ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Alexandre Diuana de Menezes Silva

A gestão burocrático-humanista da avaliação do aluno na rede pública do Governo do Estado do Rio de Janeiro

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

dezembro 2017

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Alexandre Diuana de Menezes Silva

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

MESTRE

Orientação
Professora Doutora Vera Lúcia Alves Pereira Diogo

—

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

dezembro 2017

RESUMO

O campo pedagógico brasileiro ao longo do século passado construiu concepções que destacavam a importância da afetividade e horizontalidade nas relações entre professor e aluno. Buscam ideias democratizantes para romper com o autoritarismo pedagógico da escola tradicional. No Sistema de Educação do Estado do Rio de Janeiro nota-se a enorme preocupação com os resultados obtidos nos exames externos padronizados, metas e índices- a denominada, pelo sistema de educação, gestão de resultado. Nota-se também uma enorme preocupação com a afetividade na relação professor/aluno na prática pedagógica. A pesquisa desenvolvida parte da preocupação sobre questões relacionadas às ações sociais de conflito e cooperação da gestão do Governo do Estado do Rio de Janeiro para uma compreensão do poder nas relações sociais de gestores e professores nos processos decisórios a respeito da avaliação escolar que gerem, como efeito, possíveis conflitos e harmonizações que possam comprometer a qualidade do ensino. A pesquisa objetivou investigar as decisões planejadas e o planejamento das decisões da gestão SEEDUC/ RJ do governo do estado do Rio de Janeiro sobre a avaliação do aluno a partir de um primeiro eixo de análise sobre modelos de gestão, complementado por teorias da administração pública; e um segundo eixo sobre o campo pedagógico. Utilizou-se atos normativos sobre avaliação, comunicação sobre avaliação, caderno sobre modelo pedagógico todos da SEEDUC/RJ e caderno de planejamento estratégico da SUBPLO/RJ para análise de conteúdo da gestão do governo. Concluiu-se que é preciso uma investigação mais aprofundada para afirmar os indícios levantados que há um processo de violência simbólica pelo uso da pedagogia humanista sobre professores tradicionais pelo planejamento estratégico do Governo para se obter ganhos em outros campos.

PALAVRAS-CHAVES: Gestão pública; Campo pedagógico; Poder simbólico; SEEDUC/RJ

ABSTRACT

The Brazilian pedagogical field during the last century constructed conceptions that emphasized the importance of affectivity and horizontality in the relations between teacher and student. They look for democratizing ideas to break with the pedagogical authoritarianism of the traditional school. In the Education System of the State of Rio de Janeiro, it is noted the great concern with the results obtained in the standardized external examinations, goals and indexes - the one called, by the education system, management of results. There is also a great concern about the affectivity in the teacher / student relationship in pedagogical practice. The research developed starts from the concern about issues related to social actions of conflict and cooperation of the Government of the State of Rio de Janeiro management for an understanding of the power in the social relations of managers and teachers in the decision making processes regarding the school evaluation that they manage, as possible conflicts and harmonization that could compromise the quality of teaching. The research aimed to investigate the planned decisions and planning decisions of the SEEDUC / RJ management of the Rio de Janeiro state government on student evaluation based on a first axis of analysis on management models, complemented by theories of public administration; and a second axis on the pedagogical field. It was used normative acts on evaluation, communication on evaluation, notebook on pedagogical model all of SEEDUC / RJ and strategic planning document of the SUBPLO / RJ to analyze content of the government's management. It was concluded that a more thorough investigation is needed to affirm the indications raised that there is a process of symbolic violence by the use of humanistic pedagogy on traditional teachers by the strategic planning of the Government to obtain gains in other fields.

KEYWORDS: Public administration; Pedagogical field; Symbolic power; SEEDUC / RJ

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS xi

LISTA DE TABELAS xii

1. INTRODUÇÃO 1

2. CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA 5

2.1. As organizações educativas: a teoria geral da administração, modelos de gestão e administração pública 5

2.2. Modelo de gestão e consequência na TGA 10

2.3. O enfoque no fator humano e na cooperação organizacional: ampliando a complexidade das relações humanas 17

2.4. Abordagem sistêmica e contingencial: a relação com o ambiente externo 30

2.5. Teoria neoclássica: administração por metas e planejamento estratégico 37

2.6. Administração pública em um estado democrático de direitos e deveres: a nova gestão pública eficiente, desburocratizada e por resultados 45

3. CAPÍTULO II – CAMPO SOCIAL, CAMPO SIMBÓLICO 65

3.1. Campo pedagógico como campo simbólico 65

3.2. Capitais em suas diversas formas e relação com a cultura e alinguagem, doxa, ortodoxia e heterodoxia do campo e relações de poder simbólico 72

3.3. Habitus: a incorporação das relações sociais 78

3.4. O campo pedagógico: das concepções pedagógicas às práticas didáticas legítimas 83

3.5. Existência vs essência: pedagogias opostas e dissociação da lógica poíitico-social da prática pedagógica 92

3.6. O construtivismo/ interacionismo: nova teoria para a escola nova, tradicional à escola tradicional e/ ou nova crítica à escola tradicional? 98

3.7. A formação do capital simbólico antitradicional pela via dos críticos 104

3.8. O valor agregado pela consciência crítica: os lutadores legítimos pelo aluno/povo oprimido contra professor/ classe dominante reprodutiivista 124

4. CAPÍTULO III – METODOLOGIA 133

4.1. Problemas e objetivos 133

4.2. Problema e questão de partida 137

4.3. Objetivos 143

4.4. Abordagem e procedimentos lógicos 143

4.5. Técnicas de recolha de dados 151

4.6. Técnica de tratamento de dados 152

5. CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 155

5.1. Caderno de planejamento da subplo/ rj 172

5.2. Análise do planejamento estratégico econômico-pedgógico 179

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 191

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 205

ANEXOS 211

- Anexo I - Avaliação Interna da Aprendizagem: Manual de orientações para a operacionalização da Portaria SEEDUC/ SUGEN Nº 419 de 27 de Setembro de 2013 e Portaria SEEDUC/ SUGEN Nº 419 de 27 de Setembro de 2013. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências. 211

- Anexo II - SEEDUC-RJ/ Instituto Ayrton Senna. Diretrizes para a política da educação integral: Caderno 2 – Modelo Pedagógico. 211
- Anexo III - Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão – SEPLAG/ Subsecretaria de Planejamento e Orçamento – SUBPLO. Experiências inovadoras na secretaria de estado de educação do Rio de Janeiro: como o fortalecimento da gestão estratégica explica o avanço no IDEB. 211
- Anexo IV - PPortaria SEEDUC/ SUGEN 316 de 2012 e Portaria SEEDUC/ SUGEN n. 336 de 06 de março de de 2013. Altera dispositivos da Portaria SEEDUC/SUGEN nº 316 de 23 de novembro de 2012 que: Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências. 211

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

APO – Administração por objetivos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEEDUC/ RJ – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

SEPLAG – Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão

SUBPLO – Subsecretaria de Gestão e Orçamento

SUGEN – Subsecretaria de Gestão e Ensino

TGA – Teoria Geral da Administração

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Tradicional *vs* Ronovada

TABELA 02 – Tradicional *vs* Crítica/ Popular

TABELA 03 – Tradicional *vs* Antitradiocional

TABELA 04 – Instrumentos de análise

TABELA 05 – Decisões planejadas em dos eixos de análise

TABELA 06 – Análise das decisões planejadas da SEEDUC/ RJ

TABELA 07 – Análise de modelo de educação integral

TABELA 08 – Matriz de análise X X

TABELA 09 – Matriz de análise X Y

IMAGEM 01 – Matriz de notas

1. INTRODUÇÃO

O campo pedagógico brasileiro ao longo do século passado construiu algumas concepções ou tendências que, entre outras questões desenvolvidas, caracterizam-se por destacar a importância da afetividade e horizontalidade nas relações entre professor e aluno que deveria ser considerado não um objeto, mas sim um sujeito com uma cultura específica e diversas subjetividades.

Buscam ideias democratizantes de acordo com determinada visão que tinha como intenção romper com o autoritarismo pedagógico da escola tradicional. De acordo com essa tendência, o centro do processo de ensino/aprendizagem era o professor e, por isso, o aluno tinha sua liberdade restringida, pois deveria acatar as ordens do professor de forma vertical.

Ao longo da experiência profissional do mestrando, é observada como a gestão e determinadas ideias alteraram a dinâmica das organizações educativas de forma a trazer diferentes questões, conflitos e problematizações que podem se tornar constantes e gerar diferentes efeitos nas decisões dos profissionais envolvidos.

Decisões essas que são tanto relacionadas à forma de gestão estabelecida com os profissionais da educação quanto as sobre os aspectos pedagógicos, mas que ambas podem ter um impacto negativo ou positivo na qualidade do processo de ensino/aprendizagem e, portanto, na sociedade e nos alunos.

Ao ingressar no Sistema de Educação do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2015, uma preocupação se acentua devido a uma realidade diferente de outros sistemas de ensino que é observada: a enorme preocupação com os resultados obtidos nos exames externos padronizados, metas e índices- a denominada, pelo sistema de educação, gestão de resultado.

No entanto, foi notado também que havia por parte de determinados professores, e equipe gestora, uma enorme preocupação com a afetividade na

relação professor/aluno na prática pedagógica e com o respeito à diversidade cultural, social e individual na aprendizagem do aluno.

A pesquisa desenvolvida parte da preocupação sobre questões relacionadas às ações sociais de conflito e cooperação que ocorrem na escola como organização a partir da intervenção da gestão da SEEDUC/RJ e, mais especificadamente, a partir do ato normativo prescritivo sobre a avaliação do aluno: a portaria SEEDUC/SUGEN/RJ 419/2013.

Assim, é considerada de fundamental importância aprofundar o debate a respeito da gestão de resultados do Governo do Estado do Rio de Janeiro no seguinte aspecto: possível relação da gestão técnica de resultados com a cultura organizacional escolar humanista decorrente de teorias do campo pedagógico que prezam a importância da relação horizontal professor-aluno pela afetividade e respeito às individualidades, à diversidade (na aprendizagem e da cultura local).

Portanto, o problema que se coloca a respeito da rede pública de ensino do Governo do Estado do Rio de Janeiro é sobre a compreensão do poder nas relações sociais de gestores e professores nos processos decisórios a respeito da avaliação escolar que gerem, como efeito, possíveis conflitos e harmonizações, isto é, que possam comprometer a qualidade do ensino que é o requisito necessário para a sua democratização de forma a elaborar a seguinte questão de partida: **Quais as decisões planejadas e o planejamento das decisões da gestão da SEEDUC do Governo do Estado do Rio de Janeiro sobre a avaliação do aluno?**

A partir desta questão buscou-se além da portaria supracitada, outros documentos e comunicações produzidos, propagados por órgãos e secretarias do Governo relativas à gestão, à avaliação e concepções pedagógicas para que por meio de técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2011), pesquisa bibliográfica sobre o tema e concepções sociológicas denominadas por Bourdieu (2003) de estruturalismo construtivista alcançar os seguintes objetivos específicos: (1) Interpretar o uso do conhecimento pedagógico na orientação governamental da gestão da avaliação do aluno.; (2) Identificar no manual da Portaria SEEDUC/RJ 419/13 os aspectos

pedagógicos e de gestão pública relativos ao processo decisório e (3) Compreender as formas de poder subjacentes na regulamentação e produção simbólica da gestão da avaliação escolar do governo.

Quatro capítulos se desenvolveram nesta pesquisa. No capítulo I – Revisão de Literatura: explica-se a conceitos desenvolvidos na Teoria Geral da Administração, modelos organizacionais e especificidades da administração pública, importantes para a construção de um dos eixos de análise dos conteúdos. No capítulo II – Campo social, campo Simbólico: desenvolvem-se instrumentos de análise conceitual necessários para a construção do campo pedagógico como campo simbólico, fundamentais para o objetivo geral deste estudo e construção do segundo eixo de análise dos conteúdos. No capítulo III – Metodologia: desenvolvem-se os problemas, aponta-se os objetivos, detalham-se a abordagem e procedimentos lógicos e explica-se as técnicas de recolha e tratamento dos dados. No capítulo IV – Análise e discussão dos resultados: sistematiza-se a apresentação de resultados. Por fim, nas considerações finais, buscam-se aproximações exploratórias de forma a que se possa concluir algumas questões e levantar algumas problematizações para a área sem a pretensão conclusiva.

2.CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA

2.1. AS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS: A TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO, MODELOS DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Nesta seção desenvolvem-se conceitos da Teoria Geral da Administração (TGA) e da Sociologia das Organizações, e em seguida da Administração Pública, o Estado e o Governo, caso da pesquisa em questão relativa ao estudo de organizações educacionais, sendo que trata-se da rede pública.

Assim, a primeira questão a colocar é como podem teorias pensadas de início para a fábrica e a empresa ajudar a entender as organizações educativas? Drucker (1998), autor da área de administração considera que excetuando a questão do lucro (exclusivo de empresas), há outras três caraterísticas que se aplicam a qualquer organização.

A primeira é ter finalidades, objetivos e missão definida, mesmo que possam se alterar com determinadas condições. A segunda é tornar o trabalhador produtivo, ao mesmo tempo em que se realize, ou seja, considerar os recursos humanos como pessoas, suas limitações, motivações, participações, personalidades e responsabilidades. A terceira é que a administração existe não como um fim em si mesma, mas para a sociedade e os usuários ou clientes dos serviços prestados (Drucker, 1998).

Uma organização não-empresarial, caso das educacionais é definida em suas dimensões essenciais como um conjunto de pessoas produtivas, mas também motivadas realizadas, participativas e responsáveis em suas atividades para atingirem um objetivo ou finalidade relativo ao que produz em função de clientes, da sociedade, usuários, etc. O trabalho é feito por pessoas com suas aspirações e motivações (Drucker, 1998).

Os responsáveis dos alunos e os alunos não são mencionados neste estudo, não por serem menos relevantes, mas sim porque trata-se de apresentar a escola como organização em que há relações entre administradores (secretário de educação, superintendentes, gestores, diretores e coordenadores) e trabalhadores que buscam ações para atender à uma finalidade para os alunos e responsáveis, a comunidade, a sociedade.

Trata-se do modelo de gestão, apenas dos recursos humanos diretamente ligados aos objetivos pedagógicos que permitem alcançar o objetivo final da organização e assim, a relação com os alunos, revela uma delimitação dos agentes do cotidiano que são os recursos humanos e profissionais da escola, aos quais a gestão da SEEDUC estudada se dirige diretamente numa relação hierarquica.

Perante o objeto e objetivos do estudo (Gestão da avaliação da aprendizagem: ação social da SEEDUC/ RJ), desconsideram-se, também, os funcionários que prestam outros serviços (limpeza, alimentação, secretaria, auxiliares de disciplina, etc), não pela sua importância na organização, já que sem limpeza ou alimentação, por exemplo, num único dia, a escola corre o risco até de não funcionar, mas tão somente dada adelimitação do estudo.

Uma definição objetiva e clássica para administração "É o processo de planejar, organizar, dirigir e controlar o uso de recursos organizacionais para alcançar determinados objetivos de maneira eficiente e eficaz" (Chiavenato, 2003, p. 22). Maximiliano (2008) acrescenta ainda como função do administrador ou gestor a função essencial de tomar decisões. É mostrado ao final deste tópico como cada elemento dessa definição se torna complexo à luz de outras teorias das organizações que inspira teorias ou modelos de gestão.

Das funções ou operações clássicas do administrador que permanecem atuais, quatro aparecem como básicas (Chiavenato, 2003): i) Planejar refere-se à definição, previsão das ações que devem ser feitas para alcançar os objetivos e/ou metas traçadas que é a primeira parte do planejamento. É uma previsão do que será realizado, decisões sobre o futuro. (Chiavenato, 2003 Druncker, 1998; Maximiliano,

2008). ii) Organizar, relativa ao trabalho de análise de recursos disponíveis e distribuição dos mesmos para o desempenho de atividades, subdivisão de serviços administráveis, e ocupação de cargos de decisão, construindo uma estrutura que facilite o alcance dos objetivos (Chiavenato, 2003; Druncker, 1998; Maximiliano, 2008). iii) Direção aparece comando e condução, mas, refere-se também a todo trabalho ligado à orientação das atividades, incluindo a comunicação. Consiste na coordenação dos trabalhos executados e integração dos dos esforços dos trabalhadores, a partir do planejamento e da conceção do trabalho. (Chiavenato, 2003; Druncker, 1998; Maximiliano, 2008). iv) Controle é uma avaliação dos processos e resultados do trabalho, de acordo com o planejado, seja relativo aos objetivos e metas pré-estabelecidos, seja em relação às regras e ordens dadas para execução das atividades. Pode ser um processo, individual ou coletivo, com enfoque mais quantitativou mais qualitativo (Chiavenato, 2003; Druncker, 1998; Maximiliano, 2008).

Por fim, dois conceitos fundamentais são os de eficácia e eficiência. O primeiro refere-se à realização ou alcance dos objetivos propostos. Pode-se afirmar que é eficaz uma organização que alcança seus objetivos, ou seja produz aquilo que se propõe seja bem material, serviço, resultados. Sendopossível falar em níveis de eficácia(Chiavenato, 2003; Maximiliano, 2008).

A eficiência refere-se às formas de se atingir os objetivos, considerando os recursos dispendidos. Produzir o mesmo com o menor custo, bem como produzir o mesmo em um menor tempo ou mais no mesmo tempo, ou obter esforço, trabalho e capacidades intelectual humana otimizada, com pouco gasto (Chiavenato, 2003; Maximiliano, 2008). Em suma, a eficiência, relativa à produtividade (diferente da produção) é a melhor forma de utilizar os recursos. Também pode ser compreendida em função dos recursos disponíveis: produzir o máximo possível com os recursos disponíveis. Neste caso, já afeta, modifica a própria eficácia e produção ou produto que se pretendia (Chiavenato, 2003; Maximiliano, 2008).

A partir destas funções, Chiavenato (2003) destaca que é preciso para administração noções conceituais fundamentais para planejar, diagnosticar, solucionar questões; habilidades humanas, ligadas à comunicação e motivação, ao desenvolvimento das questões de relacionamento; e habilidades técnicas relativas à utilização de procedimentos especializados como contabilidade, engenharia.

Todos os tipos de administradores, situados em diferentes níveis hierárquicos, deveriam dominaresses três tipos de habilidades. Em todos os níveis, além das funções básicas destacadas, há também a já mencionada função que perpassa todas as outras, a de tomada de decisão, o poder de decidir ou delegar decisão (o que não significa deixar de decidir, ou seja, já é uma decisão).

Há inúmeras formas e níveis verticais possíveis dependendo da estrutura organizacional, mas é também pertinente a afirmação de Mintzberg (2010) de que a alta gestão tende a lidar com questões a longo prazo e a base a questões mais imediatas. O mesmo autor trata também da questão da dificuldade de diferenciação de gestor e líder, apontando que se trata de uma diferenciação mais classificatória.

Assim como em Mitzenberg (2010), o termo gerência aparece em Maximiliano (2008) relacionado ao nível intermediário, no nível de base, trata-se mas sim a forma de estruturar as decisões. Há também a divisão horizontal de uma organização em função de diversos critérios, criando divisões em unidades (departamentos, secções, etc) posicionadas no mesmo nível hierárquico, geralmente abaixo de um administrador (ou unidade administrativa) geral. (Chiavenato, 2003; Maximiliano, 2008).

Essa estrutura forma o que se denomina de organograma, pode ser visualizada por uma série de unidades ligadas por linhas situadas num plano e dispostas verticalmente de acordo com a hierarquia e horizontalmente de acordo com o departamento (Maximiliano, 2008).

Pode haver uma maior ou menor centralização inicial da estrutura do poder de decisão em uma unidade de gestão (um gestor ou departamento, por exemplo), bem como o contrário uma maior delegação do poder de decisão, ou seja,

descentralização ou horizontalização da organização (Chiavenato, 2003; Maximiliano, 2008).

O mesmo raciocínio é empregado para uma pessoa em relação à organização ou um setor, departamento ou unidade: “A autoridade é descentralizada quando os ocupantes de determinados cargos transferem ou delegam parte de suas atribuições e suas autoridades para os ocupantes de outros cargos “ (Maximiliano, 2008, p. 141).

O Cargo neste caso é apresentado como um conjunto de atividades ou tarefas desempenhadas, ou seja, a menor unidade do trabalho realizado que é relativo às atribuições, deveres, funções e responsabilidades, ou seja, em sentido irrestrito, diferente de um cargo limitado por uma profissão que exige um título como a de professor relacionado a uma tarefa principal (Chiavenato, 2003; Maximiliano, 2008).

Estes conceitos, ainda atuais, foram criados (ou desenvolvidos) pelos autores da administração científica, burocrática e clássica, se valendo de várias áreas do conhecimento, sobretudo a engenharia, a economia a sociologia, a psicologia e a filosofia.

O estudo das organizações e as teorias da administração acrescem à complexidade desta pesquisa. O fundamental neste estudo é, compreender a distinção de dois modelos opostos para, ao serem aplicados na análise da gestão da avaliação dos alunos, ampliarem a capacidade de compreensão. (Chiavenato, 2003).

Os conceitos apresentados acima enquadram-se-se, predominantemente, na abordagem clássica. A próxima seção faz um aprofundamento da mesma, na sua relação com teorias posteriores. Na seguinte, introduzem-se outros conceitos, que surgem como críticas à abordagem clássiva, fundadas em investigações radicadas na interdisciplinariedade entre a psicologia e a sociologia. Não se trata de uma abordagem com pretensão classificatória dicotômica, mas de interpretar dimensões presentes em uma organização educativa, em que mesmo modelos opostos podem estar presentes, como afirma Lima (1998), em uma mesma organização.

2.2. MODELO DE GESTÃO E CONSEQUÊNCIA NA TGA

Na Teoria Geral da Administração atual a dicotomia entre abordagens já não aparece de forma acentuada (quando aparecem) como na primeira metade do século passado, e que pode ser até uma falsa polêmica (falsa incompatibilização), conforme afirma Druncker (1998), o que é de se esperar já que no início da escola das relações humanas, seu próprio surgimento é um questionamento ao modelo vigente.

No entanto, conforme mencionado por Lima (1998) e afirmado em Chiavenato (2003) pode se falar em um *continum* e graus de controle e não ir de um enfoque só no trabalhadores como pessoas como sujeitos de interesses e culturas ou o oposto ausência de compreensão destas e seu papel na organização e na decisões. Não que não se possa notar, seja na teoria seja em análises da prática, uma predominância quase absoluta.

Por exemplo, Mitzenberg (2010) após observações de administradores caracteriza de "gestão máxima", em contraste com uma "gestão mínima" ou quase autogestão que praticamente não precisa de gerente. Na "máxima" havia a centralização ou concentração de todas as funções em um administrador "...de uma organização mecânica que precisava de uma mão firme" (p. 154).

Há para o autor entre esses extremos uma série de graduações que nesta seção não são apresentadas. Há também outros elementos a serem considerados, embora esse seja essencial para este estudo. Um exemplo desse extremo centralizador na educação, segundo Libâneo (1995) e Saviani (2005) ocorreu na prática, pelo menos em termos formais, no Brasil na época da ditadura com o tecnicismo e sua imposição didática.

Assim, as organizações foram estudadas historicamente de forma que, dependendo de como foram abordadas e de como foram estruturada, acabaram por gerar maior ou menor preocupação com a participação das pessoas administradas e um incentivo maior ou menor nos processos de decisão. De maneira inicial, à maioria

dos trabalhadores foi dada menor importância nas denominadas abordagens clássicas (Dias, 2012).

A principal preocupação de alguns teóricos da administração como Henry Fayol, Fredrick Taylor e Max Weber, como destaca o autor, era de controlar os recursos humanos considerados negativamente imprevisíveis o que poderia comprometer os objetivos da organização. Assim, pouca liberdade e flexibilidade eram dadas aos trabalhadores que deveriam cumprir normas e tarefas padronizadas impostas de forma vertical, centralizadas e controladas.

O livro de Henry Fayol de 1916 é um marco da restrição ou enfoque no controle da produção e do trabalhador- os "subordinados" pela direção da autoridade formal do gerente, organizada a partir de uma estrutura (anatômica) das divisões em departamentos interligados (fisiologismo), com o objetivo tornar os trabalhadores mais produtivos (Chiavenato, 2003; Mitzenberg, 2010).

Trata-se de uma preocupação em estabelecer a partir de uma visão global, uma síntese de subunidades de comando e controle (departamentos especializados por função) dos trabalhadores das funções não administrativas também especializados em tarefas previstas, hierarquizando também esses departamentos como autoridades subordinadas a uma central (Chiavenato, 2003).

A autoridade relativa ao poder de dar ordem e decidir e suas hierarquias formais, estruturadas são muito valorizadas, bem como a disciplina e dever de obediência. A organização é centralizada nos administradores que é esta autoridade central e que rem as funções de diferença desprezível em relação àquelas já apresentas na seção anterior.

Já o norte-americano Taylor, outro engenheiro, vai no sentido oposto de análise, partindo das tarefas dos trabalhadores (unidade para a estruturação), preocupa-se como detalhamento de tempo e movimento, mas com a mesma finalidade de busca de eficiência pelo controle do trabalhador em suas tarefas (Chiavenato, 2003; Maximiano, 2008).

A preocupação é em adaptar o trabalhador a tarefas padronizada (uniformes) e repetitiva, simples, consideradas cientificamente as mais eficientes, independente da pessoa, e que o desvio desse padrão seria um esforço inútil. Além disso, a racionalização técnica busca a especialização da atividade executada, ao invés da realização de várias tarefas (Chiavenato, 2003).

A simplicidade e especialização permitiria redução dos erros relativos à forma de execução correta e o controle (dos erros, desvios) eficiente, isto é, uma pessoa supervisionando vários trabalhadores de base. Também permitiria um custo baixo de treino do trabalhador. Conversas e relações informais eram também controladas por serem um desperdício de tempo (Chiavenato, 2003).

A ideia de padrão também era um princípio que ia além da tarefa, mas era uma forma de controle operacional pelo princípio da exceção que tem como ideia central a que a verificação e preocupação do administrador deveria se dirigir aos resultados que estivessem fora do padrão de normalidade (os desvios), em relação ao previsto, para tomar as providências para a correção (Chiavenato, 2003).

A produtividade, característica em comum de ambos os enforques justifica a divisão do trabalho entre aqueles que são os administradores (que pensam, decidem, controlam e dão ordens de forma centralizada) e aqueles que são os administrados, executam. É o que caracteriza essas abordagens denominadas de clássicas que pretendem uma organização científica e racional do trabalho e produção (Chiavenato, 2003; Maximiliano, 2008).

Outro ponto em comum são a relação como a motivação relacionada apenas ao salário e pela formalidade da organização, ou seja, era um dever o cumprimento assegurado por contratos, possíveis sanções administrativas, enfim, não havia nenhuma preocupação com a satisfação do trabalhador mencionada por Druncker (1998), além do salário e reforços positivos como prêmios, bônus salariais.

Ambos os autores clássicos mencionam questões de justiça e equidade nos salários mas nem sempre são interpretados dessa forma (ou aplicados por

administradores dessa forma) e desenvolver essa questão (muito relevante) que foge aos objetivos deste estudo, embora a seção seguinte seja uma crítica a esse modelo.

Essa crítica será limitada e não entrará em questões trabalhistas como exploração do trabalho, mas fato é que Henry Ford é um nome marcante por ter operacionalizado uma forma de produção semelhante a esses modelos de produtividade e obteve êxito na massificação de seus produtos (Chiavenato, 2003).

A produtividade e consequente produção em massa é uma das questões que pode ser alegado em defesa de uma centralização dos trabalhos, padronização, ou seja, a eficácia e eficiência permitem de se obter produto de qualidade a um baixo custo além do aumento da produção, o que permite argumentar que a mecanização é justificável já que mais pessoas terão acesso ao produto útil ou seja a finalidade está em função social do cliente ou consumidor.

Mas, fato também é que esses autores negligenciavam a relação da organização com o trabalhador como pessoa no sentido de limitavar essa relação, utilizando um termo ilustrativo do behaviorismo citado por Drucker (1998), com o intuito de ilustrar a polêmica, ao chicote que representa medo, controle de supervisor, sanções, ou qualquer outro estimulo ruim, negativo e a cenoura representando o salário e prêmios a serem perseguido ou seja um estimulo positivo, monetário e/ou de sobrevivência.

Druncker (1998) situa essa limitação ao momento histórico em que o trabalhador devido ao desenvolvimento social e tecnológico vivia em uma condição precária e que apenas em locais em condições de que os trabalhadores são braçais e vivem no limite da sobrevivência que esses dois métodos de motivação são suficientes.

O autor menciona, porém, que se por um lado esse controle exagerado já não consegue impor tanto medo como antigamente aos trabalhadores (em países desenvolvidos) e acaba, ao contrário gerando desmotivação; as recompensas materiais, incentivos econômicos, seja salários altos seja por mérito, não perderam seu poder.

E qual a relação da teoria de Weber com essas abordagens, nas teorias ou modelos de gestão ou organização? Se junta a essas duas teorias como mais um modelo de abordagens clássicas a teoria da burocracia por focar na estrutura que controla o trabalho por normas que independe da pessoa que ocupa o cargo que é orientado racionalmente pelo dever de cumprir uma função para que o todo funcione da melhor forma harmoniosamente, mecanicamente (Chiavenato, 2003).

Dias (2012) da destacada importância nessa abordagem àquela desenvolvida por Max Weber que descreve em termos teóricos a burocracia com as seguintes características: impessoalidade e imparcialidade dos membros; normas e regras para cada uma das funções ou cargos que são o que definem a função, independente das subjetividades de quem as ocupa; posições organizadas de forma hierárquica; disciplina e controle dos membros.

