Às escolas especiais filantrópicas, o Estado concede benefício financeiro, sendo, nesse caso, considerada também a dupla matrícula para alunos de inclusão, benefício assegurado pelo CEED/RS na Resolução nº 267/2002 (RIO GRANDE..., 2002). O Estado admite que o custo gerado pela inclusão representa o dobro do gerado pelos alunos que não são da inclusão, mas esse benefício não é alcançado pela escola comum. Na escola regular privada filantrópica, nem mesmo para fins de cálculo proporcional de alunos bolsistas é considerada a dupla matrícula. O aluno com deficiência bolsista, segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2014), é, então, contado como 1,2 alunos.

Isso posto, percebe-se que há benefícios financeiros para a escola pública e para escola especial na matrícula de alunos com deficiência, mas à escola regular privada esses benefícios são negados. Nesse sentido, busca-se determinar a diferença entre o custo-aluno e o custo-aluno-inclusão de escolas regulares privadas de Porto Alegre, visando subsidiar uma proposta de política pública que incentive o atendimento inclusivo na rede privada regular de ensino frente aos impactos da Política Nacional da Pessoa com Deficiência



(BRASIL, 2007). Sendo assim, por objetivos específicos, neste trabalho, estabeleceu-se: a) identificar as variáveis que compõem os custos das escolas; e b) analisar comparativamente o custo-aluno e o custo-aluno-inclusão de escolas regulares privadas. Respondendo a esses objetivos, a pesquisa procura contribuir para a formação não só de uma escola inclusiva, mas de uma sociedade inclusiva na qual ela esteja inserida. Desse modo, faz-se necessário apresentar para a sociedade, para o governo e para os gestores de escolas regulares da rede privada de ensino os custos básicos gerados pelo atendimento educacional especializado, a fim de que se possa ter clareza dos impactos da inclusão e estes busquem a sustentabilidade das escolas.

Ao pensar em custos, quase que imediatamente remetemos ao preço de determinado bem ou serviço. No entanto, o conceito de custo aqui difere do senso comum, estando diretamente ligado ao conceito econômico em que se estabelece relação direta com a escassez. Numa sociedade em que grande parte dos recursos é limitada e pode ser utilizada em atividades alternativas, algumas oportunidades devem ser sacrificadas. Para a ciência econômica, o valor de um determinado recurso "é medido em termos das oportunidades alternativas que são sacrificadas" (VERHINE, 2005, p. 25). Nesse sentido, os custos educacionais

são considerados valores de oportunidades de todos os recursos devotados ao processo educacional, e quando esses recursos não puderem ser diretamente mensurados em termos monetários, deve-se fornecer uma estimativa de seu valor em usos alternativos (VERHINE, 2005, p. 27).

Isto é, os custos são mais do que simples desembolso de valores. A suposta estimativa de horas de trabalho ou opções que se façam em detrimento da limitação de recursos também deve ser considerada para estimar custos. Como o conceito de custo é analisado economicamente sob o ponto de vista da limitação de recursos, isso faz com que os autores atribuam ao conceito o termo "sacrifício".

Os economistas chamam custos em que não há necessidade de manipulação de capital, como o custo-aluno, os casos que não envolvem necessariamente desembolso, mas que consideram também os valores despendidos com horas de trabalho.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa caracteriza-se por um estudo de casos múltiplos (YIN, 2015) ou coletivos (STAKE, 1978 apud GIL, 2010), do tipo descritivo, tendo como abordagem a forma qualitativa e finalidade básica estratégica.

Como embasamento teórico principal para a definição da metodologia desta pesquisa, buscou-se Yin (2015), autor que se tornou reconhecido por seus escritos sobre estudos de caso, considerando-o como uma investigação aprofundada do contexto do mundo real. Nesse sentido, entende-se que o estudo de caso seja o método mais indicado para observar os impactos da inclusão nas escolas regulares.

Ainda de acordo com Yin (2015), entende-se que não há grande distinção entre o estudo de caso único e o estudo de casos múltiplos. A diferença reside na visão de terceiros em relação aos casos múltiplos, que são vistos como estudos mais robustos e que podem ser considerados mais convincentes. Assim, para se tornar mais consistente, este estudo envolve mais de um caso (estudo de casos múltiplos), a fim de possibilitar a análise do que tem sido prática comum na gestão de algumas escolas regulares privadas do município de Porto Alegre com relação à inclusão. A partir do problema desta pesquisa – como e quanto a inclusão impacta os custos de escolas regulares privadas –, esta investigação busca trazer reflexões no sentido de viabilizar o custeio de inclusão e da

educação especial na rede regular de ensino, mantendo a sustentabilidade econômico-financeira das escolas privadas.

Este estudo teve como objetivo realizar a investigação em escolas regulares privadas do Município de Porto Alegre. A escolha de concentração do campo de pesquisa especificamente com escolas de gestão privada nesta localidade deu-se a partir da divulgação do Procedimento Preparatório instaurado pelo Ministério Público de Porto Alegre a partir do ano de 2016, que tem por objetivo conhecer as escolas privadas e tomar ciência de seus projetos de inclusão, com base na Política Nacional da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2007) e nas normativas do Conselho Estadual de Educação (CEED/RS), buscando assegurar os direitos legais dos alunos com deficiência. Dessa forma, o campo de análise foi estratificado, setorizado e restringido para que a análise pudesse ser realizada em casos impactados pelo órgão fiscalizador.

É oportuno salientar que todas as etapas desta pesquisa, principalmente a coleta de dados por meio de formulários e a análise documental, foram realizadas de forma ética, buscando minimizar todo e qualquer risco que a pesquisa pudesse produzir. Sobre tudo no contato direto com os sujeitos da pesquisa, evitou-se expor os entrevistados, bem como as instituições envolvidas. Foram entrevistados 3 profissionais em cada uma das instituições.

Uma das dificuldades deste estudo esteve relacionada ao acesso às informações contábeis e financeiras das escolas. Por serem privadas, algumas escolas acabam retendo os documentos oficiais das instituições e as informações, o que justifica a escolha dos casos de forma intencional, e não por amostragem. Dessa maneira, a amostra classifica-se como não probabilística e usa critérios de acessibilidade do pesquisador aos dados.

Dada a profundidade e a exaustão de análise, características dos estudos de caso, este estudo se concentrou em três escolas,

aprofundando-se a investigação e destacando-se os indicadores mais relevantes para a gestão e composição dos custos escolares na perspectiva da inclusão de alunos da educação especial. O estudo envolveu, assim, visitas a essas escolas, nas quais foi realizada a coleta de documentos, as entrevistas informais e o preenchimento de formulários.

As informações documentais foram significativas para que se pudesse ter conhecimento do trabalho inclusivo de cada escola e para que se identificassem os possíveis custos de oportunidade. Os documentos forneceram detalhes específicos das instituições, mas variaram de acordo com a realidade de cada escola. Foram consultados: regimento escolar, projeto político-pedagógico, plano de ação da sala de recursos multifuncional, plano de atendimento, folha de pagamento, planilha de custos e demonstrativos contábeis. Da análise documental, surgiram questões que, posteriormente, foram esclarecidas por meio de questões enviadas via e-mail para cada escola.

Neste estudo, as entrevistas foram conduzidas de forma espontânea, no contexto que Richardson (1999, p. 20) define como *entrevista não estruturada*, ou seja, aquela que "caracteriza-se por ser totalmente aberta, pautando-se pela flexibilidade e pela busca do significado na concepção do entrevistado".

A DETERMINAÇÃO DO CUSTO-ALUNO: PROCEDIMENTOS ADOTADOS

Há que se considerar que chegar a uma fórmula única para calcular o custo-aluno de instituições de ensino diferentes não foi tarefa simples, ainda mais em escolas que atendem alunos em cursos diversos, com estrutura e carga horária diferenciada. Em cada escola se chegou a cinco valores distintos, a saber: custo-aluno-ano (CAA),

custo-aluno-adicional-educação especial (CAEE), custo-aluno-turma reduzida (CATR), custo-aluno-inclusão-ano (CAIA) e custo global (CG).

Para estimar o custo-aluno, a pesquisa partiu da abordagem geral para a específica, até que fosse possível identificar o valor de cada um dos recursos que compõem os custos escolares. O custo-aluno foi calculado por grupos que correspondem às etapas da educação básica, podendo as escolas apresentar até cinco diferentes valores para o custo-aluno de acordo com a abrangência do ensino oferecido.

O primeiro passo para a estimativa do custo-aluno foi entender o funcionamento da escola. Foi preciso conhecer minimamente como se dá o processo pedagógico e como se estabelece o projeto de inclusão em cada instituição para se ter condições de coletar os dados significativos, dividi-los em blocos, classificá-los em custo direto ou indireto e segmentar os custos exclusivos da educação especial. Os custos diretos foram alocados diretamente no bloco correspondente, enquanto os indiretos foram primeiramente rateados. Para o rateio, foram considerados como base de cálculo o número total de alunos matriculados em cada bloco.

Ao bloco educação especial destacou-se, além do custo com folha de pagamento específica, a formação de professores e monitores, as despesas específicas com materiais da sala de recursos multifuncional, materiais didático-pedagógicos, jogos, *softwares* e infraestrutura, de acordo com a proposta de cada escola.

Destaca-se aqui que o conceito de custo indireto é gerencial, e não contábil. Do ponto de vista contábil, somente se caracterizariam como custo da prestação de serviço educacional aqueles itens que estão mais próximos da prestação de serviço educacional. As áreas de coordenação e supervisão, por exemplo, são custos indiretos, no sentido de que beneficiam o conjunto de turmas. No entanto, os setores administrativos que não beneficiam propriamente a sala de aula são aqui considerados também custo indireto,



mas contabilmente seriam uma despesa por se mostrarem atividades acessórias à atividade fim.

O quadro a seguir (Quadro 1) apresenta como foram tratados os componentes dos custos escolares, considerando o conceito de custos, a interpretação de cada indicador, seus objetivos e esclarecimentos, a equação que os determina e a aplicabilidade.

Quadro 1 - Dicionário de indicadores

Indicadores	Interpretação	Definição	Objetivos e esclarecimentos
Custo direto (CD)	Mede o custo direto por aluno, considerando apenas folha de pagamento e encargos sociais, na escola, que são exclusivos de determinado nível de ensino.	$CD_k = \frac{SD + ENC}{MAT \cdot k}$ SD = salário dos docentes direto ENC = encargos financeiros MAT = nº de alunos matriculados k = curso dos alunos (ensino fundamental, ensino médio, educação infantil)	* Desagregação dos custos por nível de ensino. *Identificar os custos alocados diretamente ao custo-aluno.
Custo indireto (CI)	Mede o custo indireto por aluno, considerando despesas gerais e administrativas, contribuições sociais, folha de pagamento e encargos sociais, na escola, em determinado nível de ensino.	$CI = \frac{\sum des + SAL + ENC}{MAT}$ des = despesas gerais SAL = salários indiretos ENC = encargos financeiros MAT = nº de alunos matriculados	*Agregação dos diversos custos sem identificação definida de centro de custo. *Apresentar os custos reduzidos a cada aluno.
Custo-aluno-ano (CAA)	Soma dos custos direto e indireto da escola num determinado nível de ensino, podendo ser cálculo para a escola toda.	$CAA = \frac{CD + CI}{MAT}$ MAT = nº de alunos matriculados – nº de alunos EE	*Identificar quanto custa um aluno para determinada escola nas condições do ensino que a mesma oferece.

Custo-aluno-adicional-educação especial (CAEE)	Mede os custos específicos da educação especial, sendo atribuídos diretamente valores de folha de pagamentos, encargos, contribuições sociais e despesas gerais da escola para atender o projeto inclusivo.	$CEE = \frac{CTee}{MATee}$ $CTee = \sum \text{das despesas da EE}$ $MATee = \text{número de alunos EE}$	*Segmentação dos custos diretos da educação especial, considerando custos advindos de despesas administrativas e da folha de pagamento. *Identificar quanto custa um aluno para determinada escola nas condições do ensino que a mesma oferece.
Custo-aluno-turma reduzida (CATR)	Mede o custo-aluno na suposição do atendimento ao determinado no Parecer CEEE/RS nº 056/2006 (RIO GRANDE..., 2006), que limita o número máximo de alunos nas turmas que tiverem matrículas de alunos da educação especial. Este é o custo econômico (de oportunidade do trabalho inclusivo).	$CATR = \frac{CAA.yx}{px}$ $yx = \text{número de alunos máximo por turma de determinado segmento de ensino, de acordo com parecer 1400/2002}$ $px = \text{número máximo de alunos por turma de determinado segmento de ensino, de acordo com parecer 056/2006}$	*Apresentar o real impacto da redução de turma prevista no Parecer CEED/RS nº 056/2006 (RIO GRANDE..., 2006) no que diz respeito ao limite de alunos por turmas inclusivas.
Custo-aluno-inclusão-ano (CAIA)	Mede o custo-aluno-inclusão, originado da soma do custo-aluno, mais custos da educação especial, mais custo econômico. O CAA é o custo básico, o CAEE é um adicional e o CATR também é um adicional (este último, econômico).	$CAIA = CAA + CAEE + CATR$	*Sintetizar num indicador o custo-aluno-ano-inclusão.
Índice do custo inclusão (ICI)	Apresenta a diferença percentual entre o custo-aluno e custo-aluno-inclusão final.	$ICI = \frac{(CAIA - CAA)}{CAA} \times 100$	*Apresentar a diferença percentual existente entre custo-aluno e custo-aluno-inclusão.

Custo-global (CG)	Mede o custo total da escola e o apresenta por aluno, independentemente de ser da EE ou não.	$CG = \frac{CT}{MAT}$	<p>*Exibir quanto é o custo-aluno-global, sem separar os custos da educação especial.</p> <p>*Apresentar a ideia de qual é o incremento de custos socializados.</p>
-------------------	--	-----------------------	---

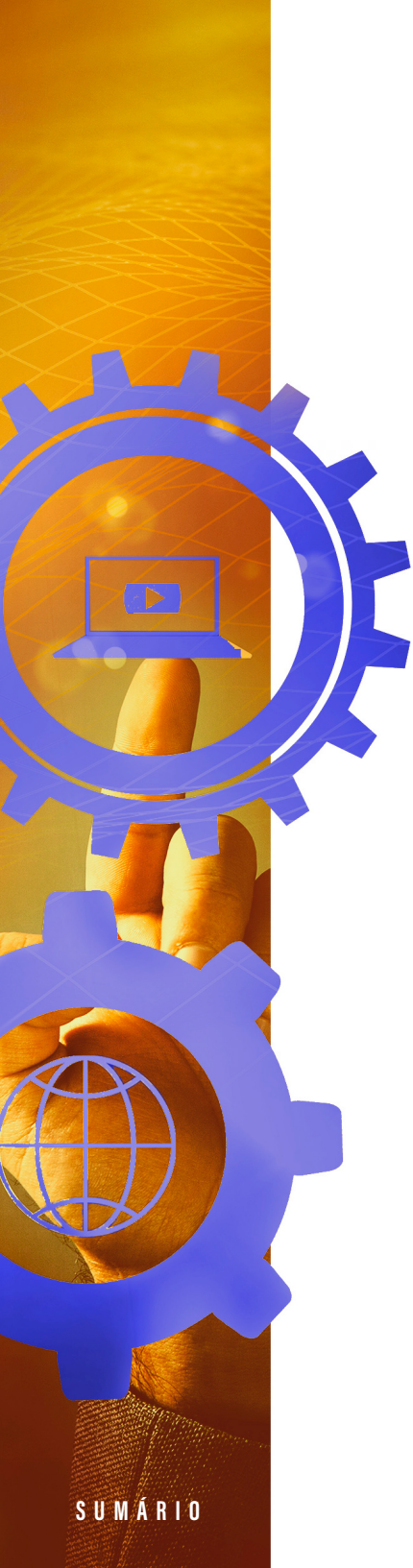
Fonte: Elaborado pelas autoras, (2022).

A partir das definições apresentadas nesse quadro, foi possível realizar a análise fundamental desta pesquisa.

ANÁLISE DE EVIDÊNCIAS

Para a construção da análise, os dados foram segmentados e tratados de formas distintas. A primeira segmentação foi a análise de conteúdo, verbal e escrito, que se sustenta em Bardin (2011). Os dados econômico-financeiros, por sua vez, foram tratados a partir de método estatístico que testou um conjunto de equações (apresentadas no Quadro 1) que conduziram a construção da estrutura do modelo custo-aluno-inclusão.

Para preservar a identidade das escolas investigadas e manter o sigilo das informações, elas serão denominadas pelas letras A, B e C, e suas práticas estarão relatadas separadamente.



PRÁTICAS INCLUSIVAS DA ESCOLA A

A escola A caracteriza-se como escola privada que atende alunos bolsistas e, por isso, detém certificado de entidade filantrópica. Ela oferece cursos de educação infantil às crianças com idade a partir dos dois anos, ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio. No ano de 2017, 1801 alunos estavam matriculados, dos quais 108 eram alunos de inclusão – 43 eram da educação especial (apresentando deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação) e 67 possuíam transtornos funcionais específicos, ou seja, alguma defasagem na aprendizagem.

Os registros da escola comprovam que foi realizado investimento na formação de professores e monitores por pelo menos 32 horas no ano e que foi mantida a escrituração dos planos de ação e de atendimento da sala de recursos multifuncional. A escola registra ainda a manutenção de cinco profissionais atuando na monitoria e no apoio aos alunos de inclusão. Evidencia-se, assim, que a escola cumpre a legislação e o que determina a Nota técnica nº 15 do MEC (BRASIL, 2010), não praticando cobrança extra para o aluno da educação especial. O contrato de prestação de serviços é comum a todos os alunos da escola, estando disponível inclusive em matrícula online, não havendo qualquer diferença ou discriminação.

No que se refere ao número de alunos de atendimentos educacional especializado (AEE) em cada turma, identifica-se que a escola A procura respeitar os limites estabelecidos pelo CEED/RS no Parecer nº 056/2006 (RIO GRANDE..., 2006) quanto ao número máximo de três alunos da educação especial semelhantes por turma, devendo ser admitida a lotação máxima de incluídos em cada turma. No entanto, percebe-se que os limites máximos de matrículas com alunos de inclusão ainda não são atendidos.

Quanto à formação continuada, a escola A desenvolve programa específico para inclusão, que normalmente acontece em módulos e cuja programação é definida a partir da necessidade dos professores.

Em relação à acessibilidade e às barreiras arquitetônicas, a escola A possui três portarias que são acessíveis, tendo eliminado quase na totalidade as barreiras físicas. Além disso, grande parte de seus espaços são adaptados, possuindo diversas rampas e quatro elevadores. No entanto, ainda há barreiras quanto à acessibilidade visual e auditiva. Ademais, a escola preocupa-se quanto à disponibilidade de banheiros e bebedouros adaptados, tendo a previsão de reformas para atender essa prioridade.

PRÁTICAS INCLUSIVAS DA ESCOLA B

A Escola B atendeu, no ano investigado (2017), 317 alunos matriculados nos níveis da educação infantil e do ensino fundamental. Relata-se que ela iniciou, mantendo escrituração da inclusão, seu projeto inclusivo no ano 2015; sendo assim, no ano de 2017, ela estava em processo de organização e implementação da inclusão de alunos com deficiência, procurando se adequar às necessidades impostas pela legislação.

No ano pesquisado, a escola atendeu 27 alunos de inclusão, sendo 15 deles público-alvo da educação especial. Os alunos de inclusão são admitidos em turmas regulares, não havendo turmas de classe especial na escola, cumprindo o que determina a legislação.

A instituição se mantém aberta às demandas da inclusão, não constituindo qualquer critério discriminatório para acolher alunos da educação especial e buscando, na medida da necessidade, adequar-se para atender todos os casos que chegam até ela. Os alunos que

buscam a escola B são acolhidos pela equipe pedagógica, incluindo a professora do AEE. No primeiro contato, são solicitados os laudos dos profissionais de saúde que atendem o aluno, bem como um relato da família a respeito das suas expectativas quanto à educação formal dos seus filhos. Essa é uma forma de responsabilizar a família pelo processo educacional do aluno. Ao ingressar na escola, este poderá ser atendido na sala de recursos multifuncionais no turno da aula ou no contraturno, dependendo da disponibilidade da família.