Morgan (1996) cita o mesmo sociólogo neste mesmo agrupamento por este ter comparado e concluído que a mecanização da indústria está para a produção rotinizada pela máquina assim como a administração está para sua forma burocrática que:

> ...caracteriza-se como uma forma de organização que enfatiza a precisão, a rapidez, a clareza, a regularidade, a confiabilidade e a eficiência, atingidas através de uma divisão de tarefas fixas, supervisão hierárquica, regras detalhadas e regulamentos. (p. 26).

Na burocracia e na teoria clássica de Fayol há igualmente uma hierarquia de autoridade com o direito de dar ordem e exigir obediência, garantida dos subordinados pelas normas, há planejamento e coordenação das ações racionalizadas e impessoais, especialização e divisão de trabalhos por tarefas, funções por competências e no topo da hierarquia pelos administradores que pensam por departamentos, subunidades do poder de decisão central (Chiavenato, 2003; Morgan, 1996)

Em estudo clássico, Gareth Morgan compara esse tipo de planejamento e operação das organizações como uma máquina, pois, operam de forma eficiente, previsível e padronizada. Há, nesse caso, uma ordenação rígida de todos os fatores da estrutura que formam uma engrenagem encaixada para funcionar regularmente

para não comprometer o todo ordenado para sua finalidade. Inclusive o humano que é negado enquanto possibilidade de diversidade, inovação e criatividade (Dias, 2012).

A abordagem por metáfora dessa obra pretende por comparações, não como recurso de mero embelezamento da linguagem de forma a produzir um efeito no receptor, o destaque a determinados aspectos em detrimento de outros, como neste caso das organizações mecânicas as qualidades humanas são relegadas a um papel de menor importância, são peças encaixadas e programadas (Morgan, 1996).

Os trabalhadores são partes de uma máquina que produz um objetivo final. Não importa as subjetividades pois é sua integração funcional objetiva racionalizada como um mecanismo que produz, ainda que seja um serviço a clientes. Como exemplo cita um sorriso, símbolo de um sentimento humano, mas que pode estar inserido em uma organização como máquina em que se torna rotina padronizada para atender um cliente em um restaurante como ocorre no Mc Donald`s (Morgan, 1996).

Da mesma forma apresentada, Morgan resume o taylorismo: princípio da divisão do gerente como decisor e pensador do que vai ser implementado na prática por outros, escolhidos de acordo com a especialização e treinamento simples. Todo trabalho deve ser cientificamente organizado e planejado, preciso e detalhado para a eficiência. As tarefas são controladas fiscalizadas.

A organização informal, a subjetividade do ser humano é negada ou controlada nesse modelo já que os funcionários são cumpridores de regras, tarefes e o descumprimento é um distúrbio a ser corrigido. São modelos denominados de fechados já que desconsideram a inserção da organização em um ambiente ou relações humanas externas que podem influenciar no seu funcionamento como a sociedade, a cultura, o mercado, fatores climáticos, etc (Chiavenato, 2003; Dias, 2012).

Em suma, é enfocado nos modelos/máquinas mecanicistas o trabalho disciplinado, padronizado por funções específicas, o trabalhador movido por recompensa financeira ou ascenção de posto devido à competência, vigiado para o controle da produção e produtividade, ou seja, a princípio apenas as questões

externas à pessoa trabalhadora (na base da produção) são desenvolvidas: a estrutura formal, a organização como um todo, objeto da gestão. O grupo ou equipe funcionam como uma engrenagem que desconsidera características subjetivas e intersubjetivas:", a teoria organizacional foi encerrada dentro de uma espécie de engenharia preocupada com os relacionamentos entre os objetivos, estruturas e eficiência." (Morgan, 1996, p. 44).

Há centralização vertical das decisões a serem tomadas (em unidade de comando, autoridades como chefes, supervisores e direção) em relação ao trabalhador de base; o planejamento, organização, coordenação e controle e todas as decisões independe desta instância, pois tudo é feito naquela.

Duas questões de ordem diferentes e complementares surgem do questionamento deste modelo e dão origem a um deslocamento de enfoque que virá a gerar outro modelo, que se assume como uma crítica às abordagens clássicas e que apresentamosna próxima seção.

Tratam-se da preocupação mais qualitativas, psicológicas com o trabalhador, o fator humano da produção. As duas questões são: o trabalhador pode ser visto como uma peça, um recurso como outro apenas, negado enquanto pessoa com suas questões próprias em um meio que a influência (ética); e será que essa visão é a melhor para a própria eficiência e para atingir a finalidade desejada (eficácia) da organização?

2.3. O ENFOQUE NO FATOR HUMANO E NA COOPERAÇÃO ORGANIZACIONAL: AMPLIANDO A COMPLEXIDADE DAS RELAÇÕES HUMANAS

Uma teoria crítica às abordagens clássicas lançam novas variáveis, aspectos ou dimensões a serem prioritariamente levadas em consideração nas organizações, todas estas ligados à uma inicial – o fator humano – em uma abordagem mais ampla, muda-se a forma de analisar as organizações e como consequencia, amplia a complexidade teórica da intervenção.

Às definições de organização já apresentadas, embora importantes pela simplicidade, pode ser acrescentada outra, apresentada em Dias (2012) que mostra essa ampliação da discussão. Assim, quanto à organização que não pode ser isolada dos indivíduos que nela estão inseridos e nem da sociedade onde está inserida e onde atua,

> ...trata-se de considera-la um todo complexo, e o seu estudo foca a estrutura (hierárquica, física, de dominação, das relações de poder), os diversos subsistemas que contém (técnico, de normas, entre outros), a ideologia, os fins, objetivos e metas. Incluem-se nesse referencial, também, os processos de cooperação, os conflitos, a comunicação, a influência do ambiente externo...(Dias, 2012, p.13)

Do ponto de vista do indivíduo refere-se "ao tipo e grau de participação, seu comportamento, motivação, cultura adquirida, identificação com a organização etc." (Dias, 2012, p.13). Já quanto à sua ação na sociedade refere-se a transformações "que podem incluir tanto mudanças como manutenção de determinado *status quo"* (Dias, 2012, p.14).

O fator humano, no sentido amplo, refere-se ao ser humano para além de seu corpo biológico-eficiente delimitados em fisiologia e biomecânica do movimento, fadiga muscular e adestrado por recompensas em função da ciência empírica de enfoque físico e biológico orientada para o rendimento (Chiavenato, 2003; Dias, 2012).

De forma limitada, Taylor já havia tratado do indivíduo no estudo das tarefas, considerando apenas a ordem instrumental de motivação. A partir da psicologia do

comportamento humano, levando em conta este em seus aspectos motivacionais e sua interação com o meio, a psicologia social, das interações interpessoais que ocorriam nas organizações, nas formas de comunicação e preocupações como bem-estar e necessidades do trabalhador, que não se limitava a falar de salários e aumentos (Chiavenato, 2003; Dias, 2012; Maximiliano, 2008).

A ruptura do polo do modelo clássico, mecanicista, máquina, engenharia administrativa, enfoque nas estruturas formais (estruturais e rígidas, sem dar importâncias ao ser humano e suas relações como pessoas) que se dá gradualmente em alguns autores de transição como Chester Barnard, como classifica Chiavenato (2003) ou questionamento direto como estudo marcante de Elton Mayo de acordo com Dias (2012).

Processo que se dá a partir da segunda e terceira década do século XX com a "Escola das relações humanas", é seguido e englobado na década de 1950 pela abordagem sistêmica e contingencial. Opondo-se às abordagens clássicas, algumas ideias, adjetivos, noções e expressões-chave representam essa ruptura inicial, mas também marcante e fundamental na teoria geral da administração e estudo das organizações. Chiavenato, 2003; Dias, 2012; Morgan, 1996).

A ideia de grupos informais ou de existir sempre uma "organização informal" em uma organização, ou seja, que as pessoas que trabalham não deixam de ser pessoas, estabelecerem vínculos afetivos que podem se sobrepor ao planejamento formal da administração, com vontades e articulações e motivações que podem comprometer a produção ou melhorá-la é um forte abalo ao modelo clássico (Dias, 2012; Morgan, 1996).

Este abalo ainda delimitando na parte de eficácia e eficiência (o mais relevante neste eixo de análise), ou seja, sem a parte ética apenas como afirma Morgan (1996):

> ...sob uma perspectiva moderna parece óbvio. Todos sabem que os empregados trabalham melhor quando se sentem motivados pelas tarefas que devem desempenhar e que o processo da motivação depende de se permitir às pessoas atingirem recompensas que satisfaçam a suas necessidades pessoais. (p. 44).

Sobre a perspectiva ética, embora não desvinculada da eficácia, ideia de gestão da organização passa a ser mais humanista, democrática e educativo com o trabalhador e busca sua motivação, seu consentimento, participação e apoio na coordenação dos trabalhos por não apenas uma economia ou engenharia, mas por levar em consideração a estrutura social de relações composta de pessoas com necessidades complexas (Chiavenato, 2003; Morgan, 1996; Selznick, 1973).

Deixando-se de lado a questão da ética, menos relevante para esta seção, a abordagem humanista, das relações humanas tem em Elton Mayo e seu estudo experimental o maior expoente de ruptura, sendo citado também como importantes autores de referência, seguidor ou relacionado a esta teoria, Maslow com sua teoria das motivações, Mc Gregor e o já mencionado Barnard (Chiavenato, 2003; Dias, 2012; Maximiliano, 2008; Morgan, 1996).

Delimitados, neste estudo, pela exclusão de certas questões éticas ou morais, nessa abordagem surgem aspectos e conclusões que ora se referem ao melhor aproveitamento das potencialidades do trabalhador (eminentemente presentes e que precisariam ser mais bem aproveitados) ora às variáveis que, se negligenciados, poderiam comprometer o processo, eficácia e eficiência da organização.

Apenas para exemplificar a delimitação ética: uma descoberta que cause a redução de doenças causadas pelo trabalho é um fator que é sem dúvida é fundamental para o trabalhador. Mas é também a redução do absenteísmo, faltas ao trabalho por doença, que pode acarretar em melhora na eficiência da produção pela menor rotatividade de mão de obra (Oliveira, 1999).

Da mesma forma, por exemplo, reduzir os constrangimentos morais e assédios (no sentido de abuso de poder) do chefe pode melhorar a vida de uma pessoa, mas pode também fazer com que falte menos, renda mais pela maior motivação e seja mais criativa, logo produza melhor.

Questões de ordem ética, isto é, sobre um juízo de valor (racional e moral) sobre o convívio e vida das pessoas, e outras de natureza da eficácia e eficiência podem,

não raras vezes entrar em choque antagônico, mas nessa seção, deixa-se de lado a ética (neste sentido) tratar de do objetivo de conceitualização da pesquisa.

Segue-se com as implicações deste outro modelo de análise/gestão das organizações e deixa-se de lado também a ordem cronológica do conhecimento desenvolvido. Primeiramente, aborda-se os desdobramentos das variáveis ou aspectos enfocados nessa escola administrativa ou autores relacionados para depois apenas concluir com a distinção dos modelos e diversificação de aspectos (ou variáveis).

O estudo conhecido como experiência de Hawthorne no Estados Unidos são referência da denominada Escola das Relações Humanas ocorre entre 1924 e 1932, Mayo coordenador da pesquisa lança críticas à escola clássica e em suas conclusões torna inevitável para a administração considerar a influência do grupo social, estudado pela psicologia social e comportamental, ou seja, salários altos se mostram longe de serem o principal fator de influência no trabalho (Dias, 2012).

Aparecem ideias fundamentais como a de Barnard e o sistema de cooperação de pessoas que depende da participação e dinâmica de persuasão de líderes sobre estas. Ou seja, a execução do trabalho não surge da simples autoridade formal que dá a uma pessoa o direito de dar ordem e a obrigação de outros a obediência, ou pela simples motivação externa individual (pagamento, estabilidade e controle por normas formais) (Barnard, 1973; Selznick, 1973).

Isto ocorre pela própria mudança no modelo de conceber o indivíduo que na época da experiencia já havia passado por anos e vários pensadores nos campos da filosofia, economia e sociologia. Chiavenato (2003) resume da seguinte forma:

> ...a administração não pode tratar os empregados, um a um, como se fossem átomos isolados. Precisa sim trata-los como membros de um grupo e sujeitos às influencias sociais desse grupo. Os trabalhadores não reagem à administração, a suas decisões, normas, recompensas e punições como indivíduos isolados, mas como membros de grupos sociais e cujas atitudes são ciadas por códigos de conduta grupais (p. 106).

O autor vai complementar ainda com, em certo sentido o que torna esse estudo de Hawthorne num marco tão significativo, um divisor na teoria da administração e de onde se passa a ficar clara a distinção da administração como economia e planejamento de recursos (uma engenharia) para a administração dos recursos humanos que utiliza da sociologia das organizações e de diversos ramos da psicologia e comunicação. (Morgan, 1996; Dias, 2012).

> É a teoria do controle individual sobre o comportamento individual. A amizade e o agrupamento social devem ser aspectos relevantes para a Administração. A teoria das relações humanas contrapõem o comportamento social dos empregados ao comportamento social do tipo máquina proposta pela Teoria Clássica, baseada na concepção atomística do homem (Chiavenato, 2003, p. 106).

Do enfoque exclusivo formal-estrutural de regras (normas e padrões de organização estático), raciona-instrumental (impessoal) transfere-se a atenção para a o fator humano como complexo em seus aspectos psicológicos (motivacionais) e suas interações grupais, dimensão informal-humana que passam a ser por isso denominado de modelo orgânico, organismos vivos e dinâmicos no lugar das máquinas, do mecânico (Maximiliano, 2008; Morgan, 1996).

Assim, os princípios do taylorismo passaram a ser contestados. Isto porque os fatores psicológicos se sobressaiam diante de fatores fisiológicos, que até então era a base da administração científica clássica como a especialização: a monotonia da repetição era um limitador da motivação e moral do grupo (trabalhadores trocavam funções pata minimizar essa questão). (Chiavenato, 2003).

A ação do indivíduo para aprovação e participação no grupo era mais fundamental para sua disposição para produzir do que suas condições físicas e movimentos altamente precisos. O grupo, independente de estrutura formal da organização, estabelecia laços de lealdade, sanções que adaptavam o indivíduo ao grupo, e estabeleciam lideranças que independiam da função de autoridade e contratos formais estabelecidos (Chiavenato, 2003).

Além disso, o controle rigoroso por regras e tarefas era contestado em termos de produtividade por fatores psicológicos como a vontade e bem-estar, ambiente livre

de pressão geradora de ansiedade, temor e mal-estar pelo supervisor. O estabelecimento de amizade por conversas (antes vistas como um distúrbio) formavam uma espécie de equipe que trabalhava com mais animo, coletivamente, se ajudando e produzindo melhor (Chiavenato, 2003).

Da mesma forma, o efeito contrário pode ser gerado, isto é, a solidariedade grupal pode até ir contra os objetivos da empresa diminuindo o ritmo de produção caso prejudique membros do grupo. Punições simbólicas e reforços positivos contribuem para esse sistema social de relações informais que podem estabelecer padrões de produção no sentido desejado ou não pela organização formal (Chiavenato, 2003; Dias, 2012).

Para Barnard, bom clima organizacional contribui, portanto, para o trabalho coletivo no sentido de atingir os objetivos e a missão da organização. Esse sentido de missão relativa a valoração humana, deve ser transmitido para todos os membros, sendo, portanto, a comunicação essencial para o bom funcionamento que permitiria a satisfação e espirito de cooperação para uma finalidade em comum (Dias, 2012).

Revelou-se que a função de coordenação não era tão objetiva para o administrador como se supunha, dado que diversos outros aspectos e dimensões se evidenciaram como esforço individual e em equipe para atingir os objetivos da organização que dependiam do bem-estar consigo, da satisfação atendida e também destes dois componentes em relação ao grupo. O clima organizacional é relativo a estes aspectos em interação, a um ambiente em que há elevação do moral (relativo a satisfação, se sentir bem) que é claro é difícil em um local em que essa ambiente psicológico e social não está bom: frustrações e conflitos constantes (Chiavenato, 2003; Morgan, 1996).

Essa motivação, a ação para essa cooperação ou reações contrárias, passaram a ser mais compreendidas em função da emoção. Ampliavam-se o conhecimento de motivos internos, necessidades (psicológicos, humanos) e ambientais, comportamentais ou sociais. A teoria da hierarquia das necessidades de Maslow é uma referência inicial (Maximiliano, 2008; Morgan, 1996).

Passa a ser importante, ao menos para este modelo de organizações orgânicas, gestão humanista preocupada com as relações humanas, compreender a diversidade de forças conscientes ou inconscientes, baseados na psicologia, psicologia social e sociologia, que movem pessoas para determinadas atitudes, positivas ou negativas, em relação a finalidade da organização (Chiavenato, 2003; Maximiliano, 2008).

Há necessidades de segurança íntimas, da pessoa se manter em uma situação tranquila que à leva à ajustamentos; necessidade de autoconfiança, ligada à como a pessoa se vê; de afeição, ou seja, de dar e receber carinho; de auto-realização, considerada na hierarquia de Maslow a mais elevada que é relativa a educação e cultura e refere-se a conseguir atingir seu potencial e de ser reconhecido em uma comunidade técnica específica (Chiavenato, 2003; Maximiliano; 2008).

Todas talvez, se relacionem com necessidade de participação, outra definição da da que foi estudada por Mayo que se refere a fazer parte do grupo, e ter contato humano, um ponto fundamental desta seção e para concluir, resume-se, nas palavras de Chiavenato (2003) como:

> A aprovação social, o reconhecimento do grupo, o calor humano, a vontade de fazer parte de um grupo são necessidades que levam o homem a viver em grupo e socializar-se. Dentro do grupo social existem a simpatia (que leva à coesão social) e a antipatia (que leva à dispersão social), dependendo da maneira como essa necessidade é satisfeita ou não. (Chiavenato, 2003, p. 118).

Levando em consideração a satisfação dessas necessidades, o gestor estaria evitando as reações humanas adversas tais como resignação, apatia, desinteresse pelos objetivos, desistência de lutar e tentar, desânimo e fatalidade, frustração, e no limite chaga até a um estado patológico de depressão (Chiavenato, 2003; Maximiliano, 2008).

Outras frustrações apresentadas pelos mesmos autores nessas mesmas obras são agressividade, hostilidade física, verbal ou simbólica que pode ser expressada contra outra pessoa que a provocou, mas que nem sempre isso é possível (pode gerar demissão, processo por assédio moral, por exemplo) às vezes é descontado quebrando objetos ou até mecanismos da organização.

Por fim, Maximiliano (2008) acrescenta a fuga, isto é, busca de outro emprego ou do sindicato para defesa de interesses, e Chiavenato (2003) menciona sensações como ansiedade, insônia, nervosismo e distúrbios, além de desorganização do comportamento, isto é tornar-se ilógica repentinamente. Sem dúvida problemas pessoais, mas também são de gestão, ainda que pensada apenas no sentido técnico-racional.

Com no modelo das relações humanas, desde a década de 1930, os trabalhadores, passaram a ser consideradas enfocados como, diferente da ideia de ser humano objetivo, máquina de movimentos (ou peça) abstrato e universal e predisposto a se adaptar por salário, contrato e dever; como dotados de emoções, crenças, valores, culturas, necessidades diversas, personalidades próprias, e isto, como mencionado, não apenas por uma questão de ética, mas de eficácia e eficiência (Chiavenato, 2003).

Barnard enfatiza a importância dos grupo, equipe, da cooperação observada na estrutura informal de relações de trabalhos. Esta não segue linearmente a estrutura formal e, assim, a satisfação pessoal a formação de consenso não apenas das pessoas, mas destas com a dimensão formal e planejada da organização são fundamentais para submeter o interesse individual ao do grupo: a motivação salarial não é suficiente, é preciso um espírito baseado em valores, a missão coletiva da organização (Dias, 2012).

Para o autor, negligenciar o sistema social formado por grupos pode prejudicar a organização no alcance de seus objetivos. O papel do gestor é buscar o equilíbrio entre esses fatores psicológicos (motivação) e psicossociais (interações) com a dimensão formal da organização. É colocado o problema dos conflitos para o gestor. “O problema das organizações é, segundo Barnard, transformar um sistema baseado em conflitos (político) em um sistema cooperativo (racional).” (Dias, 2012, p.97).

A gestão totalmente centralizada sem negociação e estabelecimento de concessões geraria o conflito, impediria a formação desse espírito, propósito comum continua Dias sobre Barnar. Para isso, a comunicação a todos os setores até a base da

organização deve ser eficaz, ou seja, que chegue a todos e convença os subordinados a aceitarem as decisões tomadas.

Destaca-se, então a importância para a gestão, para além da autoridade formal, da liderança que é "...a influência interpessoal exercida em uma situação e dirigida por meio do processo da comunicação humana para a consecução de um ou mais objetives específicos "(Chiavenato, 2003, p.122). É ainda aquilo que:

> ... A liderança é uma questão de redução da incerteza do grupo e o comportamento pelo qual se consegue essa redução é a escolha, isto é, a tomada de decisão. Nesse sentido, o líder é um tomador de decisões ou aquele que ajuda o grupo a tomar decisões adequadas (Chiavenato, 2003, p. 122).

Esta liderança pode partir tanto dos funcionários (não-administradores) quanto dos próprios gestores, ou ainda da relação entre estes. Estas ideias formam também tipos de autoridade, poder e dominação interpretadas por Weber (2015) e sintetizadas em outros conceitos por Bourdieu (1989). Estes serão destacados em outra seção e são fundamentais pois sintetizam algumas das construções em uma economia de trocas simbólicas de ações sociais.

Uma outra definição fundamental que aparece é relativa às funções do gestor a partir da perspectiva diferente da mecanicista da direção pela formalidade da autoridade. Como apresenta Maximiliano 2008, "Liderança é o uso não coercitivo para dirigir as atividades dos membros de um grupo e leva-los à realização de seus próprios objetivo" também os "...induzem seguidores a realizar certos objetivos que representam os valores e as motivações tanto dos líderes quanto dos seguidores" (p. 193).

Fica nítida a diferença desta abordagem, em relação ao que o modelo mecânico enfatizava e que a comunicação informal, bem como a formal para o convencimento, persuasão e formação do consenso mencionado por Barnard passam a ser importantes para como mostra Chiavenato (2003) ."..proporcionar as atitudes necessárias que promovam a motivação, a cooperação e a satisfação nos cargos." (p. 129).

A liderança é pensada a partir da evidencia que a autoridade formal é insuficiente para o comando, sendo necessária seja para inspirar, provocar ou de forma mais ampla para abrir o caminho para os outros, assumir o papel de inventor a ser seguido. Persuadir, apoiar, convencer, encorajar, fortalecer, energizar, aconselhar, desenvolver a si mesmo são citados por Mitzberg (2010) sobre ações de liderança. Todas em função dos indivíduos como parte de uma equipe que deve ser construída para cooperar e mantida.

Em suma, essa ideia de liderança/influência, função também formal do gestor exercida pela comunicação oral ou escrita (entre outras outras) como forma de motivar, influenciar atitudes, convencer, diferente do poder dar ordens, mandar, criar regras para a obediência que independe escolha do funcionário em termos de sua vontade satisfeita.

Essa ideia de liderança/influência, função também formal do gestor pode se exercer pela comunicação oral ou escrita (entre outras outras) como forma de motivar, influenciar atitudes, convencer, diferente do poder dar ordens, mandar, criar regras para a obediência que independe escolha do funcionário em termos de sua vontade satisfeita.

Assim, apesar de Maximiliano (2008) definir como “comunicação para baixo” trata-se do sentido (emissor-receptor) do gestor para a base de ordens ou normas (necessariamente). O sentido contrário também pode ser feito para opiniões, consultas, etc. O primeiro sentido apenas é de interesse pois é objeto desta pesquisa.

A liderança, por estar definida nestes autores como sempre relativa ao que afirma Dias (2012) ligada ao poder de se obter concordância voluntária, pela obtenção de seguidores de opinião por espontânea vontade, será retomada a partir de outra análise, mas sem dúvida, o líder seja o gestor formal ou do grupo informal precisa do apresentado: confiança e personalidade e ter qualidades útil, agradável e boa a serviço dos demais, além é claro, do poder de influenciar.

A questão do bem estar do trabalhador e da adesão voluntária deste à finalidade da organização, espirito de equipe gera a necessidade de uma ação do gestor para

conhecer o sistema informal de relações, pois como, se preocupar com questões ligadas às pessoas se sentirem bem ou cooperarem para uma finalidade se não sabe o que norteia sua ações?

Ao sistema informal das relações humanas em suas crenças e valores, símbolos, códigos e linguagens, ideias e slogans (expressões-chave de forte apelo emocional), ritos, sentimentos que Dias (2012) denomina de cultura organizacional. Esta é sempre influenciada pela cultura externa, regional, do país, enfim externa à organização.

Transformar o "eu" ou a soma dos "eus" em "nós", a quase magia do líder harmonizar esforços, como afirma Mitzberg (2010) citando Duncker se dá a partir da energização da cultura organizacional em que atua de forma a:

> ...encorajar os melhores esforços das pessoas ao alinhar seus interesses com as necessidades da organização. Em contraste com a tomada de decisões enquanto forma de controle, a cultura é a modelagem de decisões como uma forma de liderança (p. 79)

À gestão da organização formal, trata-se, em função da finalidade, objetivo, e meta se preocupar no sentido de respeitar ou utilizar seus aspectos positivos e minimizar outros problemáticos do ponto de vista da organização formal e ainda conciliar essa cultura com a missão formal , assim estabelece a harmonia necessária (Dias, 2012).

> ... para o executivo-chefe de toda uma organização, os gerentes têm um papel essencial no estabelecimento e fortalecimento da cultura (...) Pense na abelha rainha em sua colmeia (...) sua própria presença, manifesta na secreção de uma substância química, a rainha une os membros da colmeia e provoca sua ação. Nas organizações humanas, o nome dessa substância é cultura. Ela é o espírito da colmeia (Mitzberg, 2010, p.79-80).

O autor citado menciona essa comparação ao tratar do estabelecimento e fortalecimento da cultura. Trata-se de uma questão de interação e orientação por comunicação em que conhecer a quem se destina a mensagem e como torna-la

eficaz foi tão desenvolvida que a mesma ferramenta de comunicação para atingir o cliente ao qual se destina um produto para consumo, denominada de markenting, passou a ser estudada por alguns autores em função de um direcionamento para os trabalhadores o endomarketing ou marketing interno (Brum, 2010; Cerqueira 2002).

Os autores mencionam que para que a organização atinja seus objetivos, é preciso que obtenha a lealdade necessária, motivação e satisfação dos funcionários. O marketing para dentro (endo), baseado no conhecimento do receptor ao qual a mensagem se destina, são estratégias também para que uma imagem satisfatória da organização seja transmitidos aos trabalhadores denominados de "clientes internos" (Brum, 2010; Cerqueira 2002).

Os métodos coercitivos e sua eficácia são também relegados a uma opção não desejável pois, ainda que se obtenha a obediência dessa forma, será de acordo com Cerqueira (2002) superficial, ou seja, sem a adesão interna é preciso vigília constante. A afetividade nas relações interpessoais, a autoestima reforçada, ideia de fazer parte de um projeto que todos participam e colaboram gera a adesão e comprometimento.

Mc Gregor, bem antes desse chamado endomarketing, nessa esteira das relações humanas vai utilizar de classificação da escola clássica, mecanicista como teoria tradicional "X" e, opondo-a na defesa do modelo moderno "Y" em que reflete sobre a participação das pessoas na organização baseada na pressuposição sobre a natureza do comportamento do ser humano (Chiavenato, 2003; Dias, 2012).

Na teoria "X" o ser humano, em sua maioria, é preguiçoso, tem aversão ao trabalho, são incapazes de autodisciplina, logo devem ser controlados no sentido de coagidas por punição; evitam responsabilidades, não são ambiciosas, querem segurança e evitar riscos e mudanças por isso têm e preferem ser dirigidas e simplesmente receber seu salário (Chiavenato, 2003; Dias, 2012).

O paternalismo na administração seria, portanto, resultante natural dessa tendência de comportamento da maioria das pessoas e essas crenças, que Mc Gregor

discorda teriam sido a fundamentação da e a centralização das decisões, padronização e controle nos modelos mecanicistas (Chiavenato, 2003; Dias, 2012).

O contrário, seria, a teoria "Y": a satisfação garante a vontade para o trabalho, assumir responsabilidades, ir a favor da colaboração ou cooperação no mesmo sentido da empresa e seus objetivos por autodisciplina, logo depende das boas condições e oportunidades dadas pela empresa e não de coação, que devem ser evitadas. (Chiavenato, 2003; Dias, 2012).

Mc Gregor é outro autor que acha importante considerar as pessoas e suas potencialidades através da cooperação. Segue a critica as teorias clássicas por desconsiderar o valor humano e se limita à preocupação em seu controle externo. A participação do trabalhador é fundamental pela sua capacidada de "engenhosidade e de criatividade na solução de problemas organizacionais" (Dias, 2012, p. 102).

Como consequência a teoria "Y" traz medidas humanistas de flexibilização e uso de suas potencialidades do trabalhador: delegação de responsabilidades e mais liberdade para direção pelas próprias pessoas de suas tarefas; diminuição da especialização para maior significação do trabalho; participação nas decisões sobre o que as afeta e outras decisões tomadas na empresa (Chiavenato, 2003).

Para concluir, é importante mencionar que abordagens que enfatizam a satisfação do cliente presente na própria definição de Drucker (1998) apresentada na primeira seção e mostrada por Maximiliano (2008) como ideia de qualidade total e satisfação do cliente não são apresentadas pois esta discussão tem seus limites para a educação e seus outros aspectos um aprofundamento teórico não relevantes para a pesquisa.