A gestão do trabalho inclusivo nesta escola é realizada pela equipe pedagógica com o apoio da professora do AEE e a supervisão da direção. No ano de 2017, além da professora do AEE, a escola B manteve seis profissionais como monitores de inclusão.

O acesso às dependências da escola B está livre de barreiras e possui acessibilidade em uma das portarias por meio de rampas. Internamente, a escola mantém acessibilidade de locomoção, fazendo-se uso de elevador. No entanto, ainda há barreiras quanto à acessibilidade visual e auditiva. No que diz respeito à totalidade da acessibilidade e às barreiras da estrutura física, a escola busca investir, disponibilizando rampas, corrimão e banheiros adaptados.

Quanto à formação de professores, a escola mantém um investimento mensal considerável, mas não há programa de formação específica para a educação inclusiva. Além disso, a escola participa da formação proporcionada pela mantenedora. Também foi relatada a participação de professores em cursos externos proporcionados pela escola.

A escola B, portanto, apresenta-se como instituição que procura responder aos quesitos propostos na legislação vigente, adequando-se gradativamente.



PRÁTICAS INCLUSIVAS DA ESCOLA C

A escola C é uma escola privada, filantrópica e administrada por sua mantenedora. A inclusão de alunos com deficiência é um princípio institucional, não só desta escola, mas de todas da rede à qual pertence. Atualmente, ela atende todos os níveis da educação básica, da educação infantil ao ensino médio, mantendo 519 alunos matriculados, sendo 23 alunos de inclusão e apenas um da educação especial.

A gestão da inclusão, nesta instituição, acontece de forma específica. Uma profissional com formação em psicopedagogia e especialização em educação inclusiva é responsável por toda a organização do projeto e a escrituração da inclusão, fazendo a interlocução entre orientador educacional, supervisor, professores titulares e professor e monitores do AEE.

Na análise documental, foi constatada a preocupação da escola em cumprir com os registros da educação inclusiva no regimento escolar que é comum a todas as escolas da mantenedora e no projeto político-pedagógico. A sala de recursos multifuncional mantém o plano de ação e o plano individual de atendimento, possuindo material didático adaptado, recursos pedagógicos e tecnológicos.

A formação continuada para inclusão acontece em diversos momentos ao longo do ano, mas são formações mais voltadas para situações práticas e para as especificidades de cada aluno. Normalmente os encontros com os professores e a equipe do AEE acontecem no horário de trabalho, quando o professor se ausenta da sala e a turma fica com outro professor. As formações continuadas acontecem como promoção da mantenedora, participando delas todas as escolas da rede.

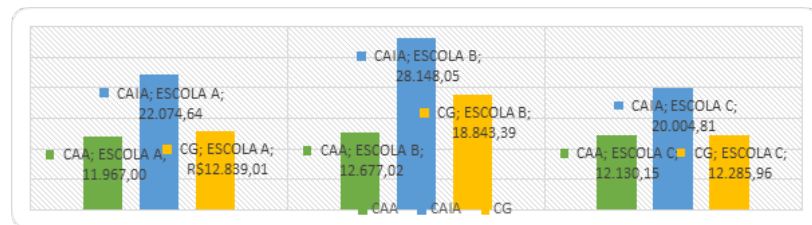
Em relação à acessibilidade de locomoção, a escola está plenamente adaptada, tendo eliminado todas as barreiras arquitetônicas há mais de dez anos. A escola possui elevador, rampas de acesso, banheiros adaptados, redes de proteção nas janelas mais altas e, para a área externa, a escola se empenhou em conseguir do poder público uma sinaleira sonora para a travessia dos alunos com deficiência visual.

Quanto ao número de alunos por turma, a escola relata que atende plenamente o Parecer CEED/RS nº 056/2006 (RIO GRANDE..., 2006) no que diz respeito ao número de alunos de inclusão por turmas e aos limites de alunos nas turmas inclusivas. Não há demanda reprimida – inclusive diversas turmas possuem vagas para alunos da educação especial. Todos os alunos de inclusão são admitidos em turmas regulares, visto que a escola não mantém turmas especiais e não prática cobrança adicional dos alunos da EE, atendendo a lei em vigor.

RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE CUSTO-ALUNO

Após a organização e a análise dos dados, em valores absolutos, os indicadores foram calculados para cada uma das escolas investigadas. Com a finalidade de sintetizar a análise e fornecer ao leitor a visão globalizada da composição dos indicadores apurados, apresentamos a seguir a comparação entre os diferentes indicadores apurados para cada escola investigada:

Gráfico 1 - Análise comparada de custos das escolas investigadas - ano base: 2017



Fonte: Elaborado pelas autoras. (2017)

A partir da análise desse gráfico, torna-se importante ressaltar que, para a escola C, detentora do menor "Índice custo-inclusão (ICI)" e menor número de alunos de inclusão, o impacto da socialização dos custos pouco interfere no CG. Já para a escola B, que é a menor entre as três investigadas e possui o maior ICI, o CG é muito impactante. Há um incremento superior a 48% entre CAA e CG, ou seja, na escola B, socializar os custos da inclusão está trazendo impactos relevantes para sua sustentabilidade, e a escola deve buscar uma forma de garantir seus resultados positivos. Sendo vedada a cobrança adicional dos alunos da inclusão, a solução deve ser direcionada à indexação de mensalidades. Na Escola A, por sua vez, embora o ICI seja superior a 50% e apresente o maior número de alunos de inclusão, o tamanho da escola, composta por mais de 1.800 alunos, permite que a socialização dos custos resulte em impacto menor, inferior a 8% do CAA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tratou do enfrentamento da complexa questão de equacionar as condições da oferta da educação especial na rede regular de ensino privado de Porto Alegre, o que abrange aspectos pedagógicos, administrativos e econômico-financeiros da educação

inclusiva, que se caracteriza como um direito de natureza social. Ela objetivou determinar a diferença entre o custo-aluno e o custo-aluno-inclusão de escolas regulares privadas de Porto Alegre à luz da legislação da educação inclusiva vigente durante o estudo. O índice foi apontado a partir do entendimento da aplicabilidade da legislação às escolas regulares e calculado numa amostra intencional de três casos múltiplos.

Entende-se que esta pesquisa traz significativas contribuições para as escolas investigadas e para a gestão educacional, sobretudo a privada, mas traz principalmente contribuições para a sociedade. As escolas foram contempladas com uma análise detalhada de seus custos e poderão utilizar os indicadores em seus planejamentos pedagógico-econômico-financeiros futuros, e a gestão educacional privada recebe um estudo aprofundado sobre os custos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que poucos foram os estudos anteriores realizados na perspectiva de apontar o custo-aluno, tendo as pesquisas silenciado sobre os gastos envolvidos na educação especial. A sociedade, por sua vez, recebe a contribuição de um estudo que busca melhorar as condições de oferta da educação especial na escola privada, no sentido de que os gestores possam manter uma administração mais profissionalizada, com a utilização de ferramentas de apoio como os indicadores elaborados, e possam trabalhar para ampliar a oferta de vagas para educação especial na rede privada.

Esta pesquisa contribui ainda para a desmistificação do senso comum que supõe que manter um aluno de inclusão é “muito caro”, mas sem quantificar tal custo. A escola privada assume, assim, com o trabalho inclusivo, um compromisso comunitário. A educação especial na escola regular é um direito das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que o Estado não garante na sua totalidade.

Por fim, a resposta à questão norteadora – como e quanto a inclusão escolar impacta os custos de escolas regulares privadas de Porto Alegre? – foi atendida com a definição de um conjunto de indicadores e por meio da apresentação das práticas inclusivas das escolas, que identificou a aplicabilidade da política pública da inclusão. A definição desse conjunto de indicadores deve ser entendida como uma forma sucinta de visualização dos resultados, visto que o trabalho inclusivo apresenta especificidades e certo ineditismo. Numa análise subjetiva, percebe-se que cada caso é único e que não existe uma regra específica que possa indicar as peculiaridades do atendimento de cada sujeito. Os indicadores, aliados a outras ferramentas de gestão que a escola mantenha, podem e devem ser trabalhados junto a medidas econômico-financeiras e não financeiras, como as pedagógicas e arquitetônicas, entendendo-se que a inclusão não se faz apenas pela avaliação econômico-financeira do gestor, mas deverá auxiliá-lo no processo de monitoramento do desempenho sustentável da escola.

Os dados da pesquisa confirmam que o componente principal do custo-aluno é o custo de pessoal. Como resultados gerais, tem-se que o acréscimo do custo-aluno-inclusão é no mínimo superior a 50%, mas há escolas em que se apresenta superior a 100% do custo-aluno, e tende a variar entre as escolas devido às especificidades de cada uma. Além disso, o acréscimo tende a ser mais elevado nas escolas que iniciaram o trabalho inclusivo há menos tempo, visto que alguns custos, principalmente os estruturais, devem ser absorvidos ao longo do tempo. O custo pela redução da lotação máxima de alunos por turma é que apresenta maior impacto no custo-aluno-inclusão.

Talvez uma das maiores conquistas para a educação especial do Rio Grande do Sul e que muito foi provocada por esta pesquisa e discutida junto ao Ministério Público, ao Conselho Estadual de Educação (CEEE/RS) e a entidades representativas de educação, foi a atualização do Parecer Estadual que institui normas complementares



para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, o Parecer CEEE/RS nº 001/2022 (RIO GRANDE..., 2022), publicado em 03 de março de 2022 em substituição ou atualização do Parecer nº 056/2006, do mesmo Conselho, que necessitava de revisão em alguns aspectos. O novo parecer trata de forma abrangente de todas as complexas questões que compreendem a educação especial na escola regular, preocupando-se inclusive com questões de financiamento e adequações de itens que interferem diretamente na sustentabilidade institucional, como a limitação de alunos público-alvo por turma. A partir disso, o parecer possibilita ao gestor optar por compensações mais adequadas à realidade de sua escola, fator este que foi apontado nesta pesquisa como um dos principais determinantes do aumento no custo-aluno-inclusão (CAI).