2.4. ABORDAGEM SISTÊMICA E CONTINGENCIAL: A RELAÇÃO COM O AMBIENTE EXTERNO

As abordagens apresentadas, embora sejam bem divergentes em relação ao enfoque dado à relação dos recursos humanos com a organização em suas ações e decisões, ambas têm em comum a desconsideração dos fatores do ambiente externo em que a organização está inserida., mesmo as teorias inseridas no modelo orgânico que considera o ser humanos, seu valores e atitudes (Dias, 2012; Morgan, 1996).

Este traço em comum e ao mesmo tempo o enfoque nas interações humanas dão origem, na década de 50, à teorias e novos conceitos que tem como referência a teoria dos sistemas abertos de Ludwiig Bertalanffy que volta-se, com um enfoque ecológico, para a interpretação organização poderia ser vista como um subsistema de um sistema mais amplo como o social o que é de interesse nesse tópico. Mas, os departamentos e até mesmo indivíduos poderiam ser vistos como subsistemas ainda menores, interligados de influência entre partes e a totalidade tal como o ecossistema. (Dias, 2012; Morgan, 1996).

A relação com o ambiente externo Morgan (1996) exemplifica de forma específica, entre outros, clientes, sindicatos, fornecedores, agências governamentais e o contexto e Dias (2012) de subdividindo a sistema social amplo como subsistemas econômicos (empresas), religiosos (igreja), políticos (partidos), educacionais (escolas) de (sub)sistemas mais amplos cultura de um país, seu sistema jurídico a cultura de uma comunidade e o também fatores climáticos, tecnológicos, informacional, entre outros.

Todos esses (sub)sistemas são partes de um conjunto interconectados com a organização, mais um entre estes, que não é equivalente à soma das partes, princípio do holismo. Há um equilíbrio dinâmico, fluido, a homeostase de um organismo biológico em troca com o ambiente e se autorregulando por mecanismos de *feedbacks* (retroalimentação) constantes em que desvios devem ser corrigidos (Morgan, 1996).

É importante também nessa interpretação, em uma linha mais pragmática, sempre na relação do com o externo uma ideia de “inputs” ou insumos que são os recursos relativa àquilo que parte do canal de entrada ambiente para a organização (e também desta para unidades menores de sistema) como materiais, tecnologia, informações, recursos financeiros, e pessoas, e os outputs, relativos ao resultados produzidos que partem do interno para o externo, após um processo mediado por métodos, estruturas, funções (Dias, 2012).

O equilíbrio dinâmico assegurado pelos feedbacks seriam informações e avaliações que seriam utilizados para reiniciar o ciclo: inputs, processamento, outputs, feedback, inputs/processamento, e assim sucessivamente. As pessoas recrutadas vistas como inputs carregam toda a complexidade analisada na teoria das relações humanas e ainda outras que vão variara exatamente com aquilo que trazem do ambientes, além, de outros agentes serem considerados como acionista e clientes (Dias, 2012).

É a partir desta perspectiva que surge a ideia das teorias da contingência que coloca, devido ao caráter aleatório, transicional e situacional da realidade específica ou contexto com seus inúmeros fatore da combinação da atividades desempenhadas e recursos do ambiente interno, e externo como primeiro princípio a impossibilidades de se prever algum tipo de princípio devendo, sendo mais importante saber se adaptar do que propor uma melhor forma de organização (Dias, 2012; Morgan, 1996).

Outro desdobramento de estudos de sistemas abertos dá origem a uma teoria darwinista: a ideia de flexibilização da organização para se adaptar ao meio e suas circunstâncias que promoveriam uma espécie de seleção natural em tenderiam a se desenvolver as organizações que melhor se adaptassem. Por exemplo, no caso de empresas, o mercado mais ou menos estável e favorável ou turbulento, a satisfação do cliente, a concorrência do ramo e inovações no produto, e na tecnologia poderiam determinar o fim o crescimento de uma empresa (Dias, 2012; Morgan, 1996).

Um desdobramento contingencial dá origem a uma teoria darwinista: a ideia de flexibilização da organização para se adaptar ao contexto e circunstâncias que promoveriam uma espécie de seleção natural que tenderiam a se desenvolver as organizações que melhor se adaptassem. Fatores como o mercado mais ou menos estável e favorável ou turbulento, a satisfação do cliente, a concorrência do ramo e inovações no produto, melhor uso dos recursos disponíveis, e na tecnologia poderiam determinar o fim ou o crescimento de uma empresa (Dias, 2012; Morgan, 1996).

Mintzberg (2010) baseado em tanto em pesquisa teórica quanto na prática, empírica isola diversos contextos a serem considerados: o externo (cultura nacional, setor privado ou governamental, ramo, etc.), organizacional, isto é, suas formas (profissional, mecânica, empreendedora, etc.) e seu tamanho e desenvolvimento, do trabalho (nível de hierarquia e supervisão da função), temporal (pressões do tempo, modas) e pessoal (histórico individual, experiência no emprego, e estilo).

Estudos a partir década de 50 ao consideram o pressuposto de que"...é possível identificar um contínuo de formas organizacionais, que se classificam de mecanicista até orgânica e de que formas mais flexíveis são necessárias para lídar com ambientes em mudança..." (Morgan, 1996, p. 56). Não haveria um modelo melhor, mas sim um que fosse mais adequado a determinada combinação de variáveis Independente da validade dessas afirmações, a tipologia baseada nesse contínuo mecânico-orgânico é importante para interpretar as organizações.

De acordo com Dias (2012) e Morgan (1996), Mintzberg é um autor importante que analisa diversas autores e ambientes e constrói cinco combinações básicas, levando em conta esses fatores. Em estudo recente, Mitzenberg (2010) acrescenta ora novas nomenclaturas às mesmas tipificações, ora novas tipificações baseadas no comando e decisão que nem sempre estão nos denominados gerentes. E opina sobre relações extremas: "Não podemos passar sem gerentes, mas não podemos nos dar ao luxo de transformá-los em ídolos." (p. 154).

A primeira tipificação, um dos extremos, é a buracracia mecanizada, máquina, gestão máxima e tipo ideal de burocracia de Weber. Dispensa apresentação (que consta no tópico 2.1.2) que para Morgan (1996) tende a ser ineficaz exceto em condições simples e estáveis, Dias (2012) afirma encontra este modelo em administrações públicas, grandes empresas, agências de segurança e prisões, entre outros e Mitzenberg (2010) afirma sobre novas configurações desta tipificação que

> ...mesmo em organizações mecânicas, não são os gerentes supervisionando o trabalho que realizam toda a coordenação, mas sim os analistas que o programam. Ocorre, assim, a delegação de aspectos importantes do papel de controle para não gerentes. (Mitzenberg, 2010, 155).

O autor faz esse comentário sobre contrariando a ideia de análises do gestor, seja apenas coordena no sentido de facilitar peças funcionando com autonomia e que a gestão mecânica não existe mais ou estão desaparecendo. Para este a ideia é exagerada, pois muitas vezes o que ocorre é uma gestão mecânica programada de forma diferente do seu surgimento, questão abordada no próximo item (Mitzenberg, 2010).

Nesses casos há pessoas que não são designadas como gerentes e os denominados de gerentes resolvem questões menos importantes e nesse caso, podem pouco interferir na atividades realizadas pois há um analista que programa e decidem de forma mecânica as questões fundamentais a serem decididas fazendo o papel de cúpula estratégica, não denominadas assim, mas no papel da alta gerência (Mintzberg, 2010).

No outro extremo, estão as adhocracias formas, que significa por definição feita para uma ocasião, finalidade num momento, temporárias (ad hoc), ou seja, consistem em formações para desenvolver atividades complexas e incertas, em ambientes turbulentos, dinâmicos e complexos, desenvolvido geralmente por projetos na busca de inovação e equipes com alto grau de liberada para a criatividade e liderança bem orgânica (Dias, 2012; Morgan, 1996; Mitzenberg, 2010).

Mitzenberg (2010) denomina de gestão mínima a supremacia de uma adhocracia aberta em que há, praticamente, autogestão como redes sociais de internet em que o sistema é mantido por um gerente, mas pessoas entram e saem, fazem mudanças, (ad hoc). Há uma mudança para a adhocracia em termos da complexidade de tarefas, relativa aos participantes adhoc, mas não de relação de controle e liberdade frente ao gerente.

Neste caso seria sim, seria para o autor o caso de uma quase total autonomia das pessoas. O autor comenta a obra "Mananging without Managers" de Shan Martin em que o título pode ser tanto uma aproximação, no caso de uma gestão mínima como "Wikpédia" ou uma enganação, pois seria uma gestão máxima externa (Mitzenberg, 2010).

Chiavenato (2003) comenta que a adhocracia seria um processo de "desadministração" gradual de burocracias e menciona também forças-tarefas como exemplo. Corrobora com a ideia de oposto a esta tipificação como a aposta à burocracia. Dias (2012) menciona também o próprio modelo orgânico como oposto à burocracia. Embora sejam esses conceitos, antiburocráticos são diferentes, sendo um uma tipificação bem delimitada e o segundo um modelo mais amplo.

A estrutura simples é identificada em pequenas empresas com tarefas simples, centralizada em um líder dirigente (geralmente o fundador, empreendedor) e no máximo pequeno grupo de apoio e ajuda de um contador ou administrador; que age, negocia, e desenvolve estratégias. Um grupo de apoio, trabalhadores sob supervisão direta, porém altamente informa e flexível o que permite mudanças e tomadas de decisões rápidas e manobras diretas.

A burocracia profissional são exemplificadas com hospitais, escolas, universidades, agências de assistência, ambientes complexos, porém de relativa estabilidade em que os trabalhadores são profissionais qualificados e com capacidade-chave para a realização de seu trabalho de forma autônoma e com liberdade de escolha, independência frente ao gestor, ou seja, há uma descentralização do controle do trabalho realizado (Dias, 2012; Morgan, 1996).

Há uma hierarquia democrática ascendente para os profissionais, embora seja acompanhada de outra mecanizada vertical para funcionários que exercem funções de apoio não relacionadas à finalidade da organização. Outra característica é o contato direto com a sua clientela pelos profissionais (Dias, 2012). Em uma organização profissional, para Mitzenberg (2010), os gerente realizam atividades externas pois os trabalhadores realizam as atividades por conta própria.

Por fim uma forma divisional que aparece como desdobramento das estruturas burocráticas e divisões, inclusive geográficas ligada à diversificação de variação de produtos, com estruturas próprias e uma sede central, cada uma funcionando como uma empresa. É um modelo adotado por grandes corporações. Há geralmente autonomia de gerentes das divisões e o controle é feito pela normalização de resultados, ou seja, dentro do planejado e controle externo a partir da sede central (Dias, 2012).

Outras duas tipificações de formas de gestão sem gerentes relevantes para este estudo, entre a máxima e a mínima baseada na ideia de evitar esses extremos, de Mitzenberg (2010) complementares são importantes como a "Gestão Participativa" em que se afasta da gestão máxima, ao lado do extremo dela pois há um empoderamento de instâncias inferiores da organização, uma descentralização

> Mas isso geralmente significa transferência para outros gerentes. Além disso, a gerência sênior que transfere o poder pode facilmente retomá-lo: as outras pessoas participam com uma noção clara sobre onde está de verdade a autoridade formal (Mitzberg, 2010, p. 155).

O autor ainda acrescenta em destaque que "... as pessoas que têm um trabalho para fazer não deveriam receber "poder" de seus gerentes, assim como as abelhas operárias não precisariam recebe-lo de sua rainha." (Mitzberg, 2010, p. 155). Há neste caso uma diferença clara entre a apresentação definição de "gestão participativa" e burocracia profissional em que a autoridade é dada ao operário pela sua qualidade e, portanto, a noção clara da descentralização se dá também como autoridade formal e não é retomado.

Por fim, a “Gestão solidária” que se afasta mais ainda da gestão máxima fica ao lado da gestão mínima é aquela que o gestor tem o papel de liderança servidora e já que não toma decisões estratégicas como em alguns casos que a hierarquia não pode decidir ou é desconsidera. O gerente, neste caso, faz o papel de fortalecimento modelagem dos profissionais por valores e crenças, o seu papel

> ...não é a gestão, mas a fabricação: ela produz filhotes(...)ela emite a substância química(...) que une a colmeia. Em organizações humanas essa substância se chama cultura e o seu fortalecimento [em organizações em que] As abelhas em geral trabalham por conta própria, sem muita supervisão ou mesmo ajustes mútuos entre si tal como professores universitários e médicos... (Mintzberg, 2010, p.157-158).

Também é destacado o papel de amortecedores de pressão externa sobre a unidade. Essa forma de “gestão sem gerente” parece apropriada também para o classificação que utiliza, além das 5 mencionadas que é uma “...organização missionária: dominada por uma cultura forte, com gerentes que enfatizam a liderança para aperfeiçoar e sustentar a cultura.” (Mitznberg, 2010, p. 114).

A partir dessa consideração de ambiente externo, como mostrado de início biologizado, passa a surgir uma expressão que é utilizada também nos estudos das organizações, mesmo empresas lucrativas pois estas também são se inserem em uma sociedade, que é a de “stakeholders” que seriam qualquer pessoa ou grupo que possua algum interesse ou necessidade conscientes ou não social na organização já mencionado entre os fatores ambientais e recursos humanos (Dias, 2012).

É essa a base da definição mais completa apresentada sobre organização, em termos de relações sociais, ou seja, da organização com o meio social. Assim grupos ou indivíduos que influenciam ou são influenciados pela organização sejam essas relações conscientes ou não, mais ou menos explícitas, até mesmo ilegítimas são denominados de “stakeholders”: o Governo local, acionistas, clientes, imprensa, funcionários, mercado de trabalho, concorrentes, associações comunitárias, entre outros (Dias, 2012).

Como intuito de ampliar essa relação e especificá-la em relação às organizações educacionais, apresenta-se conceitos chave da sociologia reflexiva de Pierre

Bourdieu. Mas, antes, é preciso apresentar uma última e relevante teoria sobre gestão que se vale de todas as ideias até aqui apresentadas, mas regatando algumas ideias da abordagem clássica e ao mesmo tempo utilizando algumas de suas críticas.

2.5. TEORIA NEOCLÁSSICA: ADMINISTRAÇÃO POR METAS E PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Essa resposta consistiria em, após um primeiro momento de pressão, em uma segunda fase, em um momento de descentralização das decisões por departamentos, estabelecimento de prioridades, e controles não mais sobre os processos, mas sobre os resultados, fortalecendo a autoridade dos gerentes que poderiam criar seus serviços em função de seus objetivos que se atingidos, seria o que asseguraria que as decisões haviam sido as corretas (Chiavenato, 2003).

Há também participação dos subordinados na definição de metas e distribuição de responsabilidades. Os resultados esperados são estabelecidos em funções de indicadores e padrões de desempenho que servirão para avaliar, comparados com os resultados finais, o desempenho de gerentes e subordinados que pode servir também para práticas como remuneração flexível (Chiavenato, 2003).

O autor avalia que apesar de seu passado autocrático, a APO é usada para democratização das relações em processos de participação na definição de metas e recursos e meios necessários para atingi-la pelos subordinados, reuniões periódicas e avaliação do resultado para reciclagem do processo, reformulação dos objetivos e recursos. Apesar disso, o autor também menciona que os objetivos são definidos pelos gerentes e seus superiores.

Outro ponto fundamental que o autor destaca é a “continua avaliação, revisão e reciclagem dos planos” (p. 230) que consiste em uma série de planos que, a partir de um planejamento estratégico do topo da organização que traça objetivos que

culminam em "...resultados da execução dos planos [que] são continuamente avaliados e comparados com os objetivos fixados."

Há também princípios que a APO se propõe que é eliminar o egocentrismo pelo trabalho em equipe e metas coletivas, objetivos e finalidades em comum da equipe, melhora a previsibilidade do futuro ao traçar metas e dar feedbacks constantes para reciclar os planos e objetivos, ou seja, evita o acaso e fatalismo; distribuição criteriosa em caso de recursos escassos (Chiavnato, 2003).

A flexibilização dos métodos, organização estrutural, procedimentos, atividades para se chegar aos resultados desejados é uma questão bastante influenciada, além da abordagem contingencial, pelo pressuposto da leitura de que o mundo ou da sociedade estão em constante transformação e não caberia pré-definir normas e padrões dos meios pois estes poderia sempre se adequar às mudanças (Chiavenato, 2003).

A flexibilização teria como limite apenas critérios de escolhas de objetivos pelo estabelecimento de prioridades traçadas como metas em dados concretos, mensuráveis quantitativos e prazos. Sobre a motivação é importante que as metas sejam possíveis de serem atingidos, mas não impossíveis. e sobre os objetivos comuns, seriam lucro, competitividade, inovação, satisfação do cliente e responsabilidade pública e social (Chiavenato, 2003).

O planejamento dos objetivos é escalonado de acordo com a hierarquia da organização e dão origem a três níveis por importância. Respectivamente, do topo para a base tem-se os estratégicos que são mais globais, amplos, panorâmicos, gerais, abrangem a organização em sua totalidade e são de longo prazo (Chiavenato, 2003; Maximiliano, 2008).

O planejamento estratégico envolve a análise da situação, o diagnóstico: onde estamos, quem são nossos clientes; e nossa utilidade, propósito e razão de ser em função dos clientes e suas necessidades para definir a missão, além das oportunidades e ameaças do ambiente externo, pontos fortes e fracos dos sistemas internos. Consiste em um processo sistemático, sequência de decisões em que sua

elaboração pretende responder para onde ir e o que fazer para chegar lá. (Chiavenato, 2003; Maximiliano, 2008).

Destaca-se a análise do ambiente externo, fundamental para a APO o que é outra diferença marcante da teoria clássica voltada para o dentro como um sistema fechado. Trata-se dos componentes como questões políticas e governamentais, econômicas e seus indicadores de institutos de pesquisa, legais, culturais e sociais, concorrência nos negócios ou ramo que disputam os mesmos clientes e a pressão destes, mudanças tecnológicas (Chiavenato, 2003; Maximilaino, 2008).

Os sistemas interno, aspectos clássico internos não são deixados de lado ainda na análise estratégica e "Os pontos fortes constituem as forças propulsoras da organização que facilitam o alcance dos objetivos organizacionais, enquanto os pontos fracos constituem as limitações e restrições que dificultam ou impedem seu alcance..." (p.238). Recursos humanos e tecnológicos disponíveis, matéria-prima, que a empresa dispõe para atividades atuais e futuras, e a estrutural organizacional relativa à divisão do trabalho, objetivos em departamentos e unidades (Chiavenato, 2003).

Matriz de análise pelo cruzamento do ambiente externo em suas ameaças e oportunidades com os pontos fortes e fracos do sistema interno, é uma forma de tomar decisões estratégicas: uma ameaça externa com um ponto fraco é um risco para a organização e deve ser desativado; uma oportunidade externa, mas um ponto fraco, indica necessidade de melhoria pelo potencial a ser explorado; já uma ameaça, porém um ponto forte interno, indica uma área de risco enfrentável; por fim uma oportunidade externa junto a um ponto forte interno é uma área de domínio da empresa, área aproveitada. (Chiavenato, 2003).

Em termos de mudança, Maximiliano (2008) denomina de proativa as forças a favor da mudança e reativas as contrarias e menciona a importância do equilíbrio e estabilidade dessa forças em que só a primeira pode resultar em mudanças abruptas desnecessárias e só a segunda é importante para utilizar positivamente os inputs do

ambiente e recursos internos para o desenvolvimento e ajustes ao ambiente. No caso da APO estará sempre em função dos objetivos estratégicos traçados.

Estes objetivos e questões relacionadas ao planejamento estratégico é o que vai guia os táticos que são de médio prazo e relativos a cada departamento; e por fim os operacionais que são relativos a cada atividade ou tarefa, de curto prazo que são detalhados. É preciso equilíbrio entre os objetivos na articulação entre seus níveis para que favoreça uma sinergia e que o alcance dos objetivos possam contribuir uns para os outros (Chiavenato, 2003).

Chiavenato (2003) destaca que " O antigo conceito militar define estratégia como a aplicação de forças em larga escala contra algum inimigo..."(p.234) e que em termos empresariais é relativo à mobilizar os recursos para atingir os objetivos, enquanto a tática já é o emprego específico dos recursos já delineados pela estratégia. Em termos de tempo, o autor utiliza cinco anos para planejamento de objetivos desta e um ano daquelas.

> No plano militar, uma mobilização de tropa é uma tática dentro de uma estratégia mais ampla. O plano gerencial, o orçamento anual ou o plano anual de investimentos são planos táticos dentro da estratégia global a longo prazo. Uma guerra requer uma ou mais estratégias; cada estratégia requer uma proliferação de ações ou medidas táticas (p. 234).

Os planejamento de objetivos sequenciais em vista a resultados desejados, uma cadeia de finalidades (e não mais de meios: tarefas como para Taylor ou normas como para Weber). A APO como uma gestão embora racionalizada, a segunda etapa do planejamento (após as metas traçadas) , descrita por Maximiliano (2008), que são os meios de realização, os processos ou cursos de ações planejadas, é flexibilizada.

Estas ideias e o sequenciamento de objetivos deve tomar alguns cuidados para que reflitam aspirações da empresa, esforços cooperativos, e devem levar em conta os seguintes cuidados que resumem essa forma de administração:

> ...a necessidade de várias alternativas para sua execução, assim como a relativa eficiência e o custo de cada uma delas, ... ser comunicados a todos os interessados para que cada qual compreenda as metas da respectiva função e suas relações com os

> objetivos fundamentais da empresa... ser periodicamente reexaminados e reformulados, para serem atualizados de acordo com a mudança das condições do mercado (Chiavenato, 2003, p.233).

Por fim, o planejamento estratégico dá origem a planejamentos táticos e operacionais que poderiam ser apresentados como subestratégias, variando de autor para autor, mas sempre hierarquizados e de distintos ciclos temporais decrescentes mais longos para unidades que podem ser até as tarefes planejadas e um curto prazo. Todos também levam em conta os aspectos estratégicos, embora em graus e limitações dadas diferentes. E todos em função dos objetivos traçados a serem alcançados (Chiavenato, 2003).

A partir disso, podem surgir inúmeros componentes que serão analisados em uma análise estratégica de decisões tomadas a contarem no planejamento e seus riscos (mais relativo a fatores externos e possível pelo prazo, tempo e autonomia no planejamento estratégico). Podem também ser feitas outras estratégias para a tomada de decisão a partir de matrizes de análise e cruzamento em vista a decisões estratégicas.

A administração neoclássica tendo a APO que anima, responsabiliza e dá o feedback, e o planejamento estratégico (e os demais decorrentes dele) que permite um norte nas atividades, uma coesão na navegação e fixa uma direção, dar significado ao que a organização está fazendo, explica o mundo do negócio como uma estrutura cognitiva da ordem e consistência o que permite facilitar a ação.

Como toda ferramentas teórico-práticas têm seus limites e podem apontar falhas. É preciso também uma coesão grande entre todos, um foco único para funcionar. Deixar de olhar para os perigos dessa navegação pela direção fixada, por uma visão estreita, linear que impede de ver os perigos do curso logo é preciso estar atento ao comportamento que se adota a cada instante. O significado muito definido e simplifica, fixado rigidamente pode se tornar um comportamento estereotipado, deixando de lado a complexidade, e a consistência pode levar à rotinização e

suprimir a criatividade (Chiavenato, 2003). Sobre outro perigos e prós e contras o autor afirma que

> ...uma estratégia pode ter um efeito perigoso de informação falsa ou distorção. Esse é o preço de se ter uma estratégia. Contudo, deixar de fazer estratégia é o mal maior. Modernamente, as estratégias organizacionais estão sendo desenhadas com muita participação de todas as pessoas, com pouca formalização e muita flexibilidade...(Chiavenato, 2003, p. 245).

Já quanto a crítica do planejamento estratégico e gestão por resultados, e estabelecimento de metas, sem negar sua importância, Mitzenberg (2010) afirma que não basta estabelece-las, é preciso aprofundar-se e analisar os mecanismos internos e que simplesmente o estabelecimento de metas ambiciosas e dar ordens não é aceitável. As ideias têm que acompanha-las. E critica que o que pode ocorrer de errado ao estabeler metas é:

> O gerente pronuncia as ordens e depois se afasta. Na verdade, tais metas estão distantes até das próprias estratégias, pois as ordens são proferidas por gerentes quando não há uma estrutura bem definida. É muito comum que gerentes que não sabem o que fazer obriguem seus subordinados a terem um “bom desempenho” (p. 73).

Complementando esta crítica a APO e o planejamento estratégico, o autor menciona que o controle no plano das informações é importante, mas não quando desintegrado das pessoas, crítica também que Chiavento (2003) menciona outras críticas como deixar a cultura organizacional de lado, estratégias serem deixadas de lado por objetivos a curto prazo que dão maior visibilidade ao gestor que passa a valorizar mais o resultado espetacular imediato premiado em detrimento de estratégias para futuro a longo prazo, angustia por objetivos autocraticamente impostos.

> A escola do planejamento estratégico utilizou a "teoria da máquina" na seqüência de etapas: produzir cada um dos componentes conforme o especificado e montá-los de acordo com os desenhos e o produto final (estratégia). É a ênfase na decomposição e na formalização, na qual as atividades operacionais recebem maior atenção. Em

> contraponto, a criação de estratégias ficava restrita à cúpula da organização e as pessoas nada recebiam de informação a respeito dela (Chiavenato, 2003, p. 245)

A crítica dos autores mostram duas visões e que não podem ser preconcebidas como " a verdadeira APO" em cada uma das críticas e em cada um de seus aspectos. Da Mesma forma que todas as teorias apresentadas em que há autores mais críticos e outros nem tanto e muitas vezes dentro do mesma abordagem de teorias e até mesmo o mesmo autor.

Maximiliana (2008) e Ducker (1998) não apresentam as mesmas críticas radicais citadas a esta teoria de administração. Mesmo Mitzenberg (2008) deixa claro a importância da APO e estratégias: " Em suma, o controle, no plano das informações, é importante, mas não quando é removido dos planos das pessoas e da ação ou, pior ainda, quando substitui os outros papéis nesses planos." (p.73).

Da mesma forma, Druncker (afirma) que a teoria Mc Gregor recebeu críticas de Maslow (inclusive o próprio faz uma autocrítica) em que adotar uma defesa a priori e exagerada da perspectiva "Y" poderia ser altamente duro para determinadas pessoas que precisariam de algum nível de comando e pessoas decidindo e que lhes atribuir toda potencialidade acabaria sendo uma pressão, responsabilidade e fracasso que não contribuiria para sua produtividade (Drucker, 1998).

Há também ideia que consideram que toda teoria da administração seria apenas manipulação e potencialização e racionalização da exploração e mesmo as relações humanas seriam apenas a evolução disso e não somente uma ferramenta na qual se pode dar usos a partir de diversos valores e concepções éticas. Autores marxistas e também libertários como Maurício Tragtenberg adotam essa perspectiva e Mc Gregor (Chiavenato, 2003; Morgan, 1996; Tragtenberg, 2012).

> A Teoria X representa o típico estilo de administração da Administração Científica de Taylor, da Teoria Clássica de Fayol e da Teoria da Burocracia de Weber em diferentes estágios da teoria administrativa (...) Quando um administrador impõe arbitrariamente e de cima para baixo um esquema de trabalho e passa a controlar o comportamento dos subordinados, ele estará fazendo Teoria X. O fato de ele impor autocrática ou suavemente não faz diferença: ambas são maneiras diferentes de se fazer Teoria X. A própria Teoria das Relações Humanas, em seu caráter demagógico e manipulativo,

> também é uma forma suave, macia e enganosa de se fazer Teoria X (Chiavenato, 2003, p.338).

Outra crítica a essas teorias não se dá por considerá-las uma continuidade de forma de controle do trabalhador, mas por não ter ido no ponto chave da gestaõ: a tomada de decisão. Se por um lado a centralização e padronização pressupuha decisões totalmente racionais e controladas, por outro na Teoria das Relações Humanas é deslocado o enfoque para o cárate afetivo, como se este fosse por si só levar a racionalidade cooperativa. Hebert Simon é um autor que coloca a tomada de decisão como peça fundamnetal no estudo das organizações em que se busca a redução das incertezas dos riscos, embora seja impossível para determinadas situações (Balestrin, 2002).

As decisões podem se dar em função das hierárquias de objetivos como na APO, sendo o plano estratégico o mais elevado, o que requer a maior capacidade de antever as ações e os riscos possíveis exigindo do gestor do topo uma capassidade de predominância intelectual (Chiavenato, 2003; Maximiliano, 2008).

A ideia neste caso é uma estratégia por programação, ou seja, antever as possíveis váriaveis indesejadas em uma sequência ou curso de ações a serem concretizadas por uma lógica de encadeamento, ou seja para que a atividade 1 ocorra é preciso que outras n ocorram e outras n não ocorram. Após concluída, pensa-se na atividade 2 e nas mesma lógicas. Uma ordem planejada de forma a iniciar o planejamento pelo objetivo final, finalidade estratégica da organização e a ação, como descrita pela atividade 1 (Maximiliano, 2008).

Muito utilizada também são as pesquisas para satisfação do cliente com o intuito de adaptar o produto oferecido com o feedback da opinião dos aspectos positivos e negativos, de acordo com suas expectativas e também inovações que possam o atrair (Maximiliano, 2008; Duckrer, 1998).

O mais importante da questão é a fundamnetação do processo decisório que evita questões que podem gerar ambiguidades como decisões em cooperaçao com o trabalhador (sempre podendo ter risco de ser o participacioniasmo ou manipulação

ou ainda tentativa de agradar). Cabe portanto para a análise mais objetiva tão somente a delegação ou centralização da decisão, sendo as decisões em cooperação, coompreendidas como relações sociais simbólicas complexas que não podem ser preestabelecidas, mas apenas serem problematizadas.

Neste sentido, desenvolvido no capítulo de metodologia, apresenta-se a seguir uma complementação ao apresentado sobre a administração pública, os conceitos que tratam da relação da organização com a sociedade tratada como campo de relações sociais do sociólogo Pierre Bourdieu e em seguida desta com as concepções pedagógicas.

2.6. ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EM UM ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITOS E DEVERES: A NOVA GESTÃO PÚBLICA EFICIENTE, DESBUROCRATIZADA E POR RESULTADOS

No tópico anterior, foi apresentada um referencial de análise da pesquisa em que os conceitos eram fundamentais, não apenas em termos de qualitativos para interpretação, mas também em termos de estruturação quantitativa da pesquisa no sentido de que era fundamental que questões amplas desdobrassem em vários detalhamentos e tipologias.

Apresenta-se neste tópico de forma mais sucinta e qualitativa, apenas questões que se mostram relevantes como análise para se atingir os objetivos desta pesquisa adotando a seguinte perspectiva 3 critérios anunciados e que são melhor elucidados ao longo da explanação.

Partir, a princípio, da legalidade, a realidade à ordem jurídica, evitando expandir a análise para discussões de economia política que não estejam formalizadas, ou seja que não são legítimas de direito, como por exemplo a laicidade do estado, assegurada por lei e que será pressuposto de legitimidade pela legalidade.

Em segundo lugar, delimitação prévia pela própria pesquisa, não tratando da explicação das diversas formas e setores da administração pública, relações sociais que não sejam aquelas delimitadas pelo objetivo, e a partis disso, extrapolar o primeiro critério, isto é, ampliar já após delimitação para problematizações da administração pública que a legislação não prevê, deixa lacunas ou não resolve em que legitimidades teóricas estão em disputa teóricas e históricas.

O terceiro critério é buscando um diálogo conceitual com a administração de modo geral para mostrar o quanto esta é importante e ao mesmo tempo justificando, baseado nos dois critérios anteriores, a especificidade desse tópico, no início para a distinção e próximo à conclusão, utilizo alguns conceitos apresentados relevantes.

De maneira geral, pelo apresentado na seção anterior pode-se afirmar que a as relações internas e externas da organização envolviam administrados, funcionário, cliente, sociedade foi apresentada de forma abrangente, mas que o princípio da eficiência e eficácia eram o ponto de partida, mesmo que mencionado a democratização das relações pela ideia de bem-estar, participação, interação, dos administrados e clientes.

Isto porque a apresentação foi delimitada. Mas o referencial adotado é sobre teoria geral da administração (TGA) e sociologia das organizações em que a administração pública apenas mencionada como subárea e pouco diferenciada, sendo esta apenas um ramo específico daquela, sobretudo pela ideia de que mesmo empresas privadas prestam e têm responsabilidades sociais.

Drucker (1998) confirma que a administração de uma organização de modo geral e de empresa privada se diferenciam apenas por ter como finalidade principal o lucro. Mas, o autor menciona que mesmo uma organização que não tenha fins lucrativo, tem que se preocupar em ter um saldo financeiro positivo ou eficiência econômica e que o administrador teria essa mesma preocupação financeira. Também afirma que administrar não trata de lucro exclusivo e atender à sua missão social, clientes e funcionário.

Porém, o estudo em administração pública tem como princípio finalidade de atender à sociedade, o interesse público e mesmo que empresas sejam vistas com essa responsabilidade também, há uma diferença, no mínimo assegurada nas leis do Brasil. Ainda que empresas privadas prestem serviços públicos e obtenham lucro este devem estar em função da eficiência de custo e competência o que é interesse da sociedade, isto assegurado legalmente (Costin, 2010).

Há lógicas econômicas em conflito, afirma Bresser Pereira (1997) sobre reforma do Estado e administração pública da década de 90: para o autor a reforma não seria neoliberal em direção ao Estado Mínimo Clássico que asseguraria apenas a ordem e contratos, como afirmam alguns segmentos da sociedade e teóricos até porque, argumenta este autor que foi um agente importante da reforma, mas sim uma reforma em direção ao aprimoramento do Estado Social por meio de deslocamentos de formas de melhor atender ao cidadão.

Há uma ampla discussão sobre os limites de deslocamentos de atendimento ao cidadão em serviços públicos e entre diversas formas e discussões e interpretações que variam de acordo com a definição em termos políticos, busca-se pela classificações adotadas estabelecer dentro das delimitações apresentadas e conforme a atual estruturação da administração pública da rede em questão relativas não a essa discussão da economia política conforme desenvolvido na metodologia.

Portanto, o que está em questão é o modelo de gestão da escola pública em que a discussão econômica, de terceirizações e parcerias com empresas privadas, sem fins lucrativos são deixadas de lado apesar de em alguns casos serem pertinentes, trata-se de delimitação em que se admite nem a dúvida a priori de tais processos nem a legitimidade a priori dessas formações, mas enquadra-se de mesma maneira objetiva e objetiváveis (o que não indica a neutralidade).

Em suma: há inúmeras ideologias políticas acompanhadas de partidos políticos e suas combinações, mas há outras questões que se mostram relevantes como análise para se atingir os objetivos desta pesquisa e, sem tratar o tema no complexo campo

político-econômico de forma que a análises da administração pública poderia culminar em discussões demasiado amplas e que nem sempre estabelecem delimitações fundamentais.

Parte-se, portanto, da delimitação pela ordem jurídica: trata-se da administração em um Estado laico, democrático e de direitos assegurados por leis, sendo a Carta Magna a Constituição Federal de 1988 que define o Brasil é um República Federativa Presidencialista, composto por estados (desta unidade que se trata a pesquisa) de autonomia relativa e munícipios. Define-se o estado para Costin (2010) pelos três poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, que compõe em âmbito nacional e estadual (subunidade) cujo chefe do poder executivo é o Governador de Estado.

Outra forma de definir Estado apontada por Costin (2010) só passa a existir em sociedades em que há relação de governantes e governados uma visão originária, ou seja, como "...o conjunto de pessoas, regras e organizações que se distinguem da sociedade para organiza-la..." (p.1). Já Weber (2015) define a condição de Estado como entidade que detém o monopólio da violência legítima e manutenção da ordem:

> Tal Estado Moderno, na visão de Weber, detém o monopólio da coerção física legítima, ou seja, é a única entidade que pode emprega-la ou delegar seu uso com a obediência dos cidadãos porque se trata de uma dominação legítima. O Estado necessita disso para fazer prevalecer a ordem estabelecida, logicamente defontrandro-se com a possibilidade de contraforças que lhe opõe, como o crime, invasões externas, interesses comerciais hostis, ou manifestações que buscam contruir outros ordenamentos, por meios não estabelecidos pelas instituições vigentes. (Costin, 2010, p. 2)

Essa definição não indica algum tipo de Estado ditador, mas ao contrário, é a ideia inicial de direitos e deveres, ainda que em de forma restrita. Definida como função, extroversa ou coercitiva de fiscalizador, controlador, punidor, protetor, de manter os deveres para assegurar os contratos; o que é um sentido de governante (Costin, 2010; Bresser Pereira , 1997).

É importante esclarecer que o fato de ser condição de existência, como Weber (2015) afirma, não excluí outras funções e estas outras funções vão variar e a

delimitação de que existem outras funções (uma questão política) se dá nesta pesquisa pela legalidade. Logo, este a este Estado, classificado de mínimo, clássico, liberal que assegura a ordem e contratos entre cidadãos, acrescenta-se a ideia de Estado Social (Costin, 2010).

Tem-se então a ideia de, além da função coercitiva, outra função que poderia dividir em termos teóricos e se denominar, de acordo com Costin (2010) e Bresser Pereira (1997), de Estado Social que asseguraria atividades fundamentais para a sociedade que incluí também por argumentos econômicas, mas que legitima por questões éticas de direitos fundamentais dos cidadãos em uma república , em que aparecem educação e saúde que não de exclusividade do estado, sendo estas atividades públicas não-estatais (que permitiria as outras formas de organização, mas que não são objeto de estudo) , mas também inseridas em uma visão ampla de Estado e soberania de sua função pública, para a sociedade.

A separação do Estado coercitivo e social é ao mesmo tempo de fundamentação que evoca a legitimidade de sua função única, mas que no momento histórico e na forma analisada são distinções teóricas de análise e que formalmente estão indistintas no tema uma vez que a educação de qualidade é direito do cidadão. Portanto, até que se altere a legislação, é coercitivamente assegurada, o que não indica, claro que ocorra em uma análise, mas é a condição para que se evoque como direito independentemente de partido político que ocupe a posição provisória de chefe de governo de Estado.

Essa breve explicação é retomada pois é esta que distingue conceitualmente as formas, em termos de gestão de assegurar a estatização (essencialmente público) do Estado, no sentido em que tem-se de maneira mais detalhada na visão ampla o Estado como:

> ...conjunto de instituições que presidem a vida social do país, sendo constituído por seu sistema constitucional-legal, pelos poderes da república, pelo governo, os órgãos da administração pública, pelo aparato policial, pelos aparelhos das unidades das federações e dos municípios e pelos poderes que o governam. (Lustosa da Costa & Lustosa da Costa, 2016, p. 221).

É a partir desses apontamentos e definição que, que se evita o erro apontado por Lustosa da Costa e Lustosa da Costa (2016) de abordar o Estado de forma reificada, tratado como coisa ou objeto ou um bloco único, nem confundido com governo e administração pública. Assim sendo, segundo Costin (2010) não é apenas o detentor da manutenção da ordem pelos governantes como na ideia fundante do Estado (embora inclua) e é mais amplo que governo (embora inclua).

Todo este pensamento aparece nos grupos políticos que realizou a reforma da administração pública na década de 90 no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso por meio do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), cujo ministro era Luiz Carlos Bresser-Perereira e a Secretária-executiva Claudia Costin, e consta nos Cadernos do MARE entre outras questões (Bresser Pereira, 1997b).

A síntese para os autores Bresser Pereira (1997b) e Costin (2010) é consideram a função de Estado coercitiva como sua definição em sentido estrito, funções exclusivas, mas não única, e que teria o Estado social aquele que assegura direitos para os cidadãos pode a partir da ideia de público não-estatal, inserido no Estado amplo em que na reforma política dos anos 1990 do Brasil em que, como afirma Lustosa da Costa (2008) teve o "...debate liderado pelo professor Luis Carlos Bresser-Pereira seja na qualidade de *scholar* seja na qualidade de ministro..." (p. 862).

Dos três poderes, é de interesse desta pesquisa apenas o poder executivo que tem como função no caso da função da administração pública a manutenção da ordem e da lei pela polícia, (dimensão em que é claramente governante) e ao mesmo tempo administrar as instituições, órgãos, organizações e pessoas que tem como finalidade o atendimento aos direitos e bem-estar dos cidadãos e neste caso, são seus servidores e este é o interesse principal (Costin, 2010).

O poder legislativo (de interesse só nesta apresentação) é fiscalizador do executivo e ambos são por meio de processos em que não cabe pormenorizar têm duas qualidades em comum: são escolhidos pelo voto do cidadão e seus

representantes, no caso Governador, chefe do poder executivo, e os deputados estaduais.

Mas, o cidadão não tem sua representação apenas nesses poderes e no poder Judiciário (de maneira simplificada, julga todos de maneira igual perante a legislação vigente), , há também outras formas de assegurar o republicanismo (função essencial também da justiça), do Estado que não é por essa representação e voto direto, mas uma forma institucional em que "...o Ministério Público é o responsável pela defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais..." (Costin, 2010, p. 237).

> As funções do Ministério Público são, dentre outras, de garantir o respeito pelos poderes públicos e pelos serviços de relevância aos direitos assegurados na Constituição, promover investigações e ações civis públicas para a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses coletivos, promover a ação de inconstitucionalidade ou representação para preparar uma intervenção da União ou dos estados, no caso, previstos na Constituição [...] (Costin, 2010, p. 237).

O poder executivo tem como chefe superior na hierarquia da unidade federativa, no caso o estado do Rio de Janeiro, o Governador escolhido por voto direto do cidadão e que para disputar esse posto necessariamente deve estar filiado a um partido político. Este conta com diversos agentes públicos, funcionários para essa função ou estabelecimento de relações com entidades de outra natureza com esta finalidade (Costin, 2010).

E o que seria a administração pública e o governo? Trata-se, já pelo critério de delineamento legal, da administração do Estado de funções administrativas definidas no tópico anterior do Estado, que é assegurado em seu sentido amplo, mas pode haver variações de acordo com a política. Por exemplo, em um Estado mínimo, seria "...extremamente enxuta e provavelmente formada por órgãos e funcionários ligados à polícia, às Forças Armadas, ao Judiciário e à fiscalização." (Costin, 2010, p.27).

Ou seja, a administração pública se relaciona diretamente com a Estado e como este ente abstrato, conceitual, mesmo que se manifeste de forma concreta, não se pode cometer o erro, conforme alerta Lustosa da Costa e Lustosa da Costa (2010), de ser considerado uma coisa palpável, objeto simplesmente percebido pelos sentido pois decorre de variações de relações históricas e políticas, sociais que também não são fatos históricos nem idênticos à história política e nem uma evolução linear.

O Governador, chefe de governo e, assim do Poder Executivo, é apresentado para esta pesquisa e em que diversos entes instituídos do Estado são deixados de lado, bem como a relação entre os dos três poderes, mas apenas pelo critério de relevância para o estudo voltado prioritariamente para a gestão em um órgão do Poder executivo, a SEEDUC/RJ e sua função prestada à sociedade. Uma única questão sobre a relação com os poderes é relevante apresentar para compreender a tipificação feita posteriormente.

O governo também se relaciona politicamente (no sentido partidário) ao poder legislativo que tem seus representantes (filiados a partidos) escolhidos por voto direto dos cidadãos representados, mas a pessoa ao ser eleita nos dois casos exercer sua função nem para benefícios próprios e nem para de quem votou nelas em detrimento de interesses públicos ou da sociedade, o que não é tão simples:: cidadãos, partidos, ideologias e esses poderes entram em conflitos éticos logo políticos e esses poderes são, neste caso instâncias de formação de consenso (Costin, 2010; Bresser Pereira, 1997).

Apesar disso, sobretudo o Poder Executivo por ser concentrado seja aquele que deve se afastam mais da ideia de governar para eleitores como sociedade, povo de modo geral, interesses públicos, já que deputados são representantes divididos por números de cidadão e os votos se dão por diversos interesses de grupos, e o Governador por território eleito por maioria. Mas há limites em que não há mediação, exceto caso excepcionais de mediação de interesses dos cidadãos, públicos e da sociedade, como mencionado.

Negociação no judiciário que é composto por um grupo de técnicos jurídicos, os juízes, que não são escolhidos por voto, não é sua finalidade, mas sim julgar conforme a lei, mesmo que falha e o Ministério Público nas funções apresentadas representam o interesse público, mas não são juízes. Ambos cargos via de regra são concursado a instância superior de juízes, escolhido por processos que passam pelas instâncias de representação, se estabilizam na função após rito de escolha (Costin, 2010)

A exclusividade do concurso público e estabilidade no cargo é para que seja garantia a autonomia de interesse seja para julgar seja para investigar ações relativas à agentes políticos que podem, em desvios de conduta seja para benefício pessoal seja para benefício partidário, perseguir, tomar medidas mais ou menos explícitas cara inibir ou coibir essa ação já que detêm o poder político e ocupam parte do aparelho do estado. Caso fosse feita uma escolha por nomeação outra diferente da estabilidade, facilitaria essa ação por influência política (Costin, 2010).

Isto ocorre é fundamental no Estado porque, entre outros servidores do estado, o Governador que é o chefe do poder executivo responsável por ser o primeiro na hierarquia da administração pública deste poder e que e que para disputar o cargo, deve ser membro de um partido político, logo formalmente este tem relações com o partido, mas não pode governar para o partido ou em benefício próprio e nem para quem o elegeu apenas, mas para a sociedade e sob a lei e ética legal . Dessa forma, previsto concurso e estabilidade em uma república democrática para funções em que interesses pessoais/partidários de quem ocupa uma função pública possa ser contrariado e assegurar a soberania do povo.

Assim, nessas condições legais, a relação entre governado e governantes se torna complexa pois apesar da sociedades civil, composta pelo povo (governados) seu poder é soberano e para assegurá-lo todos funcionários públicos do poder executivo ou quem preste serviços públicos em qualquer nível hierárquico deve estar de acordo com os interesses e princípios soberanos da sociedade, inclusive o governador e o secretário, pois estes são executores do que é público e deve atender aos interesse

públicos e da sociedade, sendo o voto o mecanismo de escolha formal da pessoa que melhor se apresenta para essa função e a lei outra (Costin, 2010).

Se o monopólio coercitivo é condição para um Estado, seja qual for sua natureza, em uma sociedade em que o Estado amplo tem como princípio o monopólio da coerção para assegurar valores como democracia, igualdade e direitos, Estado como espaço público ordenado e administrado, a burocracia aparece como componente fundamental.

> Democracia é o instrumento político que protege os direitos civis contra a tirania, que afirma os direitos políticos de votar e ser votado, que assegura os direitos sociais contra a exploração, e que afirma os direitos públicos em relação à res publica. Burocracia é a instituição administrativa que usa como instrumento para combater o nepotismo e a corrupção — dois traços inerentes à administração patrimonialista — os princípios de um serviço público profissional, e de um sistema administrativo impessoal, formal, legal e racional. (Bresser Pereira, 1997, p. 10)

E o que é exatamente que é por definição deste autor o patrimonialismo em termos políticos na sua relação com o Estado, republica e governante denominado de o príncipe neste trecho:

> ... 'Patrimonialismo' significa a incapacidade ou a relutância do príncipe distinguir entre o patrimônio público e seus bens privados. A administração do Estado pré-capitalista era uma administração patrimonialista. Com o surgimento do capitalismo e da democracia, veio a se estabelecer uma distinção clara entre res pública e bens privados. A democracia e a administração pública burocrática emergiram como as principais instituições que visavam proteger o patrimônio público contra a privatização do Estado. (Bresser Pereira, 1997b, p. 10).

Deixada de lado a associação, por delimitação epistemológica, mais ou menos causal entre democracia e capitalismo, que podem ter importância para leitura evolucionistas econômicas, sociais e históricas sejam marxista, weberiana, capitalistas, positivistas, socialistas; mas é o que o pelas palavras do ministro da época vai ser importante para distinguir as formas de classificação da administração e entender seus princípios e valores: "Foi um grande progresso o aparecimento, no

século XIX, de uma administração pública burocrática em substituição às formas patrimonialistas de administrar o Estado." (Bresser Pereira, 1997b, p. 10).

Essas questões são relativas a questões da ética prevista em lei para a função pública: legalidade (governar nos limites que a lei permite, na forma da lei), impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência que serão discutidos adiante. Para a i secretária-executiva do MARE, a eficiência teria sido uma preocupação consolidada ou aprimorada apenas após a reforma da qual participou e explica por meio de modelos de gestão pública de Bresser Pereira essa questão (Costin, 2010).

> Weber (l922), o principal analista deste processo, destacou com muita ênfase a superioridade da autoridade racional-legal sobre o poder patrimonialista. Apesar disto, quando, no século XX, o Estado ampliou seu papel social e econômico, a estratégia básica adotada pela administração pública burocrática — o controle hierárquico e formalista ou legal sobre os procedimentos — provou ser inadequada. Esta estratégia talvez pudesse evitar a corrupção e o nepotismo, mas era lenta, cara, ineficiente. (Bresser Pereira, 1997, p.10).

A autoridade racional-legal é a do burocrata e aparece uma questão importante sobre o termo burocracia em termos de ação social estruturante da sociedade: a burocracia como racional-legal como instituição eficiente contra formas de poder do governante e seus grupos nomeados por questões afetivas, preferidos, staff afetivo, enfim toda relação que não fosse orientada por competência e que limitava a ação do governante também, do superior na hierarquia, pelos próprios estatutos e regras (Weber, 2015).

Por outro lado, burocracia aparece como ônus dessa evolução frente ao patrimonialismo do nepotismo em termos de (in)eficiência pela velocidade dos processos e custo. Os valores em questão são outros, de um lado burocracia como eficiência para assegurar impessoalidade e limitação de poder dos que ocupam um cargo público inclusive os governantes e assim a ideia de concurso público e de outro a eficiência monetária do custo e do tempo.

O autor dá como solução a partir de problemas da cultura patrimonialista, de problemas de eficiência relativa ao custo dos serviços prestados e baseados em problemas da burocracia como estratégia para a eficiência uma solução que estaria

seria um aprimoramento de ruptura da burocracia para a adaptação econômica necessária:

> Agora, em vez de três ou quatro ministros, era preciso ter 15 ou 20. Em vez de uma carga de impostos que representava 5% a 10%, os impostos representam agora de 30% a 60% do PIB. No lugar da velha administração pública burocrática emergiu uma nova forma de administração — a administração pública gerencial —, que tomou emprestado do setor privado os imensos avanços práticos e teóricos ocorridos no Século XX na administração das empresas, sem, contudo, perder sua característica específica: a de ser uma administração que não está orientada para o lucro, mas para o atendimento do interesse público. À nova administração pública não basta ser efetiva em evitar o nepotismo e a corrupção: ela tem de ser eficiente...(Bresser Pereira, 1997, p.11).

Em seguida Bresser Pereira (1997) segue com algumas leituras da realidade que deixam clara sua intencionalidade de romper da burocracia como estratégia de eficiência para também a produtividade (produção/tempo), mas também culturais, jurídicos e classificatórios de nações:

> Empresários continuavam a obter subsídios desnecessários e isenção de impostos classe média assegurava para si benefícios especiais muito maiores do que está disposta a reconhecer; os funcionários públicos eram muitas vezes ineficientes no trabalho, ou simplesmente não trabalhavam — quando ocorre excesso de quadros — mas se mantinham protegidos por leis ou costumes que lhes garantem a estabilidade no emprego.(Bresser Pereira, 1997, p.11).

Assim, é que fica claro que ao mencionar burocracia tem-se duas dimensões que estão presentes mesmo em Weber (2015) que é uma dimensão refere-se ao valor eficiência, como método, estratégia gestão de uma organização seja pública seja empresa, para assegurar a competência no lugar da escolha afetiva, o trabalho racionalizado no lugar para evitar desvios de função para garantir a especializações e comando, hierarquia, promoção por mérito. São formações do Estado moderno pela racionalização das ações, mas nos estudos das organizações é o que o classifica junto a Taylo e Fayol na metáfora das organizações como máquinas (Morgan, 1996).

Neste caso, há um consenso entre as finalidades de meios, cabendo apenas que estas seja orientadas para o interesse público (mesmo que imposto contrato devido a

condições de vida, condições econômicas). Ao se obter o interesse que é a finalidade da gestão (governante político sobre servidores, sem conflito nesse sentido, sendo os conflitos de ordem interpessoal interno, entre os administrados e administradores como vistos na TGA) e que foi criticado conforme o tópico anterior e é válido até a outra forma de compreender a burocracia.

> Nos países em desenvolvimento — nos quais emergiu, neste século, um Estado desenvolvimentista em vez de um Estado de Bem Estar social — a situação era muito pior: os direitos individuais e sociais continuavam quase sempre sem proteção; o nepotismo e a corrupção conviviam com a burocracia, que era beneficiária de privilégios e convivia com excesso de quadros. (Bresser Pereira, 1997, p.11).

Qual seriam os problemas éticos em questão? Desvios de ações para interesse próprio, seja do servidor seja do governante-administrador. A burocracia regularia todos, mas ao mesmo tempo geraria os problemas de eficiência, rigidez excessiva, não permitir a flexibilidades para o gestor coordenar de acordo com as mudanças necessárias do ambiente externo, atender a novas demandas, aproveitar as potencialidades, tudo criticado à luz pelas metáfora das organizações como organismos de Morgan (1996) e APO mostrada por Chiavenato (2003) e se aplicada à gestão pública, diferença estaria no serviço cuja finalidade teria que ser pública. O modelo de gestão está em questão, contanto que controlada a organização.

Por outro lado, tem-se a burocracia contra o príncipe, em que o subordinado se submete às regras nos limites das regras, não pode ser retirado do cargo de forma arbitrária, estabilidade para que não tenha que se submeter aos interesses do príncipe, segue uma hierarquia, mas tem autonomia relativa frente àquilo que lhe é atribuído e compete, que são as instituições sociais em conflito com o governante para assegurar que não haja desvio em direção do estado para finalidades pessoais, afetivas, (tipicamente o Estado patrimonialista).

> Nos países em desenvolvimento — nos quais emergiu, neste século, um Estado desenvolvimentista em vez de um Estado de Bem Estar social — a situação era muito pior: os direitos individuais e sociais continuavam quase sempre sem proteção; o nepotismo e a corrupção conviviam com a burocracia, que era beneficiária de privilégios e convivia com excesso de quadros. (Bresser Pereira, 1997, p.11).

Aparece a ideia de instituição social para os direitos, contra o nepotismo ação do governante de colocar familiares no lugar do mérito, é a partir disso que Costin (2010) menciona concursos contra perseguições políticas e para assegurar quadros de competência, embora para esta autora, isto deva ser exclusivo de um setor do estado. Essa questão que se coloca a divergência teórica da administração pública na apresentação daquilo que se pretende ser uma evolução da burocracia: o gerencialismo, como que há alguns consensos e outas críticas e desdoba-se de uma classificação jurídica junto a outra ideal-típica aquilo que constituirá esse eixo de análise.

Primeiro é bom destacar que nenhum desses autores considera que o patrimonialismo seja uma administração exclusiva de monarquias e a formalização de repúblicas e democracias representativas resolva o problema, ao contrário , todos admitem que essa forma não é uma classificação que dependa desse tipo de formalização e que formas de patrimonialismo convivam com burocracias e isso fez parte da história tanto da formação do Estado brasileiro como de outros Estados (Bresser Pereira, 1997; Costin 2010, Lustosa da Costa, 2008; Weber 2015).

No entanto, é a partir da criação de uma república e democracia que permanecem as mesma formas políticas (neo)patrimonialistas de organizar o Estado em que formas clientelistas e fisiologistas permanecem tendo estas em comum sempre a ideia de que os interesses pessoais, seja por arranjos de partidos políticos, seja por favorecimentos a familiares e grupos de convivência afetiva iriam compor o Estado (ou decisões quando ocupado) seja por motivos econômicos, para se manter no poder como distribuição de cargos públicos, por questões de preferir um grupo por características pessoais, são formas que opõe a administração pública numa res publica e democracia uma vez que interesse público e da sociedade, impessoais são deixados de lado em detrimento desses outros interesses (Costin, 2010; Lustosa da Costa, 2008; Weber, 2015).

O patrimonialismo seria então a indistinção, independente das leis e estratégia de gestão toda forma em que há indistinção do patrimônio privado e de interesses privados do patrimônio público e dos interesses públicos e, portanto, em seu tipo ideal puramente teórico não se poderia afirmar que nepotismo ou funcionários públicos não queriam trabalhar eram protegidos pela burocracia e nesta questão está o problema de conceitos e metodologias (Lustosa da Costa e Lustosa da Costa; Weber, 2015).

Segue então a apresentação da "Nova Gestão Pública", conforme Bresser Pereira (1997), Costin (2010) apresentam para em seguida mostrar aquilo que seus críticos teóricos concordam e aquilo que consideram equívocos a partir disso e os motivos de sua insuficiência como categoria de análise da gestão Seeduc/Rj e com base nessas teorias, adotar outro.

> A administração pública gerencial emergiu, na segunda metade deste século, como resposta à crise do Estado; como modo de enfrentar a crise fiscal; como estratégia para reduzir custos e tornar mais eficiente (...)para proteger o patrimônio público contra os interesses do rent-seeking ou da corrupção aberta. (Bresser Pereira, 1997, p.13)

.O rent—seeking na administração pública explicita a ideia de uma postura (neo) patrimonialista em que se busca obter em detrimento ações voltadas para o interesse da sociedade ou públicos a longo prazo, ações mais imediatista de interesse pessoal (por exemplo de agrado a eleitores, populismo) em vista aos benefícios imediatos, mas que trazem prejuízos à médio e longo prazo para esses mesmo eleitores. (Bresser Pereira, 1997b).

> Algumas características básicas definem a administração pública gerencial. É orientada para o cidadão e para a obtenção de resultados; pressupõe que os políticos e os funcionários públicos são merecedores de um grau real ainda que limitado de confiança; como estratégia, serve-se da descentralização e do incentivo à criatividade e à inovação...(Bresser-Pereira, 1997, p. 13).

O autor trabalha com o gerencialismo como evolução da burocracia em que se partia da desconfiançae apenas mais adiante é que vai adjetivar os tipos de

burocracia. Ainda está na primeira parte dois valores associados à eficiência (custo/benefício, produtividade) de gestão e na outra eficiência republicana/democrática (impessoalidade e atender aos cidadãos)

> ...o serviço público deve ser público, é um serviço para todos, para o cidadão. Para que se proceda ao controle dos resultados, descentralizadamente, em uma administração pública, é preciso que políticos e funcionários públicos mereçam pelo menos um certo grau de confiança. Confiança limitada, permanentemente controlada por resultados, mas ainda assim suficiente para permitir a delegação, para que o gestor público possa ter liberdade de escolher os meios mais apropriados ao cumprimento das metas acordadas, ao invés de fixar metas e procedimentos em lei. Na administração burocrática, esta confiança não existe. (Bresser Pereira, 1997, p.14).