Por fim, entende-se que a visão empírica que se tinha sobre os custos originados pela inclusão escolar, devido ao estudo minucioso realizado, se mostra aqui como uma visão científica do estudo de custos da inclusão na escola regular da rede privada de ensino básico. Com isso, será possível buscar formas de gestão eficientes, que atendam às necessidades da educação inclusiva, atendendo às premissas de uma escola para todos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação –Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 9 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial (MEC /CGPEE/GAB).

Nota Técnica nº 15, de 2 de julho de 2010. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial (MEC /CGPEE/GAB).

Nota Técnica nº 15 de 2 de julho de 2010. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 25 de agosto de 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 25 de agosto de 2017. CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Educação Pública de Qualidade:** quanto custa esse direito. São Paulo: Campanha Nacional pelo direito à Educação, 2011.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **Financiamento da educação especial:** complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios. 2014. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (INEP).

Sinopse Estatística de Educação Básica 2013. Brasília, 2014. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 25 ago. 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação – CEED. **Parecer nº 056/2006, de 18 de janeiro de 2006.** Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/10127/parecer-n%C2%BA-0056-2006>. Acesso em: 25 ago. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação (CEED). **Resolução nº 267, de 10 de abril de 2002.** Disponível em: http://www.ceed.rs.gov.br/download/20141117152428reso_0267.pdf. Acesso em: 25 ago. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação (CEED). **Parecer 001/2022, de 03 de março de 2022.** Disponível em: <http://https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0001-2022>. Acesso em: 2 nov. 2022.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 129-141.

VERHINE, Robert E. **Levantamento do custo-aluno-ano em escolas de Educação Básica que oferecem condições de oferta para um ensino de qualidade**: 2ª etapa. Bahia: Ministério da Educação (MEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.



9

*Josiane Roberta Krebs
Maria Aparecida Marques da Rocha*

O PROTAGONISMO DA GESTÃO EDUCACIONAL NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS

INTRODUÇÃO

A acessibilidade e a inclusão de estudantes surdos vêm sendo amplamente discutidas tanto nas escolas de educação básica como nas instituições de ensino superior, sendo um dos grandes desafios impostos à gestão educacional. A partir das experiências profissionais e da trajetória das autoras, percebe-se que as instituições de ensino e os profissionais da educação têm a intenção de incluir esses estudantes e desenvolvem algumas ações isoladas; no entanto, eles enfatizam as dificuldades de saber o que fazer para tornar a acessibilidade e a inclusão uma realidade, sendo recorrente o discurso de não se sentirem preparados.

É importante destacar que, para buscar a acessibilidade e a inclusão, o protagonismo da gestão educacional é fundamental, pois as ações precisam ser institucionalizadas e envolvem um conjunto de processos, áreas, setores e pessoas, exigindo a articulação entre todos os espaços e atores.

Considerando esses desafios, este artigo tem por intuito apresentar os resultados de uma pesquisa concluída em 2017²⁶ que teve por objetivo analisar como estavam estruturados os processos de gestão relacionados à acessibilidade e à inclusão dos estudantes surdos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), considerando os fatores de acesso, permanência e êxito. Os resultados do estudo possibilitaram a elaboração de uma proposta de intervenção que visou melhorias nos processos para viabilizar a efetiva acessibilidade e inclusão dos estudantes surdos. Cabe explicar que, quando nos referimos a processos de gestão, estamos falando sobre ações institucionais, simples e complexas, que apontam caminhos para auxiliar os gestores das instituições de

26

Dissertação intitulada "O protagonismo da gestão educacional na efetivação da inclusão de estudantes surdos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia", defendida em 03/01/2017. A proposta de intervenção foi apresentada no IFRS em 2017.

ensino, especialmente dos IFs. Além de apresentar os resultados da pesquisa e a proposta de intervenção, propomo-nos a relatar sobre algumas ações institucionais resultantes do estudo.

Como percurso metodológico, realizamos um estudo de caso, considerando casos múltiplos, tendo como campo de pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). A escolha das instituições não foi ao acaso – elas foram selecionadas por já estarem realizando algumas ações voltadas à acessibilidade e à inclusão dos estudantes surdos.

A produção das informações foi estruturada em duas etapas: uma de pesquisa documental, quando foram estudados documentos normativos nacionais (leis e decretos) e documentos do IFRS e do IFSC, e outra etapa de entrevistas, na qual foram entrevistados gestores, tradutores/intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), professores e estudantes surdos de cada uma das instituições, totalizando 14 participantes. Após a coleta de dados, as informações foram sistematizadas, possibilitando a análise de conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (1977).

Para compreender os fatores que estão relacionados com a acessibilidade e a inclusão dos estudantes surdos nos IFs e para apresentar a proposta de intervenção, alguns referenciais teóricos foram fundamentais, se constituindo como pilares teóricos do estudo, e irão permear também a discussão dos resultados. Iniciamos dialogando com Lopes (2011), que propõe olhar a surdez não pela falta da audição, mas por aquilo que ela marca como diferente. É esse o lugar que assumimos no momento que deixamos de buscar alternativas de “correção” e em que nos posicionamos para falar do estudante surdo. Para Lopes (2011, p. 15) “a surdez é um primeiro traço da identidade, e não somente uma materialidade sobre a qual apenas discursos médicos se inscrevem”. Skliar (1998), Quadros (2008) e Santana (2007) nos ajudaram a conhecer o sujeito surdo, a sua trajetória e as



características culturais e linguísticas que o constituem como “diferente” e que demandam condições diferenciadas para seu acesso, permanência e êxito nos IFs.

A análise dos resultados do estudo e o diálogo com os referenciais teóricos mencionados deixaram em evidência a importância do reconhecimento e da aceitação das diferenças culturais e linguísticas dos surdos, que se resumem principalmente nas formas de comunicação e na utilização de Libras. O estudo concluiu que, para viabilizar a acessibilidade e a inclusão dos estudantes surdos, os processos de gestão devem estar relacionados às etapas de institucionalização de diretrizes voltadas à acessibilidade e à inclusão, de ingresso, de permanência, de êxito e de inclusão do egresso surdo no mundo do trabalho e na sociedade, sendo todas elas perpassadas pelos princípios do acesso, do respeito, da formação e do compromisso social dos IFs, tendo como referências dessas categorias de análise, respectivamente, Provin (2013), Silva (2009), Cunha (2012) e Pacheco (2015). A identificação das etapas e das categorias foram fundamentais para elaborar a proposta de intervenção, que seguiu a metodologia de mapeamento de processos de gestão, tendo Campos (2003) como principal embasamento teórico.

A partir dessa breve contextualização, apresentamos, na sequência, os resultados da pesquisa, uma síntese da proposta de intervenção e o relato de algumas ações decorrentes do estudo.

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE SURDOS: DIALOGANDO SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA

Para discutir sobre a acessibilidade e a inclusão, é fundamental conhecer os sujeitos surdos, entender suas diferenças e necessidades, além de conhecer a instituição de ensino e as pessoas

envolvidas na gestão e no percurso formativo, para então refletir sobre ações institucionais concretas e viáveis. Nesse sentido, foi essencial estabelecer um percurso metodológico que possibilitasse compreender a acessibilidade e a inclusão dos estudantes surdos por diversos olhares para que os processos propostos pudessem de fato atender às necessidades desses sujeitos.

A análise documental possibilitou, além de investigar como as diretrizes relacionadas à acessibilidade e à inclusão de estudantes surdos estão retratadas nos documentos institucionais, identificar como elas estão postas na legislação. A partir do levantamento e da análise de leis, decretos e outros documentos normativos de caráter nacional relacionados ao tema, foi possível a identificação dos direitos da pessoa surda e das obrigações das instituições de ensino, especialmente dos IFs, concluindo-se que as políticas públicas brasileiras têm a intencionalidade de promover a inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas. Deixa-se claro, desde a Constituição Federal de 1988, que, perante a lei, todas as pessoas são iguais e têm o mesmo direito de acesso, cabendo às instituições de ensino garantir esse acesso. No entanto, nessa constatação, deparamo-nos com várias contradições, pois, por mais que exista essa intencionalidade, a legislação não aponta caminhos para que isso se torne viável. Além disso, o fato de ela considerar todas as pessoas iguais, por si só, exclui o surdo, pois este é reconhecido a partir da sua diferença cultural e linguística, logo, para que ele tenha igualdade de acesso, precisamos partir do princípio da equidade, que prevê que sejam dadas condições diferentes para pessoas diferentes, de forma que elas tenham as mesmas oportunidades e tenham seus direitos enquanto seres humanos garantidos.

A própria legislação reconhece a diferença cultural e linguística dos surdos, sendo que, em 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como língua oficial no Brasil (BRASIL, 2002) e, em 2005, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) regulamentou a Lei de Libras e ratificou que as pessoas surdas têm direito ao acesso



à educação através da sua língua, estabelecendo-se, assim, a obrigatoriedade da presença do tradutor/intérprete de Libras em todos os espaços formativos e a acessibilidade no processo seletivo de ingresso nas instituições de ensino, salientando-se, ainda, a necessidade de formação de profissionais habilitados para atuarem com surdos, de modo que se garanta a educação bilíngue.

No entanto, com a análise da legislação, ficaram claras algumas lacunas, pois a lei declara que o surdo tem direito de acesso à informação, à comunicação e à educação e procura garantir a presença do tradutor/intérprete de Libras, mas, ao mesmo tempo, estabelece alguns mecanismos que inviabilizam o seu cumprimento. Neste estudo, ficou evidente a dificuldade de contratação de tradutores/intérpretes de Libras, o que resulta em estudantes surdos sem o acompanhamento do profissional, ou, ainda, que os surdos nem saibam da possibilidade de estudar em um IF porque essas informações não chegam até ele.