Essa é uma questão que envolve o princípio do modelo de gestão que é a avaliação por resultados e a confiança relativa no agente público político partidário e no agente político (servidor público) e a burocracia se torna uma desconfiança generalizada sobre ambos em que por isso deveria ter procedimentos fixados em lei para ambos. Sendo dada uma credibilidade, embora limitada. Essa avaliação é um certo otimismo quanto aos agentes públicos e que Bresser Pereira (1997) afirma divergir do pessimismo neoliberal em que há uma desconfiança generalizada quanto a todos e reduz o Estado e sua forma de gestão ao poder coercitivo.

> A administração pública gerencial, por sua vez, assume que se deve combater o nepotismo e a corrupção, mas que, para isto, não são necessários procedimentos rígidos. Podem ter sido necessários quando dominavam os valores patrimonialistas; mas não o são hoje, quando já existe uma rejeição universal a que se confundam os patrimônios público e privado. (Bresser Pereira, 1997, p.14).

Mas, continua afirmando o autor e fundamentador da reforma da administração pública do Estado, como essa confiança não pode ser total, é preciso que se tenha um instrumento de controle e este instrumento de controle passa a ser estabelecido nas metas e resultados alcançados e não mais nos procedimentos o controle nos objetivos e não nos procedimentos, sempre orientados para o cidadão, nas perspectivas dos serviços prestadas ao consumidor.

O cidadão se aproximaria também da administração pública pela transparência e fiscalização destes resultados até porque há novas formas de rent-seeking

“emergiram novas modalidades de apropriação da res publica pelo setor privado, que não podem ser evitadas pelo recurso aos métodos burocráticos. Rentseeking é quase sempre um modo mais sutil e sofisticado de privatizar o Estado e exige que se usem novas contra-estratégias.” (Bresser Pereira, 1997, p. 13).

A burocracia seria voltada para autoregulação, burocrática porque centralizada, mas que partiria sempre da soberania do cidadão ou sociedade e qualquer tipo de prestação de contas para entidades pública estaria sempre mais preocupada com a eficácia, objetivo, do que com fiscalizar os processos e regras pelos quais se alcançou uma vez obtido os resultados, tais como o modelo prescritivo da APO , de acordo por Sechi (2009). Ocorre, então que

> A administração gerencial — a descentralização, a delegação de autoridade e de responsabilidade ao gestor público, o rígido controle sobre o desempenho, aferido mediante indicadores acordados e definidos por contrato — além de ser uma forma muito mais eficiente para gerir o Estado, envolve estratégias muito mais efetivas na luta contra as novas modalidades de privatização do Estado (Bresser Pereira, 1997).

Ocorre que sobre essa análise há algumas críticas e outra que tanto o Ministro da Reforma e Claudia Costin, quanto os críticos concordam e já outra não e portanto, é importante mencionar que não é possível para a análise da gestão de resultados e da avaliação do aluno (distintas e relacionadas) por meio das orientações da Portaria Seeduc/RJ e outras comunicações adotar essa perspectiva, sendo que, é possível uma construção teórica entre mesmo entre essa divergências conceituais. Ao final da apresentação deste tópico, explicita-se os pressupostos adotados que são considerados insuficientes.

A busca por eficiência e a busca por ruptura com a cultura (neo)patrimonialista e clientelista em uma gestão por interesses pessoais ou de grupos políticos, partidos (em detrimento do interesse público), os valores legítimos e em termos legais da época e atualmente, são consensos em termos de teóricos sobre o tema. Mas a ideia de como estruturar essa questão e compreender a administração pública e sua história já passa a ser um problema (Costin, 2010; Lustosa da Costa, 2008; Bresser Pereira, 1997).

Primeiro, como mencionado (Lustosa da Costa e Lustosa da Costa, 2016), a história da administração pública do Brasil não pode tratar na perspectiva evolucionista como menciona sobre a classificação em patrimonialista, burocrática e gerencialista de Bresser Pereira, no qual os dois primeiros são baseados em Weber e o terceiro já seria a evolução da forma burocrática tanto em termos políticos quanto em termos de eficiência.

Os autores argumentam que pode haver traços patrimonialistas e burocráticas em um mesmo momento histórico e que essas práticas podem conviver ainda. Costin (2010) e Bresser Pereira (1997) ao mencionar a ideia de que a cultura patrimonialista e formas mistas reconhecem esta lógica e as reformas contribuiriam de acordo com a especificidade de cada área com um avanço desta cultura, embora a ideia de evolução esteja presente, mas a Nova Gestão Pública seria o fim da história da administração pública (Lustosa da Costa e Lustosa da Costa, 2016).

É incluído também para interpretar a história da administração pública que a ideia de fato histórico, junto a ver o Estado como um todo monolítico sem conflito, objetivamente definido e também na classificação histórica em que a administração do Brasil era uma burocracia classificada como Weberiana, que tem duas faces de dar poder pela hierarquização, e há épocas em que a administração pública é chamada burocrática mesmo sem nenhuma avaliação sobre escolha políticas, apenas pela emissão de regras verticalizadas (Lustosa da Costa e Lustosa da Costa, 2016).

Essa questão da burocracia ser sinônimo de regra formais e hierarquia, racionalização de métodos para uma dada finalidade consensual não aparece todo o tempo. Quando se menciona a burocracia estatal como centralização em um núcleo (a cúpula dos três poderes, no caso o Poder Executivo e funções judiciárias fiscalizadoras do Estado como o M.P. que devem zelar pela ordem de direitos dos cidadãos e deveres dos governantes perante as leis), no caso classificado núcleo estratégico por Costin (2010) e Bresser Pereira (1997).

O conflito entre servidor- governante por via político-partidário representativa *vs* servidor-governante político-burocrata (ambos sob o povo/cidadão), mas o primeiro

passa por competição popular entre iguais (em predominância), contanto que tenha vínculo a um partido, e ocupa o Estado de forma provisória, e o segundo por competição profissional-técnica passa por competição concurso de competência específica e é servidor estável para assegurar a competência técnica-profissional no assunto. Assim, conflitos possíveis de interesse podem ser equilibrados entre o poder de chefe do Poder Executivo.

No caso da administração da rede pública do estado do Rio de Janeiro, o chefe final é idêntico, no caso do Governador eleito vinculado eleito por voto direto e vinculado a , mas quando se trata do Estado Social a igualdade dos profissionais da educação há uma identidade de alguns profissionais no acesso ao cargo por via de concurso e estabilidade. Outros profissionais são, mesmo que concursados, ocupam um cargo ou função que dependem dessa ocupação provisória do governador. E dessa forma, é possível uma distinção por contraste em dois tipos ideais na administração pública da Seeduc/RJ.

No gerencialismo, há até um consenso pois os autores trabalham coma ideia de que nesse núcleo do Estado, os autores admitem a estabilidades da burocracia como instituição republicana e em conflito de interesse possível com o governante eleito, fundamental para assegurar a ordem e interesse público e distorções (neo)patrimonialista/rente-seeking, mas para o Estado Social, este conflito é suprimido e o modelo de gestão por resultados, metas e índices e fiscalização direta pelo cidadão parece ser suficiente junto à confiança (relativa) nos gestores e servidores públicos e seu espírito republicano e as metas e resultados cobrados que devem ser fiscalizados por todas as instâncias, em nome de prestar contas diretamente ao cidadão: sujeito que regula a democracia e deve ficar satisfeito com os resultados.

Há um consenso no seguinte sentido: os autores consideram que a ideia de gerencialismo, Nova Gestão Pública, objetivos, resultados e metas, veio a colocar a eficiência seja de gastos públicos seja de velocidade de produção e serviços ou qualidade estaria neste modelo na avaliação de resultados o que na TGA denominou-

se de administração (neo)clássica. Consenso também que há na administração pública novas formas de patrimonialismo.

3. CAPÍTULO II – CAMPO SOCIAL, CAMPO SIMBÓLICO

3.1. CAMPO PEDAGÓGICO COMO CAMPO SIMBÓLICO

Definimos o campo pedagógico comoum espaço de autonomia relativa composto por práticas e representações, relações materiais e simbólicas, onde os usos e apropriações de teorias, classificações (usos simbólicos), nem sempre podem coincidir com os autores (produção simbólica), o que pode ocorrer por inúmeros fatores desde a distorção propositalcom intenção de produção de uma nova ideia, um uso parcial somente no que é de interesse específico para um agente ou grupo em determinadas relações com objetivos e interpretações específicas, até aos erros de interpretação.

Para reduzir as chances de erros e assegurar fidedignidade do pesquisador, ao conceber campo pedagógico, , considera-se que os usos legítimos de cada conceito são aqueles que alcançam consenso entre pensadores da área, mesmo quando existem divergências quanto a outros aspectos de dada teoria, sendo estas explicitadas.

O campo de produção simbólica (e apropriações, usos) da pedagogia é um espaço científico ou subcampo que segue a construção metodologica dos campos sociais, no que toca à distância entre a produção simbólica do campo e um campo mais abrangente e no que concerne ao grau de autonomia, sendo tratado como instrumento de análise dos agentes, suas posições e condicionamentos (Bourdieu, 2001).

Os campos, construídos por produções simbólicas de agentes, têm suas propriedades específicas, possuem posições ou postos objetivos onde sesituam os agentes numa luta entre pretendentes e dominantes, no estabelecimento desses

postos, de acordo com as produções simbólicas consideradas legítimas. As leis gerais dos campos permitem que ao estudarmos o funcionamento de um campo, busquemos interrogações a respeito de outro (Bourdieu, 2003).

Em uma dado campo simbólico estruturou-se e estrutura-se, poisjá que se encontra em disputas, uma ordem simbólica e hierarquias simbólicas assim consideradas pelo maior ou menor reconhecimento de legitimidade. Os agentes "buscam" objetivos em que os valores simbólicos fundamentados nàquilo que se tem como legítimo, prestigiado e reconhecido se transforma em algo a ser também investido que denomina-se de capital simbólico que é ao mesmo tempo objetivo a ser alcançado e o que auxilia os agentes ou grupo a alcançar seu objetivo. (Bourdieu, 2004).

O campo simbólico também pode ter hierarquias simbólicas assim consideradas pelo maior ou menor reconhecimento de sua validade medida pela distância relativa ao que é dominante na cultura dominante do campo e pode ser considerado como um capital cultural em que quanto mais se apropriarem desse capital, no caso do campo pedagógico, quanto mais dominarem as teorias reconhecidas, maior capital cultural demonstram. Difere-se assim do capital simbólico, o cultual pela ideia de que o capital simbólico não se relaciona com domínio teórico ou apropriação de uma cultura (Bourdieu, 2013).

Os capitais simbólicos específicos de um campo de relações que se limita aos limites de seus efeitos podem ser gerados por outros tipos de capital, geradores ou decorrentes desses outros tipos, o econômico, social, cultural (a linguagem é uma das formas mais relevantes desse capital) e simbólico (de outro tipo).

A ideia de campo e de atribuição de valor, de dominação, de disputa já aparecia nas análises de Weber (Bourdieu, 1989). Weber busca concebea ação social como toda a acção significativa, isto é, à qual o sujeito atribui significados, ação esta que terá significado também para aqueles que com ele interagem. A ação significativa, pode ter finalidades racionais, ou seja, instrumentais, cuja a ação se dá em função da concretização das expectativas ou fins, logo,(inter)subjetivamente orientadas pela

obtenção de resultados pelos agentes da ação; ou pode ser orientada por valores, quando independentemente do resultado, a ação tem um valor em si mesma, pois é (inter)subjetivamente orientada pelos agentes de acordo com princípios ético sou morais (Weber, 2015). No limiar da ação significativa, Weber define duas outras formas de orientação da ação: a tradicional, assente nos usos e costumes; e a afetiva, baseada nas emoções e estados de espírito.

Bourdieu pressupõe o contrário que há sempre que considerar já a inserção corporal, pré-reflexiva nas ação embora esta transite entre maior ou menor grau de reflexividade em que o autor considera o efeito da prática e suas constantes que se mantem por serem estruturantes não conscientes, em termos de ação dos indivíduos ou grupos inseridos neste campor de relações simbólicas e que pode, assim, manter uma ordem de dominação sem que tenha relação com a racionalidade das ações dos individuos dominados e até mesmo dos dominantes (Bourdieu, 2001).

Neste caso, as ações tipicamente não-racionais de Weber que dialogariam com Bourdieu e podem ser adjetivações esclarecedoras são as ações afetivas, ou seja, movida pelos sentimentos dos agentes que podem ser crenças ou algo sedutor que desperta interesse pela novidade ou capacidade de surpreender por serem extraordinárias e, seu contrário, as ações tradicionais relativas àquilo que se faz porque se aostumou a fazer pelo habito subjetivo ou das relações sociais, ou seja, que se passa pelo uso costume (Weber, 2015).

Nos usos sociais da ciência, Bourdieu (2003) utiliza o termo para designar carisma para designar o campo social das ciências sociais para o capital ciêntífico “puro”, isto é, aquele que seria uma invenção ou inovação e que atribuiria capital simbólico ao indivíduo, opondo-se a outro capital do tipo “político” específico de adequações ao que é estabelecido por grupos que ocupam posições de poder em universidades ou periódicos e que tendem a reproduzir sem rupturas, o estabelecido é o capital institucionalizado e que tende a dar ao agente capital, crédito pelos ajustes ao estabelecido, em concursos à banca, por exemplo.

Bourdieu (2003) também menciona que essa disputa pode ser abalada por agentes ou campos externos ao campo como, no caso, a mídia que promove a cientístas consagrados, aqueles que discursam aquilo que convém ao grupo detentor da mídia. Outra questão colocada é que na descrição científica, o ponto de vista já se situava em um espaço que define a própria percepção daquilo que é descritivo e não prescritivo tão mais invisível (de difícil percepção) quanto mais próximo da posição estiver o cientista.

Nesta relação se destaca o carisma como invenção, atração ou sedução, diferente de uma relação de revelação religiosa do tipo ideal que aparece em Weber de carisma do profeta ou líder demagogo político, embora com sua dimensão de religiosidade, para um carisma ou uma produção televisiva de propaganda, em todos os casos em que é preciso já uma percepção, uma prédisposição que está mais invisibilizada tanto mais a produção carimática se aproximar da posição do agente no campo simbólico, e portanto daquilo que é reconhecido pelo agente (Bourdieu & Passeron, 2012; Weber, 2015).

Consideração importante para msotrar como é possível quebrar falsas antinomias temporais ou de criação/reprodução, em que se rompe com

> "...dois momentos de toda empresa de produção científica comumente separados (por exemplo a produção farmaceutica) o momento da invenção e o momento da inovação, entendida no sentido em que a tradição econômica dá a esta palavra isto é como transformações de invenções científicas em inovações geradoras de novos produtos e de novos lucros no mundo econômico." (Bourdieu, 2003, p. 54).

Assim, para Weber (2015) no capitalismo, na modernidade, e haveria uma ação racional orientada por racionalidade (eficiente e impessoal) e a partir disso interações mais racionais No campo pedagógicoa racionalidade de valor é relevante, pois algumas construções teóricas baseiam-se em concepções éticas (seja da políticas contra classe dominantes seja pela igualdade com educando), embora até busquem respostas que pretendem racionalistas (mudança social) e outraa voltam-se para métodos, embora não deixem de lado pressupostos éticos.

Assim tem-se uma ação mediada sempre e nessa mediação está a ruptura tanto como o interacionismo e o racionalismo, pois está se dá por ações que são corporais e não apenas racionais. É a negação de que se tenha chegado a uma ideia de cálculo para ação eficiente e sujeito consciente (subjetivo), da interpretação sem que seja determinada pela crença relativa ao espaço no campo, (seja social seja simbólico, ambos como espaços simbólicos mediados pro estruturas incorporadas, condicionantes inconscientes da ação, o que denomina de habitus (Bourdieu, 1989, 2004).

Ordem simbólica não é decorrente do somatório de indivíduos em luta (comparados à jogadores). Há uma hierarquia de valores atribuídos a indivíduos ou grupos, ou classificações simbólicas, que investem ou se investidas na luta (pela ascenção (simbólica) ou reordenamento (simbólico)) denomina-se capital simbólico adquirido em lutas anteriores. (Bourdieu, 2004).

Assim, tem-se como valores simbólicos aqueles atribuidos em termos de ações racionais (seja com finalidade ética ou de resultados) e conceitualmente distinto, aquelas ações que não são tidas como racionais (próxiams à que Weber denomina de tradicionais ou carismáticas como capitais simbólicos do campo simbólico pressupondo uma ação em que haja uma mair abertura ou uma dimensão de crença)

> A coerência é um dos princípios cruciais de sua eficácia especifica, como se pode verificar no caso do direito, em que ela é deliberadamente buscada, mas também no caso do mito e da religião: a ordem simbólica repousa de fato na imposição sobre o conjunto dos agentes de funda ...a relação de submissão dóxica que nos vincula a ordem estabelecida por todos os liames do inconsciente, ou seja, da história que se ignora como tal. Estruturas estruturantes que devem uma parcela de sua consistência e de sua resistência ao fato de serem, ao menos na aparência, coerentes e sistemáticas, e de se ajustarem as estruturas objetivas do mundo social (Bourdieu, 2001 p. 2014- 2015).

No entanto, não leva a uma interpretação tão (inter) subjetiva como as de Weber já que a estrutura objetiva de relações entre os indivíduos e posições objetivas acabam que mostram certa probabilidade de que o indivíduo, inserido em um grupo com ações similares, dê a mesma resposta. Assim, essa estrutura exterior que pode

variar de acordo com o grupo ou classe, pode mostrar as tendências de ação (Bourdieu, 2003).

> ... reconhecimento da legitimidade não é, como acredita Weber, um ato livre da consciência clara; ele está incorporado no acordo imediato entre as estruturas incorporadas, convertidas em esquemas práticos (...) e as estruturas objetivas (...) rejeita-se a ideia de que as pessoas agem de forma calculada e intencional e para a compreensão da ação social das pessoas, recorre-se ao conceito de *habitus* que se assemelha à interpretação de Weber no sentido de que as ações são decorrentes dos indivíduos e não apenas de estruturas que o determinam (Bourdieu, 1983).

Portanto, isso não ocorre por uma ação consciente do indivíduo, mas, por constantes adaptações à exterioridade que aos poucos são incorporadas no indivíduo que tende a naturalizar determinadas arbitrariedades culturais e desconhecer enquanto tal pela sua constância. Assim, suas percepções, inclinações e disposições são condicionadas e condicionam, ao mesmo tempo, uma determinada estrutura de relações que envolvem consensos e conflitos nisso que o sociólogo denomina de "campo" (Bourdieu, 1989).

Para que o campo funcione é preciso que haja paradas (algo no qual se atribui um valor) em disputa, que serão percebidas por pessoas que tenham sido construídas ao entrar nesse campo e dispostas a disputa-las. Valorações que variam de campo para campo. Como essas paradas em jogo, entende-se como a disputa pelo monopólio de um capital específico que fundamenta o poder e a autoridade legítima dentro de regras estabelecidas (Bourdieu, 1996).

Neste caso, o campo pode ser comparado com um jogo como de cartas e construir as disputas, forças de agentes de acordo com a posição e as regras como num jogo em que se tem regras o que difere e hierarquiza as chances de vitória de cada jogados de acordo como o que está estabelecido e poder relativo, ou capital e que vai aumentar as chances de se obter ganhos nas disputas simbólicas (Bourdieu, 1996).

O autor destaca é que a diferença fundamental do campo simbólico como o científico para um jogo de cartas ou esportivo é que as regras existem mas as

próprias regras podem ser alteradas, com novas descobertas e novas abordagens, embora não seja simples já que ao entrar no jogo já há grupos participantes e regras estabelecidas por grupos dispostos a conservá-las (dominantes), grupos dispostos a mudá-las (dominados) e mesmo entre esses grupos um acordo tácito sobre o que é um valor relevante a ser disputado e, ainda, consensos prévios e exemplifica com uma descoberta extrema como de Eistein na física antes dominada pelo modelo newtoniano (Bourdieu,1996; 2004b).

Isto indica que os participantes estão submetidos a um campo de forças e dispõe de forma determinadas aquisições que o autor chama de capital simbólico e que lhes dão vantagens (ou desvantagens caso não os tenha) dentro do jogo e sempre que uma produção simbólica (discurso e argumentação de um indivíduo, linguagens, trabalho acadêmico, teorias, comunicações e todo tipo de prática prática cujo agente possa se influenciar por essa ordem simbólica). Os novos participantes ao entrar, já sofrem os efeitos dessa ordem, por isso não é simples muda-las (Bourdieu,1996; 2004b).

Para compreender essa relação é importante ver as propriedades dos campos simbólicos e essa relação econômica do capital como poder: chances de se obter ganhos (Bourdieu,1996; 2004b). A luta que ocorre nos campos entre os agentes ou grupos não ocorre em igualdades de condições, mas a partir desses diferentes poderes ou capitais que são também disputados. Suas espécies não definem a luta, mas apenas a probabilidade de se obter ganho em um determinado campo (Bourdieu, 1989)

Neste momento, Bourdieu (2003) traz a ideia de jogos duplos, ou seja a percepção de o quanto uma produção simbólica parace arbitrária e o quanto parece naturamente correta ou faz sentido o que é enfatizado na contrução do campo pedagógico (contrução teórica a *priori*) e sua relação na produção simbólica, uso específico dado à ideias pedagógicas pela SEEDUC/RJ (instrumento analisado)

Segue a apresentação de mais alguns conceitos e relação entre eles explicitandoa sua operacionalização do campo pedagógico. inserido em um campo social e os

possiveis efeitos e denominações de combinação que podem ocorrer em função dessa construção simbólica e que não se efetiva sem que possa ser observados os agentes em suas ações, mas disputa a reorientação da percepção de problemas.

3.2. CAPITAIS EM SUAS DIVERSAS FORMAS E RELAÇÃO COM A CULTURA E ALINGUAGEM, DOXA, ORTODOXIA E HETERODOXIA DO CAMPO E RELAÇÕES DE PODER SIMBÓLICO

A luta que ocorre nos campos entre os agentes ou grupos não ocorre em igualdades de condições, mas a partir de diferentes poderes ou capitais que são também disputados. Suas espécies não definem a luta, mas sim a probabilidade de se obter ganho em um determinado campo. Os capitais podem ser, principalmente: econômico, social, cultural e simbólico. A ideia de campo e de atribuição de valor, de dominação, de disputa já existia (Bourdieu, 1989).

A cultura exerce um efeito ideológico de distinção da classe dominante, pois a cultura e a sua função de comunicação da classe dominante são vistas como a forma legítima, e as outras são vistas como inferiores e reconhecidas na medida em que se aproximam da cultura dominante (Bourdieu, 2003). Da mesma forma uma cultura científica dominante (sua linguagem, propostas, métodos) seja como ciência seja na aplicação da ciência na prática cotidiana (em discursos ou ações didático-pedagógica) pode ser tomada como legítima pela distância em relação de um arbitrário desconhecido por ser reconhecido como legítimo, princípio do poder simbólico que é a maneira mais eficiente de fazer uma ordem (estrutura e mando) se estabelecer sobre o indivíduo.

E é sobre a linguagem a relação de textos e agentes, um sistema simbólico que, para Weber (1999) partiria de, embora, interpretativa, mas baseada na ação no

direito burocrático oposto à ação de crenças ou afetivas, ou seja, impessoal (racional-legal) em sociedades modernas em que Bourdieu (2001) se distinguem em questões ontológicas e epistemológicas e metodológica das relações sociais

> A coerência é um dos princípios cruciais de sua eficácia especifica, como se pode verificar no caso do direito, em que ela é deliberadamente buscada, mas também no caso do mito e da religião: a ordem simbólica repousa de fato na imposição sobre o conjunto dos agentes de funda ...a relação de submissão dóxica que nos vincula a ordem estabelecida por todos os liames do inconsciente, ou seja, da história que se ignora como tal. Estruturas estruturantes que devem uma parcela de sua consistência e de sua resistência ao fato de serem, ao menos na aparência, coerentes e sistemáticas, e de se ajustarem as estruturas objetivas do mundo social (Bourdieu, 2001 p. 2014- 2015).

No entanto, não leva a uma interpretação tão (inter) subjetiva como as de Weber já que a estrutura objetiva de relações entre os indivíduos e posições objetivas acabam que mostram certa probabilidade de que o indivíduo, inserido em um grupo com ações similares, dê a mesma resposta. Assim, essa estrutura exterior que pode variar de acordo com o grupo ou classe, pode mostrar as tendências de ação (Bourdieu, 2003).

> ... reconhecimento da legitimidade não é, como acredita Weber, um ato livre da consciência clara; ele está incorporado no acordo imediato entre as estruturas incorporadas, convertidas em esquemas práticos (...) e as estruturas objetivas (...) rejeita-se a ideia de que as pessoas agem de forma calculada e intencional e para a compreensão da ação social das pessoas, recorre-se ao conceito de *habitus* que se assemelha à interpretação de Weber no sentido de que as ações são decorrentes dos indivíduos e não apenas de estruturas que o determinam (Bourdieu, 1983).

Isso não ocorre por uma ação consciente do indivíduo, mas, por constantes adaptações à exterioridade que aos poucos são incorporadas no indivíduo que tende a naturalizar determinadas arbitrariedades culturais e desconhecer enquanto tal pela sua constância. Assim, suas percepções, inclinações e disposições são condicionadas e condicionam, ao mesmo tempo, uma determinada estrutura de relações que envolvem consensos e conflitos naquilo que o sociólogo denomina de “campo” (Bourdieu, 1989).

Uma situação de dominação e como ela se reproduz nas relações entre os agentes sociais e nas instituições, sem que isso ocorra de forma pensada, permite-se intervir e a enxergar como fruto de processos históricos desistoricizados ou a percepções desses processos sem que seja dado como exclusivamente históricos. Assim, em função de seus efeitos e que nem sempre resultarão de suas intenções. A crença de ação por concepções e não por aquilo que em nossa prática cotidiana tomamos como natural ou que é naturalizado nas relações simbólicas como legítimo, ou seja, a categorias de percepção em função de valores éticos ou de resultados (éticos ou pedagógicos de aprendizagem) relativo às intenções (Bourdieu, 2001; Bourdieu, 2003).

Na verdade, Bourdieu explica que se trata de, ao contrário de perpetuar a dominação, abrir a possibilidade de libertar-se dela, da seguinte forma:

> O expor à luz do dia as leis que supõem o *laisser-faisser* (quer dizer, a aceitação inconsciente das condições de realização dos efeitos previstos) estende o domínio da liberdade. Uma lei ignorada é uma natureza, um destino (é o caso da relação do capital cultural herdado e o sucesso escolar); uma lei conhecida aparece como a possibilidade de uma liberdade. (Bourdieu, 2003, p. 49).

Este princípio de disputa/ cumplicidade resume a ideia de campo e capitais não como um único capital existente para um campo mas que resumindo em formas essenciais, há dois tipos nas relações ente agentes ora em cumplicidade (pois do contrário não haveria campo simbólico de disputa, embora pudesse haver disputas coercitivas/força um contrato assegurado por lei e controlado de fora relação, por exemplo, disputas de antagonismo puro em função de existência e sobrevivência pura pois, luta que requer a cumplicidade entre os antagônicos sobre o que lutar, ora em disputa e há nessa numa correlação de poderes simbólicos é estabelecido o grupo dominante pelo capital simbólico dominante

Os pressupostos que tacitamente foram aceitos pelos agentes do campo, tidos como óbvios, que não precisam ser justificados e permanecem no chamado estado de doxa, são definidos pelo autor como:

> ...todo o conjunto do que é admitido como óbvio, e em particular o sistema de classificação determinando o que é julgado interessante e sem interesse, aquilo que ninguém pensa merecer ser contado, porque não tem procura [..] O mais escondido é aquilo sobre que toda a gente está de acordo, tão de acordo que nem sequer se fala disso, é aquilo que está fora de questão, que é óbvio (Bourdieu, 2003, p.87).

O conceito de doxa é importante para que pensemos o que dentro de um campo, específico ou social, é reproduzido simplesmente porque não é pensado, sem que haja uma intenção por parte dos agentes.Se relacionam com capital simbólica na medida em que aquilo que é legítimo por consenso reconhecido, não problematizado, é já um arbitrário que define de onde parte as disputas, ou que termos estas se dão.

Assim pode ser que ocorram pequenas revoluções dentro de um campo decorrente das lutas que ocorrem nele, sem que questões fundamentais sejam colocadas em jogo, logo serão perpetuadas, reproduzidas. O que torna difícil para a destruição da dominação de um jogo ou do próprio jogo, é que na entrada dos iniciantes são passadas tacitamente as regras do jogo, que são exigidas. Incorporadas aos novos participantes, contribuem para a reprodução da doxa (Bourdieu, 2003).

Por outro lados, nem tudo do campo é consenso as disputas que ocorrem para obterm o domínio do campo são denomidados de poder em termos de efeitos exercido entre agentes ou do campo sobre o agente que se em sua forma potencial são os capitais que não são apenas os simbólicos, podem ser por exemplo o social, relativo às influências interpessoais e que variam em termos da posição ecônomica em que o indivíduo se encontra, sendo o capital social político apenas uma dessas formas de capital (Bourdieu, 2013).

Capitas podem ser garantido juridicamente e materializado como os títulos escolares em um objeto ao qual se atribui em determinadas delimitações de relações um valor simbólico -- os diplomas: no caso também denominado de capital cultural, no caso da educação básica definida por sociedade em que há uma cultura considerada legítima, ou seja capital simbólico. Mas também valorizados de forma simbólica para sociedades que reconhecem a ideia de competência, mérito, saber.