Partindo para a análise dos documentos do IFRS e do IFSC, foi possível constatar que ambas as instituições apresentam diversas diretrizes relacionadas à acessibilidade e à inclusão e se comprometem com a educação inclusiva, apresentando a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas como princípio norteador da instituição, informação que consta no estatuto ou no plano de desenvolvimento institucional (PDI). Além disso, em cada uma das instituições foi possível identificar algumas diretrizes específicas que foram incorporadas na proposta de intervenção como sugestões para outros IFs, como, por exemplo, a criação de comissões que tenham por finalidade os estudos surdos e o estabelecimento de diretrizes quanto ao atendimento metodológico e didático dos estudantes surdos. Logo, a análise documental, tanto da legislação como das políticas institucionais, indicam a necessidade dos IFs de garantirem o acesso e a permanência dos estudantes surdos, sendo fundamental para isso a acessibilidade de editais, documentos institucionais, formulários, sistemas de inscrição, provas, além



da indispensável presença do tradutor/intérprete de Libras. Os documentos também apontam para a necessidade de desenvolver um currículo inclusivo, realizando adaptação curricular quando necessário, e estabelecer estratégias para a formação de profissionais. Para finalizar a apresentação dos resultados da análise documental, cabe ressaltar a importância de que essas diretrizes estejam descritas em documentos oficiais para que as ações delas originárias tenham caráter e validade institucional.

Além do conhecimento e da compreensão da legislação e das principais diretrizes institucionais relacionadas à acessibilidade e à inclusão, a realização das entrevistas com categorias distintas de participantes possibilitou a análise dos processos de gestão relacionados à acessibilidade e à inclusão dos estudantes surdos por diversos olhares, desde as percepções e os sentimentos do próprio estudante até o gestor, que muitas vezes não chega a ter contato com o estudante surdo. Dessa relação entre os dados das entrevistas, constatamos que muitos dos relatos dos diferentes grupos se repetem e se complementam, o que dá consistência e validade aos resultados do estudo. Reforçamos que o intuito desta pesquisa foi apontar caminhos e responder a algumas inquietações de *como* tornar a acessibilidade e a inclusão possíveis, tanto no ingresso, na permanência e no êxito como na inclusão desse egresso surdo no mundo do trabalho e na sociedade, fator este que surgiu no andamento da pesquisa.

Ressaltamos ainda que, por ser uma temática inédita, considerar o olhar e as percepções apenas de um grupo seria muito arriscado, pois nenhuma das categorias de participantes desta pesquisa tem a visão sistêmica dos processos envolvidos na acessibilidade e na inclusão dos estudantes surdos. Assim, os processos estabelecidos pelo gestor podem não atender as necessidades do estudante surdo, bem como a sugestão de ação vinda do estudante surdo pode não ser passível de execução pela gestão. Logo, compreendendo as necessidades, as dificuldades, os desafios e as sugestões de cada



um dos grupos, torna-se possível propor processos passíveis de serem colocados em prática.

Antes de relatar sobre os processos de gestão, porém, é importante refletir sobre as categorias de análise que emergiram do estudo, sendo elas: o acesso, o respeito, a formação e o compromisso social dos IFs, conforme pode ser verificado no Quadro 01, a seguir, que, além de apresentar as categorias de análise, descreve os principais elementos relacionados a cada uma das categorias, bem como a frequência com que esses fatores surgiram na fala dos 14 entrevistados. Cabe ressaltar que os temas relacionados ao acesso, à formação e ao compromisso social dos IFs são citados também nos documentos institucionais.

Quadro 1 – Categorias de análise e identificação da frequência dos itens mais encontrados

CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA	%
ACESSO		
Igualdade de condições	11	79
Tradução do edital	10	71
Acessibilidade das informações do <i>site</i> , documentos, sistema de inscrição e formulários	9	64
Provas e processo de matrícula acessíveis	10	71
Necessidade de ter tradutor/intérprete de Libras	14	100
Dificuldade em contratar tradutor/intérprete de Libras	8	57
Recursos visuais	14	100
Informações claras e objetivas, usando exemplos sempre que possível	12	86
Mídias eletrônicas	11	79
Adaptação curricular	10	71
Avaliações alternativas, considerando as singularidades linguísticas dos surdos	10	71

Produção de material didático	12	86
Institucionalização de projetos de pesquisa e extensão replicando as ações que já estão sendo realizadas para outros <i>campi</i>	6	43
Oportunidades de formação vinculadas ao ensino, à pesquisa e à extensão	4	29
Importância do apoio da família	10	71
RESPEITO		
Sensibilização	8	57
Aceitação da diferença	9	64
Interesse pela cultura surda	8	57
Aproximação	10	71
FORMAÇÃO		
Professor	12	86
Tradutor/intérprete de Libras	10	71
Técnico administrativo e colaboradores	8	57
Estudantes da instituição	10	71
COMPROMISSO SOCIAL		
Desenvolvimento de conhecimentos relacionados aos surdos por meio de pesquisa	4	29
Sensibilização e capacitação da sociedade por meio de extensão	6	43
Formação de profissionais por meio da oferta de cursos de formação de tradutor/intérprete de Libras e professor de Libras	7	50
Inclusão do egresso surdo na sociedade e no mundo do trabalho	8	57

Fonte: KREBS (2017, p. 139-140).

Essas categorias de análise surgiram a partir do momento que passamos a perceber, através da análise dos dados, que a acessibilidade e a inclusão dos estudantes surdos vão além de compreender seu ingresso, permanência e êxito, pois essas são etapas

importantes para garantir a acessibilidade e a inclusão. Com o relato dos entrevistados, percebemos que alguns fatores perpassam todas essas etapas, fatores esses elencados como categorias de análise e que foram considerados como princípios norteadores na elaboração da proposta de intervenção.

Seguindo os princípios metodológicos definidos por Bardin (1977), após a descrição objetiva, sistemática e qualitativa das comunicações, faz-se necessário refletir sobre o significado dessas categorias de análise. Quando nos referimos ao acesso como categoria de análise, convidamos o leitor a pensar no termo “acesso” de forma ampla e na sua relevância em todos os processos relacionados à acessibilidade e à inclusão dos estudantes surdos, pois ter acesso significa ter acesso aos direitos básicos, à informação, às mesmas oportunidades, aos conteúdos, aos espaços formativos e, também, ao mundo do trabalho. Além disso, possibilitar o acesso não é mais uma prerrogativa das instituições de ensino, pois, conforme Provin (2013, p. 104), “o imperativo da inclusão impõe-se para as instituições educacionais que precisam criar estratégias para ‘todos’ terem oportunidades iguais na educação superior”. Logo, pensar nos processos necessários para garantir o acesso dos estudantes surdos em todos os espaços formativos é uma necessidade imposta aos gestores educacionais.

Ao falarmos em acesso do estudante surdo, precisamos considerar que ele apresenta diferenças culturais e linguísticas e, por isso, tem necessidades específicas, que demandam métodos diferentes. No entanto, muitos gestores e profissionais da educação ainda não têm esse entendimento. Essa constatação pode ser confirmada pelos argumentos de Lopes (2011, p. 25) quando ela afirma que “entender a diferença surda como uma diferença cultural e admitir que a língua de sinais seja uma língua própria dos surdos é, ainda hoje, uma dificuldade em muitos espaços educativos e sociais”. Essa dificuldade de entendimento pode ser um dos fatores que contribuem para a limitação das ações relacionadas aos estudantes surdos e se caracteriza como um desafio a ser superado pelos IFs.

Relacionado ao reconhecimento e à aceitação das diferenças culturais e linguísticas dos estudantes surdos, outro elemento importante e que merece destaque é a necessidade do estabelecimento de métodos diferentes que viabilizem a comunicação e o acesso à informação e ao conhecimento, sendo fundamental materializar essa comunicação de forma visual, pois “a cultura surda é toda voltada ao visual” (SKLIAR, 1998, p. 11). Além de viabilizar a comunicação, os recursos visuais são importantes para a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula, além de ser um dos métodos pedagógicos que podem ser utilizados pelas instituições de ensino.

Nesse sentido, Quadros (2008, p. 15) argumenta que “devemos propor a construção de alternativas pedagógicas que se constituam em abordagens apropriadas a este espaço educacional, uma vez que o mesmo tende à diferença cultural”. Logo, ao analisarmos os processos de gestão, torna-se indispensável a identificação dessas alternativas pedagógicas, não apenas nos processos de permanência, mas em todos os espaços que envolvam a comunicação e a disponibilização de informações. Temos que considerar também que a diferença do surdo está principalmente na comunicação e que, para que ele tenha acesso, é necessário que as informações sejam fornecidas na sua língua de direito, que é a Libras. De acordo com Santana (2007), a língua de sinais tem um papel fundamental na mediação do pensamento, logo, a amplitude do acesso disponibilizado ao surdo definirá o seu desenvolvimento.

Para que ele tenha acesso à comunicação, é necessária a presença do tradutor/intérprete de Libras, que fará a tradução e interpretação de forma simultânea ou irá preparar essas informações por meio de vídeos. Além disso, para tal acesso, é importante considerar alguns fatores relacionados à língua portuguesa, pois as informações devem ser claras e objetivas, e devem ser explorados outros recursos visuais, como, por exemplo, imagens, esquemas e estruturas gráficas. Sendo assim, os fatores de acesso estão relacionados a como



o surdo vai conhecer a instituição, ao que ele precisa para ingressar nela, ao que ele precisa para poder participar de forma efetiva das ações de ensino, pesquisa e extensão e, principalmente, ao que a instituição pode fazer para que o estudante surdo tenha acesso ao mundo do trabalho e à vida em sociedade.

A segunda categoria identificada foi o “respeito”, fator que envolve principalmente o respeito e a aceitação das diferenças. O respeito é um dos valores mais importantes do ser humano e tem grande importância na interação social (SILVA, 2009). A instituição de ensino só vai falar em inclusão e pensar em ações que possibilitem o acesso a partir do momento em que conhecer e respeitar as diferenças dos estudantes surdos. Os elementos relacionados ao respeito se fizeram muito presentes nas entrevistas, principalmente nos relatos dos estudantes surdos, que apontaram a importância da aproximação com os professores e colegas e o significado que tem, para o estudante surdo, quando um professor ou um colega aprende um sinal e consegue se comunicar com ele sem o auxílio do tradutor/intérprete de Libras ou mesmo quando somente expressam o desejo de conhecer sobre a cultura e a identidade surda. O estudante D, por exemplo, relata que “o fato de o professor demonstrar querer entender como o surdo aprende é suficiente para que o surdo também tenha mais interesse em aprender”. Cabe ressaltar que, na proposta de intervenção, o respeito é princípio básico na definição dos processos, pois, por exemplo, não disponibilizar as informações de forma acessível é uma falta de respeito com a pessoa surda, assim como estar no mesmo espaço conversando com outras pessoas e o surdo não saber o que está acontecendo. Dessa forma, todas as ações institucionais devem estar pautadas no respeito, e, para que isso se torne possível, é de fundamental importância que a comunidade acadêmica tenha conhecimento sobre a cultura e a identidade surda.