Potencializam-se ainda mais por causa das instituições da sociedade como, por exemplo, o sistema escolar (Bourdieu, 2004; Bourdieu & Passeron, 2012).

O capital simbólico seja cultural de âmbito nacional ou inserido em um um campo de relações mais delimitado (intelectual, científico, artístico, esportivo) está em disputa em dois sentidos pelos agentes sociais (seja indivíduos, grupos, classes, organizações, intituições): por dado um determinado capital simbólico dominante estabelecido, ou seja, ascenção sem mudar regras e valorações estabele idas, em que os dominantes buscam se manter a hierarquia simbólica.

De outra forma luta-se pelo próprio capital simbólico dominante (pode haver outro reconhecido como legímo em) e assim, grupos dominados mudando a ortodoxia (crença na legítimidade estabelecida, dominante, reconhecida de forma predominante) do campo, e dotados desse reconhecimento (posturas corporais, hirerarquias de saberes, títulos, epistemologias: e todas essa formas de capital como simbólicas), estes obtêm o poder do campo, a situação privilegiada de reconhecimento e estabelecer uma nova doxa (crenças, discursos tidos como óbvios, antes tida como dominada, desprestigiada, heterodoxia como formas de capital inferiores, desacretitados, descreditados, tidos como arbitrários ou crenças não reconhecidas (Bourdieu, 2004; 2013, 2003).

Mas pode ser também um capital simbólico produzir uma disputa sem que este (a legitimidade reconhecida, desconhecida como arbitrária) seja colocado em questão e os agentes ascenderem ao poder por terem conquistado o capital simbólico, sem que este se altere e, portanto, a estrutura simbólica do campo e assim, mantida a ortodoxia do campo.

Decorre, assim dessa ordem de crenças e capitais em sua forma simbólica, o poder simbólico é o poder eufemizado, dissimulado, construído na posse de algum capital simbólico. (Bourdieu, 2004; 1989). Uma forma de poder que garante e potencializa as relações de força objetiva, capaz de produzir efeitos sem dispêndio aparente de energia, fazendo com que uma relação em que se produz violência no sentido de imposição decorrente de relações de força seja ignorada, depercebida

(por ambos agentes ou por apenas aquele na qual ocorre o efeito eficiente) , ou seja, de ações de um agente sobre um segundo, em que não há uma possibilidade de escolha, embora seja possível a escolha (como agir de maneira geral, mas também como pensar e perceber). (Bourdieu, 2004; 1989).

Adotada pelo reconhecimento dos agentes como fatos devido ao que tomam como legítimo e não questionam e nem pensam em questionar. Por ser ignorado como arbitrário e graças aos efeitos objetivos de sua mobilização, esse poder permite que se obtenha o equivalente obtido pela força física ou econômica, sem dificuldade (Bourdieu, 1989).

O poder simbólico se define numa relação determinada, entre os que o exercem e os que a ele estão sujeitos, numa estrutura de um determinado campo. Dá o poder de fazer ver ou fazer crer uma visão de mundo, portanto conservação ou transformação dele, de manter a ordem ou mudá-la. **O que dá poder às palavras é a crença na legitimidade delas e dos que a produzem. O poder simbólico varia de acordo com a posição ocupada pelo agente no espaço social** (Bourdieu, 1989).

Inserido em uma posição do campo próximo da ortodoxia e que portanto detem o capital simbólico, o poder simbólico se exerce de forma eficiente e invisível; já para agentes inseridos na posição dominada, heterodoxa o poder simbólico já não se faz eficiente pois estes agentes embora sofram as forças do poder e hierarquia do campo não reconhecem a legítimidade do poder exercido sobre estes, tendo portanto que, para se obter uma ação desejada sobre este agente, ser necessário um poder menos sutil, masi coercitivo ou mesmo de força física, um poder heteronomo (Bourdieu, 2007)

Um fenomeno de poder intermediário se dá naquilo que é denominado de alloxia, uma autoimposiçã pela força do campo simbólico e da aceitação de suas crenças, ou seja, da ortodoxia de um campo em sua dimensão simbólica a um indivíduo que, a reconhece como legítima, mas não domina de forma natural, incorporada em suas práticas tais legítimidades, ou seja é uma autoimposição (poder simbólico em outra forma) de um indivíduo de práticas ou discursos que decorrentes de outras situações

ou vivências incorporou a heterodoxia e ao entrar em um campo de relações, deseja se adaptar à ortodoxia (Bourdieu, 2007)

Decorrente dessas desigualdade de poder ou capital simbólico e ocorrência dessa diversas formas de dominação simbólica que resulta ao mesmo tempo da pressão sofrida e da tendência de obediência dos dominados (maior ou menor), o oonceito de *habitus* e o de violência simbólica, que tem como princípio objetivo o capital simbólico é apresentado (Bourdieu, 1989).

3.3. *HABITUS:* A INCORPORAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS

Ao escrever sobre a gênese do conceito *habitus* e as diferenças entre os autores que a utilizaram, Bourdieu deixa clara a intenção da retomada da palavra:

> ...em todos os casos, os utilizadores da palavra habitus se inspiravam numa intenção teórica próxima da minha, que era de sair da filosofia da consciência sem anular o agente na sua verdade de operador da construção prática de objetos. (Bourdieu, 1989, p.62).

Assim esse conceito de *habitus* surge da análise da relação entre o indivíduo e a estrutura numa concepção dialética da "interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade". (Bourdieu, 1983, p.60). O *habitus* seria então um modo de pensar, agir, e perceber, construídos socialmente e incorporado pelos agentes sociais que agem no mundo social de acordo com predisposições que podem ser consideradas individuais, mas que, no entanto, pelos cientistas sociais são entendidas como semelhanças entre indivíduos que são da mesma classe ou grupo social, e assim pode-se falar em *habitus* de classe ou de grupo (Bourdieu, 2003; Ortiz, 1983).

Este conceito pressupõe duas rupturas:a ruptura com os extremos do subjetivismo da consciência, que o sujeito é determinado pelo seu intelecto, suas razões; e com o objetivismo da estrutura, em que a coerção das normas externas, o

determinado pela sociedade faz com que o indivíduo aja em função das causas (Bourdieu, 2001).

Portanto o *habitus* são "estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes". (Bourdieu, 1983, p.61). Estruturas incorporadas que condicionam a ação do indivíduo nas estruturas. São disposições que se incorporam nos indivíduos ao longo de um processo de relacionamento com outros indivíduos do mesmo grupo em suas interações de forma nem sempre consciente e intencional ou discursiva, ou seja, corporal e com as instituições sociais e seus ritos (escola, igreja, Estado), e em todo mundo social, nas próprias coisas do mundo. (Bourdieu, 2002). É um princípio gerador de suas representações, práticas e percepções, mas que são duráveis (mas não eternas) sem que sejam formadas por obediência a regras sociais objetivamente definidas e racionalmente seguida, já que nossa experiência no mundo se da também aquém das representações explícitas e da expressão verbal, não aceitando uma versão intelectualista no trabalho de construção do mundo social, do conhecimento (Bourdieu, 2001).

Essa percepção do mundo que é interiorizada pelo indivíduo, que está na estrutura ajuda a compreender como pessoas, que vivem numa posição desfavorável na ordem social estabelecida, não pensem e/ou ajam em função de mudar essa ordem, se conformem com sua situação não privilegiada na estrutura social. Bourdieu coloca essa questão da seguinte forma:

> As categorias de percepção do mundo social, são no essencial, produto da incorporação das estruturas objectivas do espaço social. Em consequência, leva os agentes sociais a tomarem o mundo social tal como ele é, a aceitarem-no como natural, mais do que a rebelarem-se contra ele... (Bourdieu, 1989, p.141).

Nesse sentido, o estudioso do conceito de "ideologia" Terry Eagleton, comenta que Bourdieu, apesar de não colocar o termo de forma central em sua obra, complementa a tradição marxista com o estudo de como a ideologia se manifesta na vida cotidiana das pessoas, naturalizando o arbitrário. Denomina de "microestrutura" da ideologia (Eagleton, 1997).

No entanto o *habitus* não é apenas uma questão de classes sociais. Esses esquemas inscritos nos corpos por experiências passadas permitem operar tanto conhecimentos de ações práticas como traçar estratégias que são modeladas de acordo com a necessidade imanente de um determinado campo. No entanto, não devemos recorrer ao equívoco de pensá-las em função das intenções conscientes dos agentes que atuam nesse campo, que nunca são sujeitos por inteiro de sua prática. Essas incorporações tendem a se adaptar incessantemente a contextos numa antecipação prática das tendências de um determinado campo e das condutas de *habitus* semelhantes harmonizando a interação desses indivíduos (Bourdieu, 2001).

Portanto o *habitus* pode ser considerado individual, pois partem das experiências biográficas que varia de indivíduo para indivíduo e nunca são idênticas por não haver histórias idênticas, mas ao mesmo tempo pode ser considerados de grupos ou de classe, em que os indivíduos pertencentes a um mesmo grupo ou classe têm maior probabilidade de interagir entre si, frequentar os mesmos lugares e ter estímulos sociais semelhantes, o que vai constituir percepções, representações e ações semelhantes (Bourdieu, 2003).

Considerando as implicações acima destaca-se a definição de Bourdieu, de forma mais objetiva, do conceito de *habitus* como:

> Um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações*- e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por esse resultados (BOURDIEU, 1989,p. 65).

Ao mencionar palavras como “estímulo” e “resultados” pode ocorrer o equívoco de reduzir o modelo de Bourdieu ao Behaviorismo. Equívoco esse que o próprio autor busca esclarecer em Bourdieu (2003), que considera a ação não como uma resposta a um estímulo dado pelo meio, mas que ela tem como princípio esses sistemas de disposições incorporados, denominados de *habitus*.

Este princípio de disputa/cumplicide resume a ideia de campo e capitais não como um único capital existente para um campo mas que resumindo em formas essenciais, há dois tipos nas relações ente agentes ora em cumplicidade (pois do contrário não haveria campo simbólico embora pudesse haver disputas coercitivas/força um contrato assegurado por lei e controlado de fora relação, por exemplo, disputas de antagonismo puro em função de existência e sobrevivência pura pois, luta que requer a cumplicidade entre os antagônicos sobre o que lutar, ora em disputa e há nessa numa correlação de poderes simbólicos é estabelecido o grupo dominante pelo capital simbólico dominante.

O consenso no campo é mantido por homologia estrutural do campo entre dominantes e dominados ocorrido a dupla naturalização: incorporação (percepções, inclinações, disposições decorrentes de disputas das relações de agentes dominados, que passam a ser também estruturantes desse campo uma vez que as estruturas de poder incorporadas se harmonizam com os diversos agentes do campo, os próprios dominados contribuem para a perpetuação de uma ordem que social, é tida como natural. (Bourdieu, 2007; 2004)

Tem-se a ideia de habitus dominante, capital simbólico como poder potencial de forma a ser conhecido pelo que é reconhecido como legítimo por dominantes e dominados e que não necessariamente coicidirão com o discurso dos agentes sem que se seja hipocrisia, mas sim a relação entre ortodoxia, habitus, heterodoxia e alloxia.

Dominados e dominantes não é uma estrutura como administrativa-econômica de poder de mando é uma hierarquia simbólica, tendências legitimidade que ao divergir (em termos conceituais pressupondo o controle de outras variáveis inúmeras) se tornar poder de mando legítimo e violência simbólica em que o que sofre a violência (dominação) a faz com sua cumplicidade no sentido e apenas nesse sentido de reconhecimento (mais ou menos consciente) de obedecer, desconhecendo que há uma relação de poder, um arbitrário sendo imposto de forma eficiente (poder simbólico) onde há outras opções desconhecidas. Difere-se portanto

da força física ou violência ou coercitiva em que aparece uma imposição de modo explicito.

E dessa produção de crenças, arbitrariedades socialmente inculcadas denomina-se de violência simbólica desde formas mais incorporadas como mostrada em na obra “a Reprodução” como culpabilização autoimposta, passando pela situações de alloxia e constrangimentos e desconfortos sancionados pelo grupos de relações, até apenas uma oposição a força física ou coercitiva decorrente de um poder simbólico. Desse tipo de violência mascarada ocorre uma exploração ou dominação suave, que ocorre, por exemplo, nas relações domésticas, com a cumplicidade daqueles que a ela estão submetidos (BOURDIEU, 1996; Bourdieu, 2007; Bourdieu & Passeron, 2012).

A violência simbólica pode significar uma forma de dominação decorrente da passagem da violência mais dura, como os títulos de nobreza nas sociedades feudais que eram adquiridos simplesmente pela posição social para uma mais suave como os títulos escolares que legitimam os postos que as pessoas ocupam na hierarquia do trabalho, mas que também são decisivamente condicionados pela posição social que um indivíduo nasceu (Bourdieu, 2003; Catani & Nogueira, 2013).

A violência simbólica torna relações de forças objetivas que causam arbitrariedades culturais em uma autoimposição, culpabilização por uma legítimidade que é reconhecida tanto pelo dominante quanto pelo dominado como uma maneira de falar, agir ou pensar. Algo decorrente de processos históricos, culturais, é tomado como natural. (Bourdieu, 2002). Nos campos há uma disputa que pode já ter sido estabelecida por um processo de inculcamento que torna determinados objetos de interesses como óbvios, que podem ser formados por processos de violência simbólica.

Apresenta-se a seguir o campo pedagógico de produções simbólicas como, embora um espaço de lutas e conflitos do subcampo do espaço social (portanto, político e econômico) que é condicionado por este, é um espaço de autonomia relativa e que trava disputas internas pelas práticas e discursos legítimos, em relação

aos agentes específicos do campo como, professores e intelectuais da educação, periódicos da área.

3.4. O CAMPO PEDAGÓGICO: DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS ÀS PRÁTICAS DIDÁTICAS LEGÍTIMAS

O tópico que se segue permitie construir conceitos e tipos ideais relevantes para a pesquisa partindo da compreensão de conceitos fundamentais da problemática abordada e esboçar no campo pedadógicoas como campo de disputas simbólicas com as seguintes questões: a disputa simbólica e sua ortodoxia e, por consequencia o capital simbólico e *habitus* (pre)dominante nesta, valores simbólicos agregados a esse capital de forma a obter as relações simbólica de poder sobre os agentes do campo de acordo com a posição que este se encontra.

Embora as lutas externas de agentes não específicos (definição que depende da pedagogia, momento histórico ou sociedade e só se da como contrução teórica) possam ocorrer em diferentes graus de acordo com processos históricos e contextos políticos, o principal objetivo dessa apresentação é a formulação *a priori* de tipos ideais teórico-práticos como matriz interpretativa sobre como relacionaas a ato normativo e diretrizes simbólicas da SEEDUC/RJ* podem influencar os agentes a exteriorizar certa probabilidade a perceber e se inclinar de uma determinada forma **na tomada de decisão sobre avaliação** do aluno.

As lutas salariaias dos professores, lutas em favor da escola pública, pela democracia e igualdade, entre católicos e liberais, contra governos, de movimentos de educação populares são apresentados apenas para situar o campo pedagógico brasileiro em marcos sociais e históricos relevantes e a são retomadas somente em função das ideias pedagógicas, ou seja, quais os seus pressupososstos e motivações (Libâneo, 1995).

Há uma síntese que delimita o campo pedagógico brasileiro num espaço histórico e social marcante, ondevisões de diferentes gurpos , a sociedade e a política, condicionam a pedagogia, mas ao mesmo tempo, a pedagogia pode ganhar legitimidade de forma a influenciar o espaço social, formando um campo pedagógico brasileiro com sua autonomia relativa e concepções pedagógicas.

A partir da década de 1930 no Brasil, ocorreu um crescente processo de legitimação da pedagogia humanista moderna de forma que esta tendo como marco representante o já mencionado Manifesto dos Pioneiros de 1932 que dividiu o espaço simbólico do campo com as concepções humanistas tradicionais antes hegemônicas, representados pelos grupos católicos (Saviani, 2008).

Nas duas décadas seguintes, já havia hegemonia da pedagogia renovada que podia ser constatada por ser maioria na comissão de elaboração de um projeto da LDB, em 1947, e também pela sua influência nos próprios meios católicos, manifestada pela Associação de Educadores Católicos que recebeu o padre francês Pierre Faure nos anos de 1955 e 1956 para ministrar cursos e dar palestras (Saviani, 2008).

A Igreja precisava renovar suas ideias sem com isso abrir mão de seus objetivos religiosos seja para não perder clientela seja por pressão que da sociedade ou do pensamento pedagógico brasileiro da época, já que as escolas católicas atendiam as elites e as classes médias que se preocupavam com a renovação metodológica que causou um crescimento do número de escolas novas desse tipo que ao final da década de 70 era expressivo (Saviani, 2008).

Por fim, o autor destaca como fundado nesse movimento pedagógico humanista moderno, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, a educação popular tendo como referência a proposta de alfabetização de adultos do já mencionado Paulo Freire, que tinha afinidades com a chamada "teologia da libertação". A corrente do pedagogo brasileiro é desenvolvida em outro item deste capítulo que trata de correntes progressistas da educação.

Há ciência da complexidade das questões abordadas no presente estudo que há apenas um tangenciamento superficial em algumas delas, cabe mencionar que a crítica à escola tradicional não se limitou apenas aos grupos liberais e não religiosos. As escolas católicas também incorporaram essa renovação, e realizaram algumas mudanças para não correr risco de perder sua legitimidade e foram realizadas, inclusive, experiências de escolas bem típicas desse modelo. Porém, uma de suas principais referências no Brasil é a do liberal Anísio Teixeira. (Libâneo, 1995; Saviani, 2008).

A transmissão unilateral do conteúdo imposto pelo mestre não é criticada, apenas por grupos que ganhavam certo espaço político como os liberais e setores católicos. Posições mais críticas da sociedade que tinham como pressuposto haver algum tipo de dominação econômica, política, cultural, opressão ou repressão na sociedade, realizava a crítica a partir de outras reflexões políticas. (Saviani, 2005).

Estes grupos, embora tenham enormes divergências, também reeditam a crítica à escola tradicional por considerar que esta reproduzia as relações sociais vigentes e não valorizava as experiências das camadas populares e sua conscientização para a libertação dos grupos dominantes. Essa vertente é desenvolvida após a explicação das pedagogias em função da política (Libâneo, 1995).

Mas antes é preciso desenvolver a explicação de como a crítica à escola tradicional foi ganhando constância ainda em função de questões mais diretamente ligadas a um tipo didático-pedagógico que, embora sempre tenha sua dimensão política, não podem nem ser consideradas neutras como faz pretende a ciência positivista no Brasil de cerca de um século atrás e nem ser equivalente à própria política, seus agentes e sua lógica específica (Saviani, 2005).

Mais adiante, será mostrado que a construção nessa questão do presente estudo tem delimitação em uma razão prática com delimitação no plano didático-pedagógico didático enquanto ensino e pedagógico enquanto processo educacional Libâneo (1994) e que a orientação por questões políticas podem configurar uma mesma prática ou o contrário uma pluralidade política pode ser assegurada com

práticas pedagógicas semelhantes e é isso que garante a autonomia e construção de um campo pedagógico.

Três questões são importantes para compreender a disputas do campo pedagógico brasileiro nesta pesquisa:

- O marco do manifesto de 1932 como referência já emprega concepções pedagógicas anteriores e são base para concepções pedagógigas posteriores (desenvolvido no próximo tópico);
- A construção conclusiva do campo, utilizada para a análise da comunicação, se dá com base detalhada na metodologia, conceitos apresentados e das próprias concepções teóricas (desenvolvida no último tópico);
- O campo pedagógico é construído de forma próxima a construções de alguns autores, porém por primazia da didática ao final desta construção é preciso esclarecer alguns conceitos:

A pedagogia é um campo de conhecimentos, e ao mesmo tempo é um curso que forma profissionais em nível Superior para atuarem e áreas na educação básica e pesquisar sobre esse campo seja de atuação seja de conhecimento. Dessa forma ,uma pedagogia é ao mesmo tempo uma área de atuação e também um campo de conhecimentos que fundamenta essa área de atuação(Libâneo, 1994, p.25).

Os profissionais que atuam no processo de ensino/aprendizagem diretamente na interação com os alunos são formados na disciplina (conhecimento) específico em que vão ensinar na escola e em parte do seu currículo é composto das disciplinas pedagógicas uma vez que vão atuar em um processo específico (e não simplesmente aprofundar um conhecimento, pesquisar sobre) (Libâneo, 1994, p.25).

Como área científica de conhecimento e ao mesmo tempo prática profissional, fenômeno estabelecido em relações sociais e humanas, esta precisa se fundamentar tanto em outras áreas de conhecimento que a dão suporte teórico quanto dar suporte para prática de sua prática social específica, sendo que seu currículo ou estudo é composto tanto daquilo que a abrange como filosofia, sociologia, psicologia

da educação quanto aquilo que esta pretende ser suporte teórico sendo a Didática, como teoria do processo de ensino/aprendizagem e pelo mesmo motivo explicados uma prática de atuar em seus diversos aspectos (Libâneo, 1994, p.25).

Há um profissional professor que atua no processo de ensino/aprendizagem em interação com os alunos e outro que atua em outras funções como coordenação pedagógica, sendo este exatamente este profissional que dará suporte ao professor, seja didático, seja pedagógico sendo esta divisão conceitualmente fundamental, mas que pode ser tomada como arbitrária, adotando-se o pressuposto dos autores apresentados que há uma relação estreita entre ambos os conceitos.

No entanto, para definir o campo pedagógico, a distinção inicial é tão fundamental quanto, conforme detalhado na metodologia. Assim, tem-se que:

> O cárater pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade e para qual propósitos. Vincula-se, pois a opções sociais e políticas referentes ao papel da educação num determinado sistema de relações sociais. A partir daí a pedagogia pode dirigir e orientar a formulação de objetivos e meios do processo educativo." (Libâneo, 1994, p.25).

A pedagogia investiga as finalidades e métodos da educação baseada em concepções de homem, sociedade e daquilo que se tem (leitura da realidade e toda sua complexidade) e do que se deseja ter (ética relativa a valores) sempre processos interacionados, e já a didática relativa ao ensino, investiga como fazer na atividade de ensino, na prática específica, ou seja, o fazer pedagógico sendo que pode-se dizer que uma aula ou conjunto de aulas se valerá de uma didática (seus componentes) e ao mesmo tempo terá sempre uma pedagogia relacionada e já, por exemplo é possível elaborar concepção pedagógica sem contanto definir uma didática específica (Libâneo, 1994; Zabala, 1998)

Já Young (2011) considera a distinção pedagogia de currículo deveria se organizar por disciplinas de acordo com o conhecimento e pedagogia se identifica com metodologia (como ensinar) que poderia utilizar da realidade do aluno para motivar;

distinção essa que utiliza para criticar a reforma do currículo da Inglaterra de 2008 e uma obra mais antiga do próprio. Crítica válida também aos Parâmetros Curriculares Nacionais na parte dos temas transversais que organizariam o que ensinar por temas de acordo com problemas sociais (Brasil, 1997).

Mesmo com essa distinção não deixou de ter uma dimensão pedagógica e outra didática e ao mesmo tempo deixou claro é que a pedagogia e didática enquanto teorias são bem próximas. O fundamental é a aceitação de que uma didática tem de forma mais ou menos direta uma base pedagógica e uma pedagogia é associada a didáticas específicas uma vez que suas teorias também se baseiam em práticas de ensino/aprendizagem, as tendências pedagógicas. (Libâneo, 1994; Oliveira, 2011).

Importa aqui é essa relação em que se define o campo pedagógico como campo de disputas teórico-práticas, históricas em que se pretende estabelecer pedagogias legítimas e práticas didáticas legítimas (reconhecidas como legítimas pelos agentes do campo), sendo que o que é comum é a explicação das teorias do campo atrelando ambos os conceitos, embora enuncie-se dissociações e se aproximem bem da construção do campo pedagógico com base na epistemologia de Bourdieu (1989).

O campo pedagógico é definido como um subcampo (não em sentido de hierarquia, mas como contido em um campo) do campo científico (no sentido de produzir teorias (sendo a didática um de seus componentes) com pretensão de explicar seu objeto específico e subsidiar a prática de seus profissionais (sendo a didática aplicada, préaticada um de seus componentes que busca fundamentação nas teorias) e ao mesmo tempo definir qual a teoria pedagógica mais bem fundamentada para a sociedade (em que disputa com outras teorias como econômia, sociologia, administração, filosofia e política).

Assim sendo, por mais que sempre sofra pressão de diversos campos para definir qual a teoria que reconhece como legítima, tem uma autonomia relativa, conforme detalhado na metodologia. Isso não indica que a “melhor pedagogia” (considerada melhor no campo) vá ser aplicada em um sistema de educação ou escola que podem

envolver outras questões, mas que as ações sociais dos agentes específicos são influênciadas por esse campo.

Mas, o que se pretende definir é a partir das disputas pedagógicas e suas concepções o que se tem de regularidade são os componentes didáticos que Libâneo (1994) e Zabala (1998) por aproximação consideram como: relação professor-aluno e seus papéis, o conhecimento (qual natureza, formas de organizar no processo, e como transmitir ou facilitar sua aquisição—método), utilização do tempo, avaliação e seus papel, de forma a defini-lo em uma oposição didática-pedagógica.

Como autores que tratam o campo pedagógico e que desenvolvemcontruções póximas a essa, servindo-lhe de base, , temos Saviani (2005), Libâneo (1994) e de forma bem direta Duarte (2012), apesar de que o faz por vezes em termos de finalidades econômicos político-sociais, o que para a presente construção não é fundamental estabelecer já que trata-se de uma teoria da prática e essa prática não é feita por sujeitos.

Assim, entre os agentes que se situam entre diversos espaços políticos, sociais (em termos de concepções) e até antagônicos, é construído para as finalidades em questão, como, independente desse espaço, pela divisão didática e esta que definirá as posições e oposição no campo: seus capitais simbólicos e valores simbólicos, sua ortodoxia e heterodoxia, sua doxa, seus discursos, sua dominação (hierarquias de legitimidades simbólicas, de autoridades), pressupondo sua autonomia relativa e não confundindo com outras disputas que envolvem que são apresentadas apenas para situar o espaço social e as teorias que fundamentam os valores simbólicos que se agregam ao capital simbólico do campo.

É possível compreender possíveis variações dos efeitos das práticas dos agentes sociais de acordo com a aproximação a um tipo ideal, demonstrando não de forma correspondente e realista possíveis *habitus* construídos no campo de práticas pedagógicas, tendo em conta os jogos de poder e os capitais simbólicos investidos

na comunicação, nomeadamente, na regulamentação legal das decisões dos professores sobre a avaliação do aluno.

Traçar o caminho em que surgem teorias pedagógicas tanto sua relação com as leituras do campo político quanto a resposta didática, para em seguida classificar e reagrupar essa teorias da formação do campo pedagógico como campo pedagógico com regularidades didáticas e sua dissociação da ideia de sujeito de consiência ou intencionalidades calculadas é a contrução do próximo tópico.

Há varias classificações em tendências e concepções com base em diversos critérios que formam o pensamento pedagógico brasileiro e que tendem a influenciar as práticas nos processos didáticos. Cada uma delas carrega uma ideia de ser humano, de mundo, sociedade e educação (Oliveira, 2011).

A partir de um determinado momento histórico, à pedagogia foi trazida uma discussão da filosofia e política sobre o conhecimento, a existência humana e sua apropriação do mundo, mostrada pelo pensador iluminista do século XVIII: Rousseau. (Gadotti, 1999; Oliveira, 2011).Há duas críticas do filósofo iluminista relativas a ideias sociais e pedagógicas que formam oposições que são base de discussões sobre aspectos didáticos da educação. A primeira refere-se à moral dos costumes e disciplina da sociedade imposta pelo adulto às crianças baseada na ordem cristã que reprimiria e modelaria as crianças e reproduziria nela a ordem estabelecida.

Conforme mostram (Gadotti, 1999; Oliveira, 2011) Rousseau dava importância para uma educação que levasse em consideração a natureza em formação distinta à fase adulta formada, em que as primeiras não estivesses submetidas à segunda, pois, tinha a crença em uma educação da criança livre do mundo exterior para não comprometer seus fatores bio-psico-morais de inclinação natural para a bondade.

Como afirma Oliveira (2011), "... ênfase à especificidade da infância enquanto etapa de desenvolvimento humano e à importância do sentimento, da sensibilidade no processo educativo..." (p.67). Os incentivos deveriam substituir a punição baseando-se em uma autoridade mais afetiva e a experiência livre da criança se torna uma importante proteção contra as instituições cheias de vícios.

A segunda crítica , à educação de tradição católica e racionalista, é a ideia de educar pelos sentidos. Propõe o empirismo para aprender no sentido da diversificação das experiências da vida, ação no mundo, manejo de objetos de conhecimento e da natureza, oposto à formação das estruturas de pensamento abstrato por repetição e memorização (Duarte, 2001; Oliveira, 2011). Não bastaria, como relata Gadotti (1999), a instrução externa pelo controle do corpo, mas sim o desenvolvimento das potencialidades naturais do aprendente.

Até então na ordem social/pedagógica estabelecida, a existência e vivência dos sentidos do corpo em si pouco importavam, pois havia como método/moral do professor a imposição heterônoma e a centralidade do saber era de ordem exterior e superior ao aprendente. Tratava-se da formação da essência humana, divina a ser alcançada independente da natureza imediata, ou ainda, suprimindo a natureza imediata do corpo (Gadotti, 1999; Saviani, 2005).

A preocupação com a existência e potencialidade do corpo é semelhante ao da "escola nova" que pode ter Rousseau, como um de seus precursores (Gadotti, 1999; Oliveira, 2011). Em suma, valoriza-se a afetividade do professor, em detrimento da disciplina punitiva imposta de forma exterior à criança; valoriza-se a experiência do aluno, respeitando-se as suas especificidades e tempos de aprendendizagem, se modo harmonioso; crê-se numa natureza boa, potencialmente aprendente; prioriza-se o conhecimento pelos sentidos, à tendência tradicional do saber abstrato.

3.5. EXISTÊNCIA *VS* ESSÊNCIA: PEDAGOGIAS OPOSTAS E DISSOCIAÇÃO DA LÓGICA POÍITICO-SOCIAL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Como pode ser notado, há uma busca por uma certa autonomia do aluno diante da sociedade e suas autoridades sociais institucionais. A aprendizagem pela experiência mundana que ganha destaque frente ao padrão cultural (moral). Este independia do aluno e seus interesses e que necessitava da disciplina externa imposta hierarquicamente sobre o corpo. A pedagogia de liberdade dos sentidos que criticava a pedagogia de controle destes também era uma crítica à sociedade de ordem cristã e suas predeterminações por tradição.

Crítica que, também tendo bases epistemológicas, ontológicas e morais no pensamento ocidental anteriores ao período iluminista, apresenta-se como divisão entre filosofias e consequentesmente pedagogias da essência e da existência de acordo com *Bogan Suchodolski* sem que necessariamente esteja atrelada à divisão e disputa religião contra razão ou ciência, já que a essência pode ser também a cultura erudita humana acumulada (Gadotti, 1999; Saviani, 2005).

Em suma, contra a ideia de aluno que deve se formar para ser um adulto (ser pleno) sendo considerado um projeto de adulto em construção, surge a ideia de um aluno já como ser com necessidades e interesses imediatos que não podem ser considerados apenas como um potencial, ou mesmo com uma potencialidade.

O primeiro se enquadra na pedagogia que pretende moldar o aluno em direção à essência humana pelo conhecimento (superior por representar a cultura mais elevada elaborada pelos sábios da humanidade seja de Deus seja da razão, no caso iluminista a razão humana, os ser pleno),isto é formar todos para serem iguais de acordo com um padrão preestabelecido; e a segunda valoriza a existência pela experiência dos sentidos do corpo do aluno e o padrão da moral e instituições sociais não devem atrapalhar o desabrochar desse aluno (Saviani, 2005).

Rousseau, autor iluminista existencialista, é citado como precursor da escola nova que se encaixa na pedagogia de existência. No entanto, Saviani (2005) enquadrao

autor no iluminismo, movimento de busca da razão do homem universal como princípio de igualdade e, portanto da pedagogia da essência, vinda da filosofia social.

Rousseau como iluminista pregavam a igualdade de nascimento entre os homens, e universalização do saber, porém critico à ordem e refere-se a um momento histórico em que a busca de igualdade ia contra os grupos sociais, os nobres e clérigos que tinham privilégios por nascimento (Saviani, 2005

O segundo são as bases didático-pedagógicas que dão origem à práticas que buscam o uso de todos os sentidos do corpo na aprendizagem, contra o tradicional método expositivo que é associado à modulação do aluno pela inculcação e controle. Embora estas esferasestejam relacionadas, tendo a pedagogia sempre uma dimensão política e vice-versa (Saviani, 2005).

É nesse sentido que o título dessa subseção utiliza o termo dissociação da disputa pedagógica da disputa política e um necessário alinhamento com uma lógica pedagógica. Para Saviani (2005), em análise materialista histórica e dialética e deliberadamente polêmica para contrapor à concepção pedagógica predominante, a pedagogia da existência, em outro momento histórico (existência caso se negue a essência humana divina ou biológica) mencionado do campo com as mesmas bases pedagógicas de Rousseau ao defender a educação sem a preocupação de transmitir conhecimento (essência: cultura científica), em respeito às supostas naturezas da crianças e seu desenvolvimento natural, contribui para acentuar desigualdades sociais.

É nesse sentido também que Saviani (2005) afirma que um professor tradicional que, pela interpretação indissociada poderia ser considerado conservador da estrutura de classe, pode estar contribuindo para a democratização e igualdade de classes ao promover o saber para os desfavorecidos socioeconomicamente, ainda que tenha valores conservadores.

A seguir, serão apresentadas as bases de discussão que formam o campo pedagógico como espaço de autonomia relativa, com sua **prática discursiva (doxa) que não precisa ser legitimada pelo seu prestígio, portanto arbitrário cultural**

naturalizado e desconhecido como cultural, por ser reconhecido e interiorizado pelos seus agentes, em um determinado momento histórico.

Ao utilizar a designação arbitrário cultural, não se coloca em questão o conhecimento produzido, não se questionaa fundamentação das práticasApenas se pressupõe a impossibilidade de se ter uma pedagogia pura, apenas em termos conceituais construídos por um agente ou grupo de agentes sociais, de modo a ser considerada legítima em um campo. Essas práticas formam um capital simbólico específico ao qual se agregam outros valores.

A discussão filosófica e pedagógica levantada por Rousseau, se valendo de outros referenciais teóricos e em outro contexto social, ganha força no início do século XX com a chamada Escola Nova que realiza uma crítica à escola tradicional (representante do saber acumulado a ser alcançado independente da existência). Gadotti (1999) cita alguns autores como Dewey, Killpatrick, Decroly, Montessoi, Cousinet. Autores que mostram como esse movimento pedagógico surgiu (ou ressurgiu) de diversos países desenvolvidos como Estados Unidos, Bélgica, Itália e França.

Aranha (1996) dá destaque também, entre outros à pedagogia de Freinet, embora considere que este poderia ser classificado também na pedagogia socialista. Freinet é classificado por Gadotti (1999), dentro das correntes pedagógicas, como antiautoritário junto a Carl Rogers: busca a centralização máxima do processo na existência empírica do aprendente como sujeito, sua autonomia frente a autoridade professoral. Libâneo (1995) segue a denominação de antiautoritária de Gadotti enquanto que Misukami (2009) denomina essa mesma linha com mesmas leitura sobre o mesmo autor de base de humanista. Saviani (2005) enquadra Freinet na escola nova e acrescenta o adjetivo popular para diferencia-lo dos demais, junto a Paulo Freire.

Há críticas dessa linha de pensadores a respeito da relação da escola com a sociedade. Para Saviani (2005), a pedagogia nova considerava a importância da escola para a adaptação do indivíduo à sociedade , procurandoevitar a marginalidade

dessa forma. Buscava a democratização da sociedade, rejeitando o chamado autoritarismo professoral.

Oliveira (2011) define essa ideia da seguinte forma:

> As relações professor aluno passam a ser consideradas como democráticas, porque não é mais o professor que prescreve, mas, o aluno passa a ser o elemento ativo no processo educacional. É uma relação que se fundamenta na amizade, no sentimento, na afetividade. (p.108)

Além disso, ao adaptar o aluno à sociedade estaria contribuindo para a democratização desta, pois, além da relação com o professor, os alunos seriam formados por atividades em grupos para estimular a cooperação, como destaca Aranha (1996). Atividades diversificadas e ativas como jogos e experimentações estimulariam a autonomia do aluno pela participação e interação com os colegas, fundamental para uma ordem democrática.

Algumas questões apresentadas são semelhantes às mencionadas pela pedagogia rousseauniana, tanto enquanto crítica pedagógica como social, embora a ordem tenha mudado. São críticas sociais, porém, não dependem delas pois sua principal reivindicação é pela ação do aluno na aprendizagem, pelo aprender fazendo, pelos seus interesses e não pelo que denominavam de direcionamento externo do método tradicional (Duarte, 2001; Saviani, 2005).

As críticas políticas e sociais são consideradas liberais e ingênuas ou acríticas de acordo com determinados autores como Libâneo (1994) e Saviani (2005). Mas a mesma classificação é dada ao ensino tradicional. Isto se deve ao delineamento classificatório de indissociação da pedagogia com a política. Na didática antitradicional:

> ... há necessidades significativas na organização do espaço escolar, como a introdução do colorido, do belo, da alegria, através da música. O método de ensino é o da pesquisa, a experimentação, a manipulação dos objetos, a busca da solução de problemas e de descoberta. Passa a ser importante os trabalhos em grupo e os individuais. (Oliveira, 2011, p. 108).

A música considerada nessa apresentação representa importância dos sentidos na aprendizagem e não necessariamente as aulas da matéria específica. Saviani (2005) corrobora (de forma círtica) com essa ideia ao afirmar sobre essa pedagogia que a prática educativa deveria ocorrer com uma aprendizagem que fosse mais motivadora e, portanto:

> O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia ao aluno. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor (p.9).

A horizontalização das relações professor-aluno, isto é, sem a necessidade da imposição através do poder da autoridade professoral, no que Duarte (2001) destacou como pedagogias do "aprender a aprender" e incluiu determinada tendência predominante de interpretação de Vygotsky nessa perspectiva.

A crítica, embora busque ter sempre como pressupostos concepções sociais e de ser humano, passa muito por um aspeto metodológico em que aborda também a preparação da aula que deveria ocorrer, conforme mencionado "... num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc." (Saviani, 2005, p.9).

Aranha (1996) e Gadotti (1999) destacam algumas questões formuladas relativas às práticas didáticas na qual o ideal escolanovista cultivava, embora haja enorme variabilidade entre as práticas e autores. Aprender fazendo, aprender pela ação, aprender a aprender, aprender pela experiência eram os principais enfoques dados para romper com o aprender os conteúdos, as teorias.

Os autores acrescentam métodos distintos como o método por projetos, por centros de interesse, atividades em grupos ou equipes, usam de tecnologias como vídeos e computador, exercícios físicos, atividades manuais, enfim, tudo que pudesse despertar o interesse e curiosidade do educando que era um ser individual com necessidades específicas e que precisava se desenvolver de forma global ou integral: aspectos psicossociais, afetivos, cognitivos e físicos.

Assim, confirma Gadotti, a preocupação central está nos métodos utilizados. Aranha (1996) afirma também que há valorizações que "se voltam para a compreensão da natureza psicológica da criança, o que orienta a busca de métodos para estimular o interesse sem cercear a espontaneidade" (p.172).

Assim, de acordo com os autores citados os métodos chamados de novos conta o tradicional expositivo tem uma clara relação com as concepções psicológicas e filosofia da experiência que se centram no individuo em sua forma de aprender e se desenvolver como centro do mundo uma pedagogia humanista moderna – designação dada em Saviani (2005), além da afetividade na motivação dos alunos.

Com isso, a autoridade e poder exercido pelo professor poderia e deveria ser rompida para e pela democracia da sociedade que passaria pela ruptura da figura do professor tradicional por meio de novas técnicas de ensino tendo como centro a aprendizagem e atividade do aluno, o que necessitaria novas formas de trabalho escolar que não exigissem tanta intervenção do tipo controladora e disciplinadora.

Cabe destacar que a pedagogia nova não se limita a uma única vertente. Uma das mais importantes e influentes para o campo brasileiro foi o expressado como manifesto escolanovista de 1932 assinados por, entre vários outros, Anísio Teixeira seguidor de Jonh Dewey que tem base na filosofia pragmatista e politicamente liberal, um exemplo exponencial. Há uma pluralidade de pensamentos mesmo entre os pensadores signatários do manifesto (Saviani, 2008).

Essa observação é fundamental, pois, incluí- se nessa oposição uma série de movimentos que extrapolam essa filosofia e diversas correntes políticas. Pedagogicamente, métodos seriam fundamentais para aprendizagem significativa e autônoma, de protagonismo do aluno no processo didático (Saviani, 2008).

Seguindo essa lógica, a ruptura da pedagogia moderna com a tradicional incluiu algumas das características destacadas como existencialista e fenomenológica – no sentido adotado também por Oliveira (2011) – enfim, toda iniciativa pedagógica que, entre outros fatores destaca: a democratização da sociedade pelo fim do poder

autoritário e disciplinador do professor, alunos ativos e participativos no lugar da imobilidade e silêncio, ou seja, o deslocamento

> ...do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo... (Saviani, 2005, p.9).

3.6. O CONSTRUTIVISMO/ INTERACIONISMO: NOVA TEORIA PARA A ESCOLA NOVA, TRADICIONAL À ESCOLA TRADICIONAL E/ OU NOVA CRÍTICA À ESCOLA TRADICIONAL?

Discurso crítico à educação tradicional que segue características semelhantes ao apresentado no item anterior, surgindo algumas décadas depois, é o construtivismo pedagogia inspirada na corrente psicológica (Miranda, 2005). Distinguindo-se pela busca de base científica mais avançada por meio da epistemologia e psicologia do desenvolvimento de Piaget é possível notar como o construtivismo, nome dado por considerar que a inteligência é o meio, não de uma reprodução perceptiva passiva, mas sim da construção de conhecimento, apresenta uma série de afinidades com o ideário escolanovista (Saviani, 2008).

O importante contraste aluno ativo/passivo, destacado também por Rossler (2006) que coloca a escola nova, lado a lado com construtivismo e comdiversas teorias que pregam o aprender pela ação do aluno, sujeito ativo do processo que deve interagir com o meio (natural e social),portanto, esta pesquisa conforme delimitação utilizada por Duarte (2008) passa a

> ...empregar como sinônimos os termos interacionismo e construtivismo, pois ambos seriam referentes a um mesmo modelo epistemológico, o qual denominarei modelo epistemológico interacionista-construtivista, apoiando-me no fato de que ambos os termos têm a origem de sua utilização na mesma fonte, a obra de Piaget (p.20).

Mizukami (2009) denomina a abordagem pedagógica baseada no mesmo autor de cognitivista e igualmente emprega o termo construtivista interacionista. Apesar do nome que remete a uma única dimensão humana, as outras como a afetiva, a motora, a interpessoal e a moral são considerados importantes, pois integram o processo de uma aprendizagem plena por parte da criança e de respeito ao ritmo de aprendizagem individual, respeitando também seu "...modo de agir de pensar, de descobrir, de inventar, de criar." (p. 81).

A autora também menciona a ideia de saber global destacado sobre as matérias de ensino, a apresentação de situações-problema, isto é, projetos de ação para o aluno que motivariam a curiosidade do aluno para a investigação, mas que o tempo para tal processo individual ou grupal não pode ser previamente dado.

> Um método elaborado segundo os princípios inerentes à abordagem em questão implica programas, técnicas, horários, suficientemente flexíveis, adaptáveis às condições dos alunos, respeitando o ritmo individual de trabalho, de assimilação do conhecimento, ao mesmo tempo que respeitando a atividade grupal, com tarefas e técnicas suficientemente diversificadas. (p. 81-82).

Além do autor fundamental, o biólogo suíço Jean Piaget, mais recentemente o autor espanhol César Coll ganha relevância por ter sido na educação brasileira do final do último século um assessor dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados em 1997 e que vigoram até a presente data (Saviani, 2008).

O autor espanhol critica o ensino transmissivo cuja predominância nas finalidades está no "saber", ou seja, nos conteúdos conceituais. Propõe para a formação plena que seja dada mesma importância ao "saber fazer" e ao "ser" correspondentes aos conteúdos procedimentais relativos às realizações de ações e habilidades para a exercitação em situações diversas, ou seja, o "aprender fazendo", e atitudinais que se relacionam com os valores e normas de convivência e tem um forte componente afetivo (Zabala, 1998).

Essa concepção construtivista de Coll, de acordo com o também autor espanhol Zabala (1998), tem embasamento teórico na psicologia do desenvolvimento e aprendizagem que mais uma vez edita a centralização do processo no aluno e seu

papel ativo por meio de uma aprendizagem significativa contra uma mais mecânica que estabeleceria relações arbitrárias com as estruturas cognitivas dos alunos, ligadas às disciplinas convencionais e de conteúdos uniformizadores impostos de fora por uma regulação externa ao aprendente, aprender a aprender também deve ser estimulado para o desenvolvimento de habilidades (embora não exclusivamente) para o aluno ser mais competente e autonomia de estudo e que aprenda a resolver tarefas em diversas situações e circunstancias em que é posto. A afetividade na relação do aluno com o professor é importante para, além de ser um meio para a aprendizagem, a autoestima e autoconceito deste (Duarte, 2001; Zabala, 1998).

Sem divergência relativa à essência da descrição didática do construtivismo destacam-se duas premissas básicas, sobre papel do aluno e professor em oposição à pedagogia tradicional, respectivamente:

> • nas pedagogias psicológicas, a aprendizagem se dá mediante ação do aluno sobre os objetos. Tal princípio se contrapõe à pedagogia tradicional, na qual o aluno recebe passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor (Miranda, 2005, p. 34).
> • nas pedagogias psicológicas seu papel é de mediador ou facilitador do processo de aprendizagem do aluno: ele deverá ser capaz de desencadear situações problema. Na pedagogia tradicional, ele preside todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem e tem maior controle sobre as ações dos alunos (Miranda, 2005, p.34)

Decorrente das duas premissas, Miranda (2005) afirma algumas consequências: aquisição do conhecimento e socialização de forma mais autônoma por parte do aluno com uma maior interatividade com o meio; a significação dos conteúdos para os alunos se sobrepõe a outros critérios como relevância social; maior dinamismo do professor em sala de aula; e maior interação e cooperação entre colegas de turma.

> Mudança no processo de avaliação que seria mais processual, mais interativa e mais constante [considerando, ainda, que] a criança, por possuir uma lógica própria de pensamento, quase sempre já traria uma experiência anterior com relação aos desafios vividos na sala de aula. (Miranda, 2005, p.34)

Busca-se mais uma vez romper com a heteronomia, antidemocrática da imposição autoritária do mestre adulto que impede a autonomia intelectual e moral dos alunos

e exigência de silêncio e ordem vertical, que passariam a decidir juntos em diálogo. A liberdade das ações sobre os objetos e nos relacionamento na escola favorece o desenvolvimento pela experimentação (socioemocional) nessas duas questões interdependentes, de acordo o referencial dessa pedagogia (Perrenoud, 1999; Miranda, 2005; Mizukami, 2009).

A cooperação, atividades em grupo, a troca entre as pessoas e o respeito mútuo, seja entre alunos seja destes com o professor **passa a ser um imperativo** para a construção de personalidades democráticas uma vez que praticaram e experimentaram ações nesse sentido. Outras aprendizagens devem ser obtidas pela própria ação também, tendo o professor o papel de favorecer situações que possibilitem o desenvolvimento do raciocínio (Mizukami, 2009).

Há uma definição didática tradicional em termos de métodos, mas o que vai definir o campo pedagógico (campo simbólico) e a posição do campo não é a didática tradicional, mas sim sua critica regular, os usos simbólicos. Primeiro note uma questão da tradicional didática em um curso de ações:

> são observados os seguintes passos: a) preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar o interesse); b) apresentação (realização do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração); d) generalização (dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a exposição sistematizada); e) aplicação (explicação de fatos adicionais e/ou resoluções conceitos ou fórmulas de memorização visa disciplinar a mente e formar os hábitos. (Libâneo, 1995, p. 24).

Ainda a didática tradicional tem como avaliação provas, exames baseados em modelos pré-estabelecidos sem os sujeitos (alunos) são produtos da aprendizagem para confrontar com o patrimonio cultural da humanidade, conteúdos prontos que é considerada um indicador objetivo quantificavel em nota exata para saber se houve ou não aprendizagem que se resume ao método expositivo, livros, exercícios, tomar a lição (Misukami, 2009). Zabala (1998) contrutivista de acordo com o próprio, ao delimitar os conteúdos conceituais e factuais (típicos do ensino tradicional) considera da mesma forma a prova como instrumento de avaliação importante.

Esse curso de ação é definido como tradicional por Libâneo (1995) por ser liberal e adotar a ideia de que o aluno deve se adaptar a sociedade e suas estruturas da mesma forma que Saviani (2005) defende como um método hebartiano para transmissão de conteúdos diferente da experimentação ativa de Dewey, embora os considere acríticos pela relação da escola como considerada autônoma para solucionar problemas relativos à da exclusão social.

Após essa definição aparece, tanto em Saviani (2005) quanto em Libâneo (1995) uma síntese em uma educação critico-social dos conteúdos, mas que no entanto ainda por uma questão metodológica e epistemologica não é adotada nesta pesquisa e trata-se ainda de uma definição pedagógica baseada em concepções e que dá respostas didáticas como Libaneo (1995).

Por mais que se leve em consideração, como Saviani (2008), que se possa afirmar a diversidade de práticas inseridas e enormes divergências e oposições entre as ideias contra a prática tipicamente tradicional tem-se a crítica por ser **centrada na autoridade unidirecional de decisões do professor e "seu" saber superior: cultura erudita, intelectual-conceitual do campo de saber científico) a ser transmitido**. Há esses pontos de convergência que compartilham e as situam em uma mesma posição no campo.

Libâneo (1995) confirma que tanto o construtivismo, a pedagogia cognitivista quanto o movimento escolanovista e seus autores como, por exemplo, Piaget, Montessori, Dewey e Anísio Teixeira podem se incluir em uma mesma tendência pedagógica da educação brasileira denominada de renovada ou ativa. Embora o autor considere que são diversas correntes, inserem-se na mesma classificação se tomada em oposição à pedagogia tradicional.

E essa a partir dessa regularidade do campo pedagógico como campo simbólico definido pela ortodoxia didática, tida, reconhecida como legítima, que contrói-se o capital simbólico que se dá pela afirmação simbólica de práticas (ora incorporadas em *habitus* ora poderes simbólicos potenciais ora doxa: discurso óbvio) antitradicionais: crítica a heteronomia do professor, como centro do processo de

decisão sobre o aluno disciplinado em aulas expositivas, professor transmissor do conhecimento (estritamente conceitual de sua formação) independente do aluno, seus interesses, outras dimensões, avaliação padronizada para todos os alunos, baseada no conteúdo conceitual, objetiva por provas resultados por notas.

É o antitradicionalismo do campo pedagógico como campo simbólico que legitima aquilo que é, pelos seus agentes (em termos de predominância) tido como legítimo, reconhecido, ou seja o reconhecimento de que é errada esses procedimentos didáticos. Descartando o humanismo clássico (ligado à pedagogia da essência católica) e com base em Saviani (2005) que define pedagogia humanista moderna, definir o capital simbólico como didática humanista do aluno como sujeito de autonomia e ao mesmo tempo valorização afetiva da relações.

Não é a prática, pois, os agente pode proceder de forma tradicional e estas podem não coicindir com o legítimo por diversos motivos justificados pelos agentes como "falta de condiçoes do sistema", "falta de carinho do professor" (no caso do intelectual), "não sou pago para isso", enfim diversos motivos, mas trata-se das diposições dos agentes para reconhecer como legítimo determinada prática ou discurso sobre a prática.

> ...tradicional incorpora ideias escolanovistas (por exemplo a valorização do interesse dos alunos, o relacionamento humano, o trabalho em grupo, a participação ativa) (...) e a pedagogia nova incorpora muito do senso realista da pedagogia tradicional (a aula expositiva, a disciplina, os exercícios de fixação), mesmo porque as condições objetivas de funcionamento escolar, os treinamentos pedagógicos, os guias curriculares expedidos pelos órgãos oficiais acabam contribuindo para uma certa homogeneização do trabalho escolar...(Libâneo, 1995, p.65).

O campo de disputas simbólicas, assim como o capital, poder definido é o simbólico. Da definição em termos de filosofia da existência e essência e qual precederia qual seria definida também outras propostas, essência (saber cultural acumulado, científico, clássico ou divino) precede a existência, ou o contrario a existência precederia (Saviani, 2005). Insuficiente para a questão que se segue.

Até então não se mencionou as chamadas pedagogias críticas, e suas propostas didáticas e onde estas se inserem e a resistência do campo, heterodoxia, polo dominado. Apesar da síntese mencionada, os próprios autores se situam no campo na heterodoxia. O que ocorre é que há uma proximidade nesta composição por aproximação do polo dominado do campo na ordem de Duarte (2012), Saviani (2012) e Libâneo (1995) do polo tradicional que afirmam exatamente essa divisão nas pedagogias, contudo às definem sempre em termos de concepções econômicas políticas.

Zabala (1998) é um antitradicional (autodefinido como construtivista, confirmado em Saviani (2008) e por Duarte (2001), mas não deixa, de mencionar a importância dos conhecimentos conceituais e procedimentos tradicionais em determinadas situações, enquanto obra teórica sua dimensão que se afasta do polo humanista (antitradicional), o que não impede de situa-lo por esta obra (ainda que o autor não tivesse se definido), uma vez que seus alertas antitradicionais são constantes.

No item que se segue, mostra-se como que essa oposição independe de intencionalidades de mudança, concepções e numa definição por uma oposição didática, situa duas posições mesmo dos autores que pretendem realizar um sintese superadora de pedagogia da essência e da existência.

3.7. A FORMAÇÃO DO CAPITAL SIMBÓLICO ANTITRADICIONAL PELA VIA DOS CRÍTICOS

A partir dessas propostas, há uma evolução da disputa em questão, emergindo a oposição ao ensino tradicional, por parte de atores situados em outro espaço sociopolítico, por vezes de base marxista ou anarquistas, críticos ao capitalismo. Por outro lado, autores também na busca de ruptura da dominação de grupos sociais sobre outros propõem pedagogias que em temos didáticos se aproximam mais do

ensino tradicional (Duarte, 2012; Libâneo, 1995; Saviani, 2005).Mudam-se as leituras da realidade, concepções sociais e humanas, os objetivos da educação e intenções.

Qual a questão então que gera o capital simbólico antitradicional por uma via tão opostas e até crítica às pedagogias psicologicistas, mas produzem uma mesma ação didático-pedagógica? É preciso compreender a ação por uma leitura didática pedagógica e que embora seja feita em termos de classificação uma divisão próxime da divisão essência e existência, esta continua atrelada às filosofias correspondentes e a questão em termos da contrução do objeteto e objetivos da pesquisa é que as diferencia.

As teorias chamadas críticas da educação dividem que a buscam dar uma proposta progressista no sentido de luta de classes em prol da classe trabalhadora e oprimida, diante da escola capitalista também reeditam a divisão entre pedagogia da essência e existência apresentada por Saviani (2005), e que se notabilizam como disputa marcante entre tradicional e Escola Nova (Duarte, 2012; Libâneo, 1995).

A pedagogia denominada de critico social dos conteúdos defendida por Libâneo (1994) e pedagogia histórico-crítica defendida por Saviani (2005), bem como sua continuação e aproximação com a pedagogia histórico-cultural defendida por Duarte (2012) se aproximam do ensino tradicional apesar de as criticarem radicalmente enquanto papel social e realizarem certas críticas em termos didáticos-pedagógicos.

> na prática, delineiam-se duas versões de pedagogias progressistas: a versão da educação popular, que agrupa os educadores que se inspiram na pedagogia libertadora de Paulo Freire e os que defendem a pedagogia libertária (..); e a versão da pedagogia critico-social dos conteúdos culturais. A mesma polaridade encontrada anteriormente na pedagogia liberal entre **educação como modo de aquisição de conhecimentos (tradicional) e educação como aquisição de conhecimentos (renovada), aparece agora na pedagogia progressista** ...(Libâneo, 1995, p. 69)

A pedagogias denominadas libertária e libertadoras são propostas preocupadas com a educação popular e que partem deste espaço, isto é em projetos voltados que não de início não se inserem nas instituições formais de ensino como o conhecido

projeto de alfabetização de jovens e adultos de Paulo Freire, mas influenciam com o tempo as práticas nas escolas públicas e as até as políticas públicas (Libâneo, 1995).

Em comum com a crítica ao ensino tradicional, o autor afirma que "assentadas na valorização dos processos em detrimento dos produtos da aprendizagem, na não-diretividade, na dissolução do especificamente pedagógico no sociopolítico e no ceticismo" (p. 16-17).

O que Libâneo (1994) vai dizer com especificamente pedagógico fica claro em outra passagem em que é feita a distinção dessas práticas advindas da educação popular e outra equivalente à tradicional em nas delimitações didáticos-pedagógicos que seria a

> ...a critico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos em seu confronto com as realidades sociais. As versões libertadoras e libertárias tem em comum o antiautoritarismo, a valorização experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias, votações) do que os conteúdos de ensino. (p. 32).

Essa classificação da corrente cuja figura referência era Paulo Freire rendeu críticas ao autor por ter sido considerado tendencioso na apresentação ao mencionar que Freire dava menor importância para os conteúdos Gadotti (1999). Essas disputas e críticas fundamentais para o campo pedagógico não serão desenvolvidas neste estudo, mas cabe destacar que há uma legitimação evidente do pensamento de Freire da crítica ao ensino tradicional.

Este mesmo autor que critica a apresentação de Libâneo destaca nesta mesma obra supracitada que "Paulo Freire não desconsiderava o papel informativo, o ato de conhecimento na relação educativa, mas insiste que o conhecimento não é suficiente..."(p.36).

Essa passagem já demonstra a divisão da função educativa do conhecimento com outra que ficam claras e equivalem a um ensino de convivência e ativo com base mais empírica, embora com busca de criticidade:

> O diálogo preconizado por Paulo Freire é uma relação horizontal, oposta ao elitismo. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé, confiança. Na relação dialógico-educadora parte-se sempre da realidade do educando, dos conhecimentos e da experiência dele, para construir daí o conhecimento novo, uma cultura vinculada aos seus interesses e não à cultura das elites. (Gadotti, 1999, p. 33).

Gadotti se refere à obra "Educação como prática da liberdade" em que acrescenta ainda, após mencionar a alfabetização como passo para libertação, momento em que conteúdos são mencionados, mas logo em seguida, continua a mencionar sobre a obra de Freire que:

> O autor esboça, assim, a sua "pedagogia libertadora" como aquela pedagogia comprometida com a transformação social, que é, primeiramente," tomada de consciência da situação existencial" e, imediatamente, práxis (ação mais reflexão)...(p.34).