Outra categoria que emergiu com muita força foi a “formação”, não só a dos professores, para que eles se sintam preparados



para ter um estudante surdo em sala de aula, mas também do tradutor/intérprete de Libras e dos técnicos-administrativos que vão atender o estudante surdo na instituição, além da formação e sensibilização dos estudantes, principalmente dos colegas dos estudantes surdos. Essa formação envolve desde aprender Libras para poder se comunicar com o estudante surdo e conhecer as diferenças e a cultura surda até as metodologias a serem utilizadas em sala de aula, determinando-se o que precisa ser feito de forma diferente, além da preparação dos profissionais quando ingressam no IF para que eles conheçam a instituição, as suas atribuições e as possibilidades de atuação.

Conforme conceituado por Cunha (2012), a formação envolve a análise e a reflexão sobre as próprias condições e experiências, e tem sido mais efetiva pelas influências da prática cotidiana. Nesse sentido, a formação pode ser pensada nos IFs a partir dos próprios profissionais da instituição e dos estudantes surdos, podendo ser organizados cursos de Libras, oficinas, palestras, ou seja, espaços que possibilitem o contato da comunidade acadêmica com o surdo e com a sua cultura. Considerando o potencial formativo dos IFs, a própria instituição pode ser promotora de atividades de capacitação e formação, podendo fazer isso através de parcerias entre os *campi* e com outras instituições, lembrando sempre de envolver os surdos nessas ações.

Por fim, a última categoria de análise surgiu de forma inesperada e representa importantes contribuições para este estudo – foi a “compromisso social dos IFs”, relacionada à acessibilidade e à inclusão dos surdos em um aspecto mais amplo, não apenas na educação, mas na vida em sociedade e no mundo do trabalho. Esse é um princípio muito importante para os IFs, considerando que o compromisso social se manifesta na colaboração, no conhecimento e na transformação da comunidade, por meio de uma atuação eficaz, que compreenda a educação como processo social de



formação do indivíduo para o exercício livre e responsável da cidadania (PACHECO, 2015).

Considerando a carência de estudos na área da surdez e a necessidade de colocar em prática as políticas públicas relacionadas aos surdos, os IFs podem e devem ir além da formação dos estudantes, desenvolvendo conhecimentos relacionados aos surdos por meio de pesquisa, sensibilizando e capacitando a sociedade por meio da extensão e formando profissionais por meio da oferta de cursos de formação de tradutor/intérprete de Libras e professor de Libras.

Por fim, o compromisso social dos IFs está voltado também à inclusão do egresso surdo na sociedade e no mundo do trabalho, sendo que só podemos fazer referência à conclusão do curso com êxito a partir do momento em que o estudante conquista seu espaço neste, pois de nada adianta conseguirmos proporcionar o ingresso, a permanência e a conclusão do curso, mesmo formando um excelente profissional, se o mundo do trabalho e a sociedade não estiverem prontos para aceitar as diferenças e reconhecer as competências e habilidades desses profissionais. Cabe ressaltar, nesse sentido, conforme descrito por Silva (2009), que as atividades de extensão são valiosos instrumentos para inserção do egresso no mundo do trabalho.

A partir da análise dessas categorias, podemos concluir que esses fatores devem estar presentes em todas as etapas ou nos macroprocessos envolvidos na acessibilidade e na inclusão dos estudantes surdos, sendo que nenhuma dessas ações por si só poderá viabilizar de fato a acessibilidade e a inclusão dos estudantes surdos. Assim sendo, na sequência, apresentamos uma síntese da proposta de intervenção, na qual são definidos os macroprocessos e os processos fundamentais para viabilizar a acessibilidade e a inclusão dos estudantes surdos nos IFs, bem como o desdobramento desta proposta, que contribuiu para o desenvolvimento de algumas ações institucionais.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E DESDOBRAMENTOS

A realização desta pesquisa possibilitou a análise dos processos de gestão do IFRS e do IFSC relacionados à acessibilidade e à inclusão dos estudantes surdos, e, a partir das contribuições dos teóricos e das significativas sugestões dos atores dessa pesquisa – estudantes surdos, tradutores/intérpretes de Libras, professores e gestores –, foi possível propor novos processos de gestão para os IFs, processos estes que se configuram como proposta de intervenção. Esta teve por intuito apresentar uma visão sistêmica de todas as etapas fundamentais para viabilizar a efetiva acessibilidade e inclusão dos estudantes surdos nos IFs, sendo importante ressaltar que essas etapas foram identificadas no decorrer da pesquisa e que as categorias de análise dão embasamento e sustentação aos processos sugeridos. Em cada uma das etapas identificamos os macroprocessos e os processos fundamentais para alcançar os objetivos propostos, pois, conforme Campos (2003), na gestão por processos, é fundamental que o gestor identifique, desenvolva e administre todas as atividades pertencentes a cada um dos processos.

A proposta de melhoria nos processos de gestão teve a finalidade de apresentar aos gestores possíveis caminhos, construindo um sistema interno de processos e ações constituído pelas seguintes etapas: formalização de uma política institucional de acessibilidade e inclusão através da publicação de um documento normativo; definição de estratégias que façam com que os estudantes surdos conheçam os IFs e tenham interesse em estudar na instituição; definição dos processos relacionados ao ingresso e à permanência desses estudantes, buscando garantir que eles tenham acesso às mesmas oportunidades formativas; e ações relacionadas ao compromisso social da instituição na posterior inclusão do egresso surdo no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Essa relação das

etapas que configuram os macroprocessos da proposta de intervenção pode ser visualizada na Figura 1.

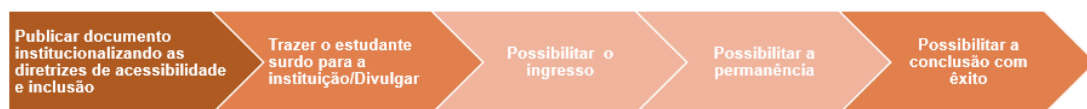
Figura 1 – Representação das etapas relacionadas à acessibilidade e à inclusão de estudantes surdos



Fonte: KREBS (2017, p. 147).

A partir da definição das etapas, apresentamos os processos de gestão necessários em cada uma delas, sendo que iniciamos com a apresentação dos macroprocessos vinculados ao ambiente interno da instituição, conforme pode ser verificado na Figura 2.

Figura 2 – Macroprocessos relacionados à acessibilidade e à inclusão dos estudantes surdos nos IFs

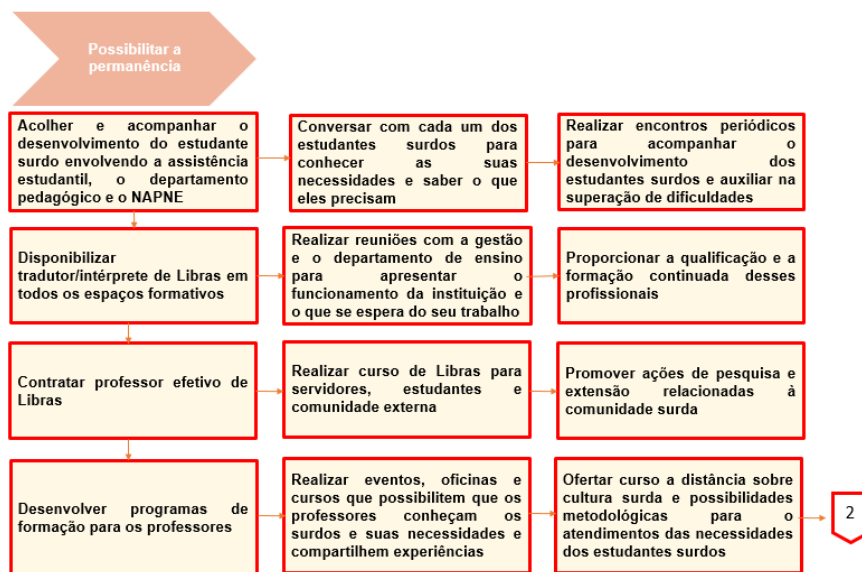


Fonte: KREBS (2017, p. 148).

Cada um desses macroprocessos se desdobra em processos detalhados, envolvendo diversas ações, simples e complexas. Considerando a extensão da proposta de intervenção, não temos a possibilidade de apresentar todo o detalhamento neste artigo, por isso, trazemos um exemplo e convidamos o leitor a conhecer os outros processos na dissertação que consta nas referências deste texto (KREBS, 2017).

Utilizamos como critério para a escolha do exemplo algum dos processos que já resultou em ações institucionais após a apresentação da proposta de intervenção, considerando o IFRS, instituição que acompanhamos após a realização da pesquisa. Assim, o macroprocesso escolhido foi “possibilitar a permanência”, que é um dos desafios mais complexos. Na Figura 3 podem ser observados alguns processos relacionados a esse macroprocesso.

Figura 3 – Processos necessários para possibilitar a permanência dos estudantes surdos nos IFs



Fonte: KREBS (2017, p. 159).

Uma das principais ações relacionadas a esses processos foi a implementação, no IFRS, do plano educacional individualizado, não apenas para os estudantes surdos, mas para todos aqueles com necessidades educacionais específicas, o qual foi institucionalizado pela Instrução Normativa Proen nº 07, de 04 de setembro de 2020, e tem por objetivo conhecer o estudante, as suas necessidades e potencialidades e a sua trajetória, para então pensar nas estratégias educacionais. Ressaltamos que esse resultado não está relacionado apenas à proposta de intervenção, mas a pesquisa e a proposta contribuíram para esse movimento institucional, assim como para as demais ações que serão relatadas.

Podemos destacar também alguns resultados relacionados à contratação de tradutores/intérpretes de Libras e de professores de Libras. Com relação à contratação dos tradutores/intérpretes, o IFRS participou de um movimento nacional para que fossem criados cargos temporários, considerando que não havia códigos de vaga para a contratação de servidores efetivos, o que resultou na criação de 150 cargos temporários em 2017, que foram distribuídos em 2018. Desse quantitativo, 11 foram para o IFRS. A previsão para 2023 é a necessidade de 27 tradutores/intérpretes de Libras, o que demonstra um aumento significativo também no número de estudantes surdos no IFRS. É importante destacar que, ao iniciarmos a pesquisa, em 2015, o IFRS tinha 13 estudantes surdos; em 2022, esse número passou para 29 estudantes – e se incluirmos as pessoas identificadas com deficiência auditiva, esse número passa para 73 estudantes.

Percebe-se também a participação dos estudantes surdos como bolsistas e voluntários em projetos de ensino, pesquisa e extensão, o que não foi identificado durante a realização da pesquisa. Ainda, podemos citar como ação institucional, o espaço conquistado pela Comissão de Estudos Surdos no IFRS, que, além de realizar encontros de formação e atuar no processo seletivo para o ingresso de estudantes surdos, atua de forma cooperada para garantir a presença de tradutores/intérpretes de Libras nos eventos e nas atividades

institucionais. Contudo, consideramos importante relatar sobre esse conjunto de informações e ações que acontecem desde 2017, no intuito de motivar outras pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a compreensão das características e das necessidades dos estudantes surdos e com o entendimento dos princípios legais relacionados aos direitos dos surdos e às obrigações institucionais, foi possível analisar os processos de gestão relacionados à acessibilidade e à inclusão dos estudantes surdos, sendo constatado que as instituições já realizavam algumas ações isoladas, mas que ainda não eram suficientes e podiam ser aprimoradas por meio da gestão sistemática dos processos. A partir dessa análise, foi possível compreender que a acessibilidade e a inclusão dos estudantes surdos vão além do ingresso, da permanência e do êxito, pois essas são etapas importantes, mas outros fatores perpassam todas elas e se constituem como princípios norteadores dos processos de gestão. Esses fatores que foram identificados na pesquisa como categorias de análise são: o acesso, o respeito, a formação e o compromisso social dos IFs.

Entendemos que a gestão educacional é protagonista na condução dos processos de gestão, que dos resultados dessa pesquisa e da materialização da proposta de intervenção surgiram outros instigantes temas de pesquisa e que a continuidade de estudos relacionados a essa temática são fundamentais para construir uma sociedade mais humana e inclusiva.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 22 nov. 2022.

CAMPOS, Eneida Rached. **Metodologia de gestão por processos**. Campinas: UNICAMP, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Qualidade da graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012.

KREBS, Josiane Roberta. **O protagonismo da gestão educacional na efetivação da inclusão de estudantes surdos nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6015>. Acesso em: 22 nov. 2022.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PROVIN, Priscila. Inclusão na universidade: estratégias para p ingresso de “todos” no ensino superior. *In*: KLEIN, Rejane Ramos; FABRIS, Eli T. Henn Fabris (Org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 99-111.

QUADROS. **Estudos surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). **Institutos Federais Lei nº 11.892, de 29 de novembro de 2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SKLIAR, C. B. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Aline dos Santos Fraga

Mestra em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional- Mestrado Profissional da Unisinos, vinculada à Linha de Pesquisa Políticas, Sistemas e Organizações Educacionais (2021). Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016) e em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva pela Faculdade Guilherme Guimbala (2015). Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2013). Atualmente é Pedagoga da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde atua na Orientação Educacional do Projeto Amora do Colégio de Aplicação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, Séries Iniciais, Orientação Educacional, Coordenação Pedagógica, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

E-mail: fragaaline1991@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5364-6927>

Ana Cristina Ghisleni

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Ciência Política pela mesma Universidade. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional - Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Os principais interesses de estudo versam sobre Educação Básica, políticas e gestão da educação, inovação educacional.

E-mail: acghisleni@unisinos.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1877-8182>

Artur Eugenio Jacobus

Graduação em Letras, mestrado em Linguística Aplicada e doutorado em Administração. É professor da UNISINOS desde 1994, atuando em diferentes cargos na gestão universitária desde 1998. Atuou como coordenador do Mestrado Profissional em Gestão Educacional em 2021, programa em que atua como professor e pesquisador desde 2015. Atualmente é vice-reitor da UNISINOS.

E-mail: jacobus@unisinos.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5471-9676>

Beatriz Daudt Fischer

Graduada em Pedagogia (UNISINOS), Mestre em Social Foundation of Education (Stanford University), doutora em Educação (UFRGS), Professora e pesquisadora aposentada (UFRGS) e professora titular jubilada (UNISINOS). Nesta instituição foi também coordenadora e docente do Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional - Mestrado Profissional em seus anos iniciais. Atualmente vivendo seu tempo de mulher muito feliz a brincar com seus dois netos.

E-mail: beadfischer@gmail.com

Clarice da Silva Conter

Mestrado em Gestão Educacional. Pedagoga - Orientadora Educacional. Atualmente é Orientadora Educacional na Rede Marista. Possui experiência docente nas disciplinas de Didática Geral e Psicologia da Educação. Campo de trabalho e pesquisa educacional com ênfase na área da prática das assembleias de classe - mediação de conflitos.

E-mail: conterclarice@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4784-4484>

Daianny Madalena Costa

Doutora em Educação pela Unisinos (2010). Atualmente é professora e pesquisadora permanente no Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, campus Porto Alegre. Participa da linha de pesquisa - políticas, sistemas e organizações. Desenvolve seus estudos nas temáticas que envolvem: políticas educacionais, sistemas de ensino, projeto político-pedagógico, democracia, gestão educacional, participação e assessoramento pedagógico.

E-mail: daiannycosta@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7045-0259>

Flavia Obino Correa Werle

Graduada pela UFRGS. Titulada Mestre em Administração de Sistemas Educacionais e Doutora em Educação pela PUCRS. Coordenou o MPGE/Unisinos de 03/2015 a 06/2017, onde exerceu a docência e a orientação (2012 a 2019). Bolsista produtividade CNPq. Coordenou os Programas Profissionais da Área de Educação, no ciclo avaliativo 2017-2020/CAPEs.

E-mail: flaviaw@unisinos.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5795-2537>

Graziela Zanotta Acosta

Mestra em Gestão Educacional do programa de pós-graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2019). Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005), com especialização em Super-
visão Educacional pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2016). Atualmente é professora de Educação Física e

assessora educacional da área de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, do segmento Anos Finais do Ensino Fundamental - Colégio Marista Rosário. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar e gestão de eventos esportivos. Interessa-se por trabalho cooperativo e colaborativo, gestão educacional e currículo.

E-mail: graziela.za@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7998-3238>

Janaina Kunzler

Mestra em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2019), possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2003) e Pós-graduação em Gestão de Instituições Educacionais pela Universidade Católica de Brasília (2006). Integrante do Grupo de Pesquisa Democratização, Inclusão e Gestão na Educação Superior - GPDIGES. Membro da Comissão Internacional de Gestão de Bens da Congregação das Irmãs de Santa Doroteia da Frassinetti. Tem experiência na Educação Básica, com ênfase em Gestão Educacional - área administrativa e financeira. Atualmente é diretora administrativa das Escolas Santa Doroteia de Porto Alegre-RS e do Colégio Santo Antônio de Belém - PA.

E-mail: kunzler79@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4580-2053>

Josiane Roberta Krebs

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e graduada em Administração pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Atuou como Diretora de Extensão do IFRS. Pesquisa sobre Educação Profissional, indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, inclusão e saberes do trabalho.

E-mail: josianekre19@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2671-2244>

Maria Alice Gouvêa Campesato

Doutora em Educação (Unisinos). Bolsista Capes-Print, com Estágio Doutoral na Universidade de Lisboa, Portugal (2020). Mestre em Gestão Educacional (Unisinos). Professora no Mestrado Profissional em Gestão Educacional, na Linha de Pesquisa Gestão Escolar e Universitária (Unisinos). Integra o Grupo de Pesquisa Carcarás: Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Escrita e Leitura e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inovação na Gestão e nas Práticas Pedagógicas. Pesquisadora nas áreas de História e Filosofia da Educação.

E-mail: mcampesato@unisinos.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1965-9564>

Maria Aparecida Marques da Rocha

Doutora e Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atualmente professora e coordenadora do Curso de Bacharelado de Serviço Social, docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional - Mestrado Profissional em Gestão Educacional da UNISINOS. Líder do Grupo de Pesquisa Democratização, Inclusão e Gestão na Educação Superior - GPDIGES/UNISINOS/CNPq. Os temas de Interesse e pesquisa estão relacionados com as políticas educacionais, gestão na educação superior, democratização, inclusão e diversidade.

E-mail: mamrocha@unisinos.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6676>

Maria Diva da Silva

Graduada em Pedagogia pela UPF. Mestre em Gestão Educacional pela UNISINOS. Gestora Educacional do Colégio Coração de Jesus - Nova Esperança/PR.

E-mail: maria.diva@redesagradousul.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0164-2630>

Patrícia Martins Fagundes Cabral

Doutora em Psicologia (PUCRS) e Mestre em Administração (PUC-Rio). Professora Titular na Unisinos, vinculada ao PPG em Gestão e Negócios (PPGN) e ao Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE). Coordena o Grupo de Pesquisa em Liderança e Gestão de Pessoas. Possui 30 anos de experiência profissional e acadêmica em Desenvolvimento de Lideranças, Gestão de Pessoas e Educação Corporativa, realizando projetos de consultorias e de pesquisas em instituições e organizações de distintos portes e segmentos.

E-mail: patriciamf@unisinos.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2936-568X>

Roselaine Monteiro Moraes

Doutoranda em Educação, Mestre em Gestão Educacional, Especialista em Gestão de Redes de Cooperação e Bacharel em Administração - Atua no SEBRAE/RS desde 2000. É Gestora Estadual de Projetos de Educação Empreendedora e de Desenvolvimento Territorial. Possui experiência como instrutora e consultora para micro e pequenas empresas. Realizou diagnósticos empresariais, cursos e palestras nas áreas de empreendedorismo e gestão. Participa como avaliadora de Projetos de Inovação nas escolas, além de realizar palestras na temática educação empreendedora e BNCC.

E-mail: rosemoraes@gmail.com

Orcid: [0000-0002-4371-0825](https://orcid.org/0000-0002-4371-0825)

Valter Pavoni

Possui graduação em Informática pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1991), Especialização em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1992), Extensão universitária em Formação de Consultores para Implantação de ERP pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2002), PósMBA em Gestão de Serviços (2013) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Tem experiência profissional na implantação de Sistemas Integrados e Gestão de Projetos de TI. Atualmente é coordenador de Sistemas e Processos de Informática da Associação Antônio Vieira ASAV.

E-mail: pavoni@asav.org.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5886-5507>

Viviane Klaus

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Coordenou o Mestrado Profissional em Gestão Educacional de agosto de 2017 a julho de 2021. Atuou como docente no MPGE de 2014 a março de 2023. Tem experiência na gestão e na docência da Educação Básica (17 anos) e no Ensino Superior. Entre suas áreas de interesse, destacam-se: políticas, gestão educacional e empresariamento da educação.

E-mail: viviklaus@unisinos.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6382-8089>

ÍNDICE REMISSIVO

A

ação docente 62, 64, 74

ação transformadora 39, 62, 64, 74

acessibilidade 13, 62, 64, 74, 186, 193, 194, 196, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 215, 216, 217, 218, 221

alunos 11, 13, 20, 21, 31, 32, 38, 42, 43, 48, 49, 52, 62, 64, 74, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 94, 96, 104, 105, 107, 119, 121, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 140, 141, 142, 150, 151, 162, 163, 175, 180, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200

anos 11, 16, 17, 23, 31, 33, 36, 38, 62, 64, 74, 81, 83, 88, 100, 103, 120, 121, 122, 127, 129, 130, 131, 133, 134, 140, 141, 142, 158, 159, 192, 196, 224, 226, 227

aprendizado 11, 62, 64, 74, 90, 131, 133, 134, 177

aprendizagens 11, 23, 33, 43, 44, 62, 64, 72, 74, 175

área de educação 62, 64, 74

área de Educação 18, 19, 25, 223, 225

assembleias de classe 41, 42, 43, 45, 48, 49, 50, 51, 54, 57, 58, 59, 62, 64, 74, 224

autonomia 48, 50, 51, 55, 56, 62, 64, 67, 74, 81, 93, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 111, 112, 113, 114, 116, 121, 134, 155

B

bullying 40, 42, 44, 45, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 62, 64, 74

C

colaboração 17, 23, 55, 62, 64, 66, 68, 70, 74, 75, 105, 107, 215

competências empreendedoras 13, 62, 64, 74, 119, 120, 126, 129, 131, 132, 133

conhecimento 11, 13, 24, 32, 34, 37, 42, 49, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 71, 72, 73, 74, 81, 86, 92, 93, 102, 107, 108, 126, 136, 144, 174, 187, 209, 213, 214, 215, 225

construção coletiva 32, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 74

cotidiano escolar 42, 62, 64, 74, 159, 164

currículo 33, 34, 58, 62, 63, 64, 65, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 131, 157, 159, 161, 163, 166, 167, 169, 170, 172, 176, 178, 209, 225

D

desafios 23, 24, 25, 35, 36, 37, 42, 48, 62, 64, 68, 74, 98, 109, 110, 155, 164, 169, 201, 204, 209, 219

docentes 13, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 62, 63, 64, 67, 74, 81, 131, 132, 142, 189

E

educação 17, 18, 21, 24, 31, 34, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 68, 74, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 103, 105, 107, 110, 115, 117, 118, 119, 120, 124, 125, 128, 131, 133, 135, 136, 140, 142, 155, 158, 164, 167, 176, 178, 180, 181, 182, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 208, 212, 215, 222, 223, 226, 227

Educação 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 31, 32, 33, 35, 53, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 69, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 88, 89, 92, 94, 95, 96, 97, 100, 109, 116, 118, 119, 127, 136, 137, 143, 153, 155, 171, 172, 173, 177, 178, 182, 186, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 222, 223, 224, 225, 226, 227

educação básica 62, 64, 74

Educação Básica 31, 32, 35, 60, 62, 69, 76, 81, 92, 100, 119, 201, 202, 223, 225, 227

Educação de Jovens e Adultos 62, 64, 74, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 88, 89, 92, 94, 95, 96, 97, 223

educação especial 62, 64, 74, 181, 182, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201

educação integral 41, 43, 44, 45, 56, 58, 60, 62, 64, 74

educação superior 62, 64, 74, 140, 142, 155, 212, 226

Educação Superior 31, 143, 153, 155, 225, 226

EJA 18, 62, 64, 74, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97



empreendedorismo 62, 64, 74, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 137, 167, 226

ensino 17, 18, 19, 21, 24, 34, 43, 44, 62, 63, 64, 69, 72, 73, 74, 76, 79, 80, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 100, 101, 103, 104, 112, 115, 118, 119, 120, 125, 126, 127, 129, 131, 135, 136, 140, 142, 143, 144, 154, 155, 156, 160, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 195, 197, 200, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 211, 212, 213, 214, 220, 222, 224, 225

ensino fundamental 43, 62, 64, 74, 79, 80, 118, 120, 126, 127, 129, 189, 192, 193

ensino médio 18, 62, 64, 74, 76, 80, 83, 88, 89, 90, 94, 119, 189, 192, 195

ensino superior 18, 62, 64, 74, 89, 140, 142, 154, 155, 204, 222

escola 18, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 101, 104, 106, 107, 110, 111, 116, 117, 121, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200

escola pública 60, 62, 64, 74, 79, 107, 162, 183

estudantes 13, 19, 33, 35, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 62, 64, 65, 72, 73, 74, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 121, 125, 126, 130, 132, 134, 167, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222

estudantes surdos 13, 62, 64, 74, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222

F

formação 13, 15, 17, 18, 23, 25, 34, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 54, 56, 58, 62, 64, 65, 69, 72, 74, 77, 81, 82, 92, 93, 101, 104, 110, 114, 120, 121, 123, 125, 127, 128, 129, 133, 134, 144, 161, 163, 167, 171, 173, 174, 175, 184, 188, 192, 193, 194, 195, 206, 208, 209, 210, 211, 214, 215, 216, 220, 221

G

gestão educacional 62, 64, 74

Gestão Educacional 15, 16, 17, 19, 20, 23, 25, 30, 32, 36, 39, 41, 62, 75, 76, 79, 99, 117, 119, 140, 176, 222, 223, 224, 225, 226, 227

H

história 11, 16, 31, 38, 48, 50, 62, 64, 74, 97, 106, 155, 161

I

identidade 62, 64, 74

Identidade 22, 108, 178

IFs 62, 64, 74, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 212, 215, 216, 217, 218, 219, 221

inclusão 13, 62, 64, 72, 74, 131, 148, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 221, 222, 225, 226

inovação 25, 30, 37, 62, 64, 65, 74, 101, 113, 121, 123, 124, 128, 132, 133, 143, 163, 166, 167, 223

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia 62, 64, 74, 204

intervenção 13, 14, 31, 32, 38, 48, 55, 56, 62, 64, 71, 74, 76, 80, 94, 100, 109, 114, 147, 159, 161, 163, 171, 173, 174, 204, 205, 206, 208, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221

L

liderança 15, 37, 57, 62, 64, 66, 74, 104, 107, 180

M

marcas 23, 62, 64, 74

memória 11, 16, 20, 21, 62, 64, 74, 176

mestrado profissional 21, 25, 34, 36, 37, 62, 64, 74, 171

Mestrado Profissional em Gestão Educacional 15, 16, 17, 19, 23, 30, 36, 39, 41, 62, 64, 74, 79, 99, 119, 140, 222, 223, 224, 225, 226, 227

metodologia científica 38, 62, 64, 74

motivações 51, 62, 64, 74, 79, 80, 88, 89, 122

MPGE 11, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 62, 64, 74, 224, 226, 227

P

pesquisa 13, 14, 18, 19, 21, 31, 32, 34, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 50, 55, 57, 59, 62, 63, 64, 69, 71, 74, 75, 76, 79, 80, 81, 87, 88, 92, 93, 94, 95, 99, 100, 101, 102, 108, 109, 113, 115, 119, 120, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 135, 137, 141, 145, 151, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 168, 170, 173, 174, 175, 176, 178, 184, 185, 186, 188, 191, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 209, 211, 214, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226

pesquisa-intervenção 13, 31, 32, 62, 64, 74

planejamento 20, 21, 32, 33, 34, 37, 62, 64, 65, 67, 69, 70, 74, 75, 76, 77, 86, 101, 104, 114, 125, 127, 128, 130, 134, 182, 202

políticas 15, 19, 62, 64, 67, 74, 82, 87, 95, 97, 106, 140, 142, 154, 164, 180, 207, 208, 216, 223, 224, 226, 227

políticas públicas 62, 64, 74, 82, 95, 140, 180, 207, 216

PPG 15, 17, 36, 62, 64, 74, 226

práticas profissionais 23, 34, 62, 64, 74

processo 14, 25, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 43, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 91, 96, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 111, 113, 114, 122, 123, 124, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 152, 154, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 180, 181, 184, 188, 193, 194, 199, 208, 210, 215, 220

professora pesquisadora 30, 31, 62, 64, 74

professores 11, 17, 18, 24, 31, 34, 35, 47, 56, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 72, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 86, 88, 90, 91, 93, 94, 97, 99, 104, 105, 107, 119, 121, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 140, 150, 151, 159, 161, 162, 163, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 180, 188, 192, 193, 194, 195, 205, 214, 217, 220

programa de pós-graduação 36, 224

Programas Acadêmicos 23, 24

Programas Profissionais 23, 24, 224

proposta curricular 19, 20, 65

R

rede 44, 61, 64, 72, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 115, 117, 123, 165, 171, 174, 181, 183, 184, 186, 195, 197, 198, 200

Rede Marista 43, 62, 63, 64, 65, 67, 71, 75, 224

reestruturação curricular 62, 63, 65, 69, 70, 71, 76

T

TCC 23

U

universidades 18, 32, 37, 38, 141, 174

V

voz estudantil 42

www.pimentacultural.com

Gestão Educacional

sentidos e propósitos da formação
de educadores-gestores-pesquisadores



10
ANOS

ESCOLA
de Humanidades

GESTÃO
EDUCACIONAL
Mestrado