Sobre a conhecida obra "Pedagogia do Oprimido" a ligação antitradicional pode ser feita ainda em que Freire mostra sua preocupação com a maior arma da educação capitalista, a disciplinação (Gadotti, 1999). Mesma preocupação que, baseado em Foucault, Maurício Tragtenberg, representante da pedagogia libertária e defensor da autogestão pedagógica com uma relação horizontal entre professor e aluno mostra (Libâneo, 1994; Tragtenberg, 2012).

Saviani (2005) ao denominar a pedagogia de Paulo Freire de Escola Nova popular, corrobora com essa aproximação antitradicional. Não por acaso Demerval Saviani recebe criticas de pensadores da educação brasileira no sentido oposto, ou seja, de sua pedagogia histórico-crítica ser a mesma da tradicional, intelectualista e elitista como afirma Gadotti (1999).

Em termos de método e avaliação, a mesma crítica é realizada Paulo Freire com a ideia de educação bancária que o professor deposita os conteúdos e depois retira e Tragtenberg inicia um texto crítico sobre a prova que esta só serve para pressionar o aluno, se impor, punir, e que não assegura conhecimento. O típico capital simbólico formado pela educação crítica de origem popular como acima citado: crítica a heteronomia do professor, como centro do processo de decisão sobre o aluno

disciplinado em aulas expositivas, professor transmissor do conhecimento (estritamente conceitual de sua formação) independente do aluno, seus interesses outras dimensões, avaliação padronizada para todos os alunos, baseada no conteúdo conceitual, objetiva por provas resultados por notas.

Os interesses passam a não ser mais psicológicos, mas de classe, do oprimido, dos explorados, contra a invasão cultural, enfim uma série de adjetivos, assim como os conteúdos transmitidos pelos crítico-social dos conteúdos deixam de ser abstratos do intelecto para serem concretos e históricos (profunda difereça epistemológica), mas que situa essa pedagogia como afastados da ortodoxia antitradicional.

A aprendizagem é produto e o aluno é produto (processo formativo como objetivo) do processo de transmissão de conhecimento (ensino pelo professor) é o meio, processo (Saviani, 2012) e, por outro lado o processo já é o próprio objetivo: a interação social, dialógica, conscientizadora, problematizadora.

Em suma: a tradicional como modo de aquisição: se impõe de forma externasobre o aluno como adquirir conhecimento (finalidade do processo). Logo a didática como prática/teoria de ensino (avaliação, conteúdos, relação professor-aluno, método) é o meio (seja teórico-conceitual) de se passar o conhecimento (é o professor que ensina por uma metodologia num processo para transmitir seu conhecimento para o aluno passivo aprender (produto formado aluno e aprendizagem apos o processo), sendo a avaliação meio de medir esse processo, assim deve ser controlada e mesnurada.

Já a Antitradicional é aquisição lodo a didática (prática/teoria de ensino (avaliação, conteúdos, relação professor-aluno, método) é desloca-se para uma teoria da aprendizagem do aluno e o processo em si é valorizado, e passa a ser processo de conhecimento, a própria relação, problematização é a forma de conscientizaçao,ou autogestão, pois do contrário seria reproduzir a imposição e a avaliação se dá nesse processo.

3.8. OS VALORES SIMBÓLICOS AGREGADOS: A POTENCIALIZAÇÃO DO CAPITAL SIMBÓLICO: ORGANISMOS MULTILATERAIS POLÍTICO-ECONÔMICOS, DA DESCOBERTA INOVADORA PARA OS FUTUROS, DA BELEZA DAS CRIANÇAS, DA DEFESA DOS OPRIMIDOS E SUA CULTURA

As propostas, mesmos as crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica, sempre faziam um inserção da pedagogia tradicional como "liberal", "acrítica", "ingênua**"** junto à escola nova, pois a divisão estabelecida era em função da função que historicamente a escola fez na sociedade de classes e exploração de base marxista, não a poderia conceber isoladamente já que essa inserção é fundamental em termos do materialismo histórico e dialético.

Esta é a questão que se coloca eram embutidas em uma mesma teoria as práticas didáticos-pedagógicas e as práticas sociais e, embora Saviani (2005) tenha feito essa divisão, assim como Libâneo (1995), (1994); havia sempre a preocupação em iniciar a apresentação com a inserção dessa prática na sociedade para não correr o risco de deixar de expressar uma linha metodológica crítica e uma análise da totalidade, causando um acoplamento da caracterização da escola tradicional e seu funcionamento ao seu papel realizado em uma estrutura social.

Ao apresentar suas pedagogias havia uma tentativa de superação dessas duas pedagogias (além das outras respostas críticas libertária e libertadoras apresentadas) e, em certo sentido, inseridos no campo pedagógico de mentalidade predominantemente escolanovista como os mesmos afirmam nestas obras, terminavam por tentar uma conciliação explícita como a feita em Libâneo (1994) ou nem tanto como a de Saviani (2005).

Mas, após acusar a pedagogia tradicional de excluir, havia de ser necessária a distinção com esta que, embora tenha sento epistemológico fundamentado por Saviani, o impede de terminar o livro reafirmando a necessidade de retomada para a escola tradicional em sua forma didática, o que não ocorre, por exemplo, em Saviani (2012), (2014) e, sobretudo em Duarte (2012).

A defesa explícita da escola tradicional em Saviani (2005) termina como, segundo o autor afirma em prefácio uma abordagem que se trata de uma abordagem

polêmica o que está claro na teoria da curvatura de vara que pretende centrar a essa oposição.

Em suma, não se afirma, ao menos nesta obra clássica, que é preciso democratizar o ensino tradicional em seu modelo (mesmo que aprimorado) clássico e não uma revolução ou adequação, isto é, assegurar a transmissão de conhecimento conceitual por meio da disciplina vertical heteronomia pela autoridade do professor em aulas em sala e métodos tradicionais Duarte, (2012).

Assim, há uma dificuldade de desacoplar ou desprender os valores e sentidos do ensino tradicional (exclusão, ensino para uma elite) que são questões que se impõe à escola e não pela escola, isto é, seja lá qual fosse a pedagogia, nas primeiras décadas do século passado havia uma exclusão social da escola.

A questão didática mesmo para os adeptos da tradicional transmissão do conteúdo tem que vir com um, porém ou uma tentativa de conciliação ou **distinção do tradicional negativamente destacado como valor de prestígio (capital simbólico antitradicional)**. Claro que o contrário também ocorre pelas criticas realizadas aos construtivistas e como se afirma, dificilmente encontra-se os tipos ideais em sua forma puramente teórica, mas sem dúvida os casos apresentados ficam claros a aproximação para um dos polos.

Duarte (1998) ao afirmar as pedagogias da escola nova, construtivismo e reprodutivistas já havia feito a crítica em função dos efeitos de negação do ensino, sem que com isso, fosse necessário recorrer ao materialismo histórico e dialético, pois identificou efeitos dessas teorias que desprestigiavam o ensino tradicional (no sentido de transmissão de conhecimentos pelo professor).

E essas práticas se não estiverem atreladas a concepções políticas, econômicas e sociais teriam o mesmo efeito social? Conforme mencionado Saviani (2005) faz essa distinção e diz que um professor pode ser tradicional e estar ao lado da luta da classe dos trabalhadores.

Observação essa que, ao menos nessa obra, analisa-se como demasiada breve e pouco desenvolvida o que contribui para a inércia em que se encontra o movimento

antitradicional do campo, e neste sentido, afirma-se que o não resgate do ensino clássico reafirmado e o tradicional sempre acoplado à sociedade tradicionalmente excluidora de grupos (já decorrente do *habitus*, *doxa* do campo) agrega um valor ao antitradicionalismo, ainda que heterodoxos, inserem-se nas disputas simbólicas.

Ou ainda para ficar mais evidente Libâneo (1194) afirma que a "... tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada,..." (p. 32). No entanto Saviani (2012) e Duarte (2012) e Libâneo (2014) parecem ter uma posição mais clara em afirmar sem problemas a inserção de crítica de aprimoramento da pedagogia tradicional.

Trata-se neste momento de apresentar algumas outras questões que se somam enquanto capitais (políticos. sociais e econômicos) feitos valores simbólicos agregados que reforçam o prestigio (reconhecimento de legitimidade) do ideário apresentado. São ao mesmo tempo causa e efeitos, que podem ou não ser utilizados, mas que se acoplam, embutem ou se às práticas discursivas das pedagogias antidradicionais.

As abordagens de Libâneo (2012), Saviani (2008) e Duarte (2001) tratam em uma abordagem materialista histórica e dialética de mostrar como algumas questões da década de 1990 de ordem da economia-política da reforma neoliberal condicionaram as reformas na educação brasileira tanto na política de administração do estado quanto na pedagogia e a totalidade desses dois aspectos com a ordem mundial dominante.

Sem negar nem concordar com tais análises, mas apenas sob outro referencial a saber, a sociologia relacional de Bourdieu, trata-se de apresentar o capital (seja econômico, político, social ou sócio-politico-econômico) dos órgãos políticos e econômicos internacionais como agregadores de valores ao capital simbólico que predominava no campo educacional brasileiro (e que também não pode se afirmar que não tenha sido decorrente dessas mesmas instâncias dominantes como afirma Saviani (2005).

Esses encontros, comissões de organizações intergovernamentais e financeiras serviram de norte para políticas oficiais de governos brasileiros de todos os âmbitos que, embora não determine as práticas das escolas, dá caráter de legitimidade para que se siga uma estruturação (que não surge do nada, ou seja, é estruturada)e tem o potencial dar força a ideários pedagógicos e políticos (Duarte, 2001; Libâneo, 2012).

Destacam-se dois que, evidenciado no próprio documento posteriormente produzido que são sequencias de pedagogias antitradicionais e tem como princípio fundamental analisado de forma crítica pelo lema do “aprender a aprender” por Duarte (2001) e “escola do acolhimento social” e convivência por Libâneo (2012).

Embora os documentos façam menção a aspectos da pedagogia tradicional o que poderia ser interpretado como meio termo, ou harmonização e conciliação de opostos contra ideias unilaterais, mas a questão que evidencia a seguir é que há um claro deslocamento de um eixo para outro, no mínimo, e até mesmo um deslocamento total como se evidencia ao desta seção deste estudo como também avalia Duarte (2001).

Um deles é o "Relatório Jaques Delors" de 1996 produzido por uma comissão da Unesco que "se dedicou a traçar linhas orientadoras da educação mundial no século XXI" (Saviani, 2008, p.433). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) seguem essa mesma linha do relatório e tradicional discurso antitradicional do campo pedagógico que se encontra e se originam na “Conferencia Mundial Sobre Educação para Todos” realizada em 1990 em Jomtien na Tailândia, organizadas e patrocinadas pelo Banco Mundial (Libâneo, 2012).

Os três documentos carregam o a pedagogia do "aprender a aprender" ou derivados em que a transmissão do conhecimento pelo professor, “o conhecer em si”, objetivados em teorias em livros dão lugar (dividem espaço para ser fidedigno às menções que são feitas à transmissão objetiva–calculo e escrita) a procedimentos (aprender fazer e aprender conhecer), aprender conviver e aprender ser, em um (neo) escolanovismo e (neo)construtivismo (Libaneo, 2012; Saviani, 2008).

O documento de Jomtien deu origem a diversos outros documentos que se seguiram a estes na educação brasileira da última década do século passado e primeira deste, de acordo com Libâneo (2012). A delimitação apresentada é de enfoque pedagógico embora mencione outras questões pertinentes a este estudo na parte que se refere à forma de gestão dos recursos humanos e administração pública. Cabe apenas exemplificar como foi agregado valor por esses organismos internacionais ao capital simbólico do campo.

Como membro da comissão da UNESCO de 1996 está o francês que dá nome ao relatório também intitulado de "Educação: Um Tesouro a Descobrir", o presidente da comissão que foi ministro da Economia e da Fazenda e presidente da Comissão Europeia entre os anos de 1985 e 1995. Outro membro é o português Roberto Carneiro Portugal que foi ministro da Educação. (DELORS, BRASIL, 2010).

No final da década de 1990 o Relatório junto ao PCN é destacado como importantes orientadores para repensar a educação brasileira pelo Ministério da Educação (MEC), conforme afirma Saviani (2008) e, embora não se possa determinar uma linha pedagógica por sua política oficial, sem dúvida, somada ao histórico de discussões que ocorreram entre pensadores pedagógicos brasileiros, contribui para a legitimação de uma determinada prática discursiva.

Segue a passagem do deslocamento de afastamento do ensino tradicional, que é destacado como entre os quatro pilares da Unesco para a educação um deles:

> ...surge outro imperativo que nos obriga a compreender melhor o outro e o mundo: exigência de compreensão mútua, de ajuda pacífica e – por que não? – de harmonia, ou seja, precisamente, os valores de que nosso mundo é tão carente. Esta tomada de posição levou a Comissão a conferir relevância a um dos quatro pilares que apresentou e ilustrou como as bases da educação: trata se de Aprender a conviver, desenvolvendo o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade (p. 13, DELORS, BRASIL, 2010).

Esse pilar da educação é base para os outros três de acordo com o relatório. De qualquer forma, fica evidente como afirma Duarte (2001) que mesmo os outros três pilares são desdobramentos da pedagogia do "aprender a aprender". O

conhecimento objetivo mostrado no relatório é apenas relativo à matemática e à língua materna: ler, escrever, contar e calcular.

O mesmo deslocamento já havia sido notado em Libâneo (2012) sobre a declaração de Jomtien em que conclui que há m deslocamento para a assistência, convivência e acolhimento social na educação para as classes populares em que, afirma o autor as aprendizagens do conhecimento pelo ensino da instituição tradicional deslocam-se para o "papel socializador da escola mediante a promoção da equidade social, o respeito às diferenças e a solidariedade com o próximo" (p.20). Esses itens seriam obtidos pela cooperação em atividades do cotidiano escolar.

Ocorre para o autor uma distorção dos objetivos da escola e sua função de socialização, ou seja, acesso à cultura e ciência acumulados pela humanidade, com premissas pedagógicas humanistas de respeito às diferenças psicológicas, sociais e culturais, além dos ritmos de aprendizagem individual. Como consequência, o sentido de socialização teria se deslocado para o de convivência e troca cultural, além da flexibilização de práticas de avaliação escolar.

Para o autor, critérios econômicos estariam por trás dessa mudança que seria destinada apenas para a educação das classes mais pobres enquanto que as mais favorecidas socioeconomicamente continuariam com um ensino voltado para o conhecimento. O destaque para o presente estudo refere-se ao reforço dado às práticas que formam o campo em que neste mesmo artigo afirma que

> nos últimos anos, também no Brasil os discursos sobre as funções da escola vêm manifestando um raciocínio reiterativo, a saber: o insucesso da escola pública deve-se ao fato de ela ser tradicional, estar baseada no conteúdo, ser autoritária e, com isso, constituir-se como uma escola que reprova, exclui os mal-sucedidos, discrimina os pobres, leva ao abandono da escola e à resistência violenta dos alunos etc. Tal como aparece nos documentos dos organismos internacionais, é preciso um novo modelo de escola, novas práticas de funcionamento (p. 21).

Seguindo essa mesma perspectiva pedagógica com mais um argumento que consiste em afirmar que o conhecimento em si deixa de ser necessário ou pelo menos tão importante quanto na pedagogia tradicional pelo próprio avanço do conhecimento em que destaca o Delors

> ...a sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos, ou seja, as três funções relevantes no processo educativo. Com o desenvolvimento da sociedade da informação e a multiplicação das possibilidades de acesso a dados e fatos, a educação deve permitir que todos possam coletar, selecionar, ordenar, gerenciar e utilizar esse volume de informações e servir -se dele (p. 14).

Essa premissa básica, que motivou o título "Sociedade do conhecimento ou das Ilusões" de Duarte (2008) defensor do ensino clássico, mostra bem que o conhecimento transmitido pelo professor tradicional é desvalorizado já que a sociedade e o conhecimento nela produzidos são dinâmicos e se atualizam a todo o momento. Assim, cabe à escola esse outro papel supracitado de permitir ao aluno a aquisição de procedimentos ou métodos para que busque de forma autônoma de acordo com seus interesses e necessidades.

Essas passagens sobre os outros três pilares deixam claro. O interesse do aluno é contemplado no "Aprender a Conhecer" em que "é inevitável conciliar uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um reduzido número de assuntos."... que fornece o gosto, assim como as bases, para aprender ao longo da vida" (DELORS, BRASIL, p. 13).

No outro pilar, o "Aprender a Fazer", além da aprendizagem para um oficio profissional, o relatório além de criticar os métodos que as escolas estão empregando que, ao que tudo indica, refere-se aos tradicionais métodos expositivos, destaca-se o trabalho em grupo e o a aprendizagem pela experiência típica dos escolanovistas e a aprendizagem significativa para o cotidiano em que

> forma mais ampla, uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações, algumas das quais são imprevisíveis, além de facilitar o trabalho em equipe que, atualmente, é uma dimensão negligenciada pelos métodos de ensino (p. 13).

Por fim o quarto pilar da educação faz referência a um relatório elaborado pela UNESCO de 1972 que de acordo com a comissão parece atual. A psicologização e filosofia de caráter humanista moderno, do aluno como sujeito potencialmente e naturalmente aprendente e do deslocamento para o afetivo das pedagogia mencionada nas concepções antitradicionais ficam clara pois é mencionado a necessidade de explorar o carisma natural e a compreensão de si mesmo. No resumo do relatório aparece da seguinte forma:

> Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (p.32)

Está também no relatório, reforçada mais uma vez a adequação em função do aluno como indivíduo, retomada a abordagens psicológica em que os alunos na adolescência que

> pela ansiedade diante das responsabilidades futuras, é importante oferecer-lhes locais propícios à aprendizagem e à descoberta, fornecer-lhes as ferramentas apropriadas para refletir e preparar o futuro, diversificar as escolhas curriculares em função de suas capacidades, assim como proceder de modo que suas perspectivas não sejam frustradas e eles tenham sempre a possibilidade de retomar e retificar suas opções...(p.23)

A passagem de Delors poderia ser incluída na leitura crítica realizada por Libâneo (2012) e que embora tenha tido um foco, considera que essa pedagogia é segue uma regularidade dos agentes citados, entre outro de mesma natureza, e que em essência o comentário a seguir sobre Jomtien poderia ser para a citação anterior:

> Com apoio em premissas pedagógicas humanitárias, concebeu-se uma escola que primasse, antes de tudo, pela consideração das diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem e das diferenças sociais e culturais, pela flexibilização das práticas de avaliação escolar e pelo clima de convivência – tudo em nome da intitulada educação inclusiva (p.17).

Isto afirmado como solução diante do mesmo diagnóstico do problema notado por este e outros documentos do Banco Mundial, de acordo com o autor, em que "o insucesso da escola tradicional decorreria de seu modo de funcionar, pois ela está organizada com base em conteúdos livrescos, exames e provas, reprovações e relações autoritárias. Busca-se, então, outro tipo de escola" (p. 17).

Para concluir este item em que propositalmente é citado de forma direta o relatório da comissão presidida por Delors já que o objetivo passava pelo texto, segue duas citações diretas para concluir o objetivo desta seção apresentada:

> No momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais... (p . 31-32).

Esta passagem é apenas para confirmar a perspectiva de leitura da comissão de problematização da especificidade da escola como transmissora de conhecimentos. O financiamento pelo Banco Mundial ao encontro em Jomtien (referência citada e elogiada na comissão Delors) , os cargos citados nesta seção que foram ocupados pelo francês e português, membros da comissão, além do MEC fica claro o capital político e econômico investidos no campo para a reforma da educação em diversos países.

Com a seguinte passagem,

> ...é desejável que a escola venha a incrementar, cada vez mais, o gosto e prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, além da curiosidade intelectual. Podemos, inclusive, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno. (p.12).

Evidencia-se, junto às outras citações, que há decorrente de outros capitais, o incremento em um capital simbólico específico do campo pedagógico, isto é, o reconhecimento de práticas didáticas como legítimas e que tem relação direta com a autoridade do professor e sua fundamentação.

O movimento escolanovista e o construtivismo, ao menos na leitura realizada nas delimitações desta pesquisa, interpretou a escola tradicional como resquício da sociedade pré-moderna e inclusive há falas que chegam a comparar a resquícios de formas gerontocrática típicas de sociedades primitivas (Duarte, 2001). A oposição pedagógica deixa de se dar em termos de argumentos e passa a se dar pela oposição velho/novo da modernidade.

Libâneo (2012) afirma que o diagnóstico de documentos do Banco Mundial sobre a escola tradicional é que com frequência esta é colocada como incapaz de se adaptar aos novos contextos. Além da já também mencionada aprendizagem em uma nova sociedade que diferente da anterior, não cabe mais a busca do conhecimento por livros em relações autoritárias do passado.

O conhecimento e o meio em constante mudança são de fácil acesso e não precisa mais ser transmitido e cabe à escola se adaptar ao novo mundo e sua tecnologias de informação para adaptar o aluno à essa capacidade de aprender com seus recursos de maneira flexível em processos contínuos por meio de reequilíbrios por toda a vida em que Piaget aparece como autor fundamental com sua ideia de continuo processo de adaptação do organismo ao meio, ao contrário da tradicional formação sólida de sociedades estáticas que conhecimentos perduravam (Duarte, 2001).

Já na própria referencia ao movimento escolanovista e outras pedagogia com um núcleo comum, a nova sociedade e conhecimento apareciam como progresso ou evolução do ensino tradicional. Saviani (2008) no mesmo plano de considerar que crítica ao ensino tradicional tem um núcleo em comum afirma que:

> ...a psicologia genética elaborada por Piaget em suas investigações epistemológicas emergirá como o ponto mais avançado da fundamentação científica da Escola Nova no que se refere às bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem. (p. 434).

Semelhante ao que fez à escola nova movimento da escola nova que acrescentou o prefixo “neo”, Saviani (2008) denomina de neoconsrutivismo tem em Coll um autor típico dessa crítica de renovação a uma sociedade atual e complexa, a já rotinizada

crítica ao ensino tradicional que defendem a legitimação dessas novas práticas contra as ditas mais uma vez como ultrapassadas também influencia os PCN objetivamente pela sua assessoria e leitura de sociedade e pedagogia do futuro, mudança.

Há críticas desde o marco dos pioneiros em 1932 até esse PCN, documento primeiro após a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que é de 1996, sempre em nome de um contexto de mudança, de necessidade de atualizar o indivíduo para a sociedade e mundo do trabalho moderno, pós-moderno, novo e desenvolvido. Essa prática vai se estabelecendo no campo como uma tradicional crítica dos métodos tradicionais também em nome da ruptura com o tradicional nos piores sentidos: ultrapassados, obsoletos.

De acordo com Duarte (2001), Vitor da Fonseca em seu texto "Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva", de 1998 que afirma a importância da adaptação da escola para as novas exigências do atual mundo moderno e da adaptação do indivíduo ao trabalho por meio do desenvolvimento cognitivo e da criatividade para a empregabilidade e reaprendizagem constante.

A distinção prestigia de práticas pedagógicas desse discurso vem sempre agregada de discurso evolutivo de progresso, contra o “velho”, de uma orientação para o futuro em que

> ...temos uma ideia de mudança também como um tema fortemente presente no interior do ideário construtivista. De acordo com essa ideia, o construtivismo é sempre visto como algo que vem para mudar, progredir ou revolucionar a educação...(Rossler, 2006, p.115).

Um fator contra o tradicional método expositivo que representa o velho e hierarquias tradicionais, saber objetivo do mestre de saber superior e avaliação unilateral apenas intelectual atestando o saber ao final do processo, contra alunos passivos com individualidades e sua cultura própria, avaliação do processo sempre para dar um retorno e reaprender, igualdade e tudo o que foi mencionado.

Para o autor, baseado em conceitos Agnes Heller uma filósofa que segue linha marxista, citado esse discurso de mudança se transformou em alienação um

modismo, uma preocupação de sempre ter que romper para não ficar atrasado. Saviani (2005) também menciona o

> ...movimento da Escola Nova, que pintou o método tradicional como um método pré-científico, como um método dogmático e como um método medieval. Basta nós nos lembrarmos, por exemplo, de Killpatrick, Educação para uma civilização em mudança, onde ele vai caracterizar a civilização que foi se construindo com base no surgimento da ciência moderna a partir do Renascimento como sendo a civilização em mudança.

Essa conclusão extrapola os limites do presente estudo que também não compartilha da linha de pensamento do autor como principal referencial de análise. O mais importante é a contribuição de que os "Pioneiros" de 1932, a "Escola Nova" os documentos citados e a linha construtivista-interacionista agregam sempre o elemento carismático do futuro (sonhado, profetizado, evolução), da ciência: a descoberta ou revelação de algo novo, ou seja, a inovação.

Assim, a tradição como eterno passado em oposição ao tipo puro do carisma – a inovação, revelação, dom, magia – dão origem à rotineira evocação das ideias apresentadas que apesar arbitrária por serem culturais, são desconhecidas enquanto tal e naturalizam-se no campo pedagógico como ideias prestigiadas: um regular apelo por legitimação pela necessidade do novo, da mudança, reconhecido pelo menos enquanto discurso que se agregam a ações didáticos-pedagógicos acoplando-se ou agregando-se ao capital simbólico do campo.

Duarte (2001) mostra como a crítica à escola tradicional se alinha às ideias de que viemos em uma sociedade do conhecimento em que os procedimentos para acessar o conhecimento que já é disponível pela tecnologia e a criatividade para lidar com situações em um mundo sempre em mudança já não seriam suficientes e fundamentais a aprendizagem de teorias somente.

Não se trata da pedagogia propriamente dita, mas do que é valorizado com esta: o eterno passado valorizado por sociedades tipicamente tradicionais que cultuam heróis e feitos do passado, a sabedoria do ancião, o costume por ter sempre sido de uma mesma forma e todos os membros da sociedade terem que seguir essa

tradição, ou seja, o “é feito desta forma porque sempre foi feito assim”. Este discurso não aparece, mas o seu oposto, o de modernidade e mudança.

Assim, as práticas pedagógicas renovadas ganham um argumento que estas são a renovação, a invenção, o amanhã, ainda mais forte com o avanço das tecnologias e métodos. “Os alunos não são mais robôs para permanecerem sentados numa cadeira como antigamente, essa geração é outra” poder-se-ia afirmar um típico professor atualizado (segundo autoavaliação, no caso).

Por fim, é preciso mencionar o eterno futuro: o pós-moderno criticado por Duarte (2001) a sociedade que produz o tempo todo conhecimento que o presente é ao mesmo tempo futuro o “ser” é um “vir a ser” constante de forma que a escola tradicional é deslegitimada já que há um obsoletismo constante de conhecimentos e relações socioeconômicas por novas descobertas a todo momento, diferente do passado em que o conhecimento objetivo durava e o professor poderia simplesmente transmiti-los.

Já anunciado desde os pioneiros, a transferência do processo e relação professor-aluno passaria a ter o aluno como centro de forma a revolucionar as relações.

Rossler (2006) mostra alguns elementos do discurso construtivista atrairiam, no sentido de exercer poder de aceitação, educadores por fazerem parte da cultura contemporânea como a preocupação com a proteção e direitos da criança e o universo infantil e como consequência prega-se que

> ...precisamos ouvir e olhar a criança “mais de perto”. A partir de seu próprio universo não a partir da nossa perspectiva, do nosso mundo de adulto[...]o próprio Piaget situava essa valorização da infância no interior de uma tradição que remontava ao menos, até Rousseau, passando por Froenbel, Pestalozzi, Montessori, Claparède e outros. (p.145-146).

Respeitar o mundo da criança e fazer adequações na escola para a adaptação deve ser também se aproximar desse próprio mundo, da sua linguagem, da sua forma de pensar. Não apenas não modelar a criança e adaptar como ponte os materiais pra ela, mas também se aproximar dela e das suas virtudes valorizadas. Há

uma moral da “libertação “da dominação das coerções sociais”, das “tradições”, “do grupo social como um todo ao qual pertencemos” (Piaget apud Duarte 2001, p. 331).

> a saída residiria para Piaget em mudar a educação, em adotar métodos ativos, os métodos escolanovistas em oposição à relação autoritária entre professor e aluno que caracterizaria a escola tradicional: Os novos métodos, os métodos da atividade, insistem, ao contrário, na relação das crianças entre si. O trabalho em grupos, a pesquisa conjunta, o selfgovernment,... (Duarte, 2001, p. 335).

Essas atividades representam a liberdade de aprender e a se desenvolver moral e intelectualmente entre seus pares e favorecer a tendência para a cooperação, sem que permaneça no egocentrismo pois aprende na prática com o outro sem a imposição do adulto. Duarte (2001) afirma ainda a tradicional visão do filósofo genebriano em Piaget: “...o prestígio intelectual e moral deles é tal a seus olhos que ela acredita com docilidade em tudo o que emana deles.” (p.333).

Há uma romantização do conhecimento ensinado que deve ser transmitido sem a dissociação do poético da emoção uma busca pela razão erotizada, um conhecer sentindo com um aspecto afetivo muito destacado nesse processo da “aprendizagem significativa”, uma aproximação do método e do conhecimento ao pensamento infantil contra as formas rotineiras (Rossler, 2006).

> Essa tendência em resgatar e supervalorizar elementos infantis, em detrimento da vida adulta, pode ser observada em diversos textos contrutivistas ... certos temas da infância são associados aos processos de mudança e ruptura com o ensino dito tradicional (Rossler, 2006, p. 221)

O brincar, atividades alegres, materiais e aulas diferentes e os jogos também, típicos do mundo da criança e também são, nesta linha, supervalorizados como ferramentas para a aprendizagem apresentada a partir também de certa leitura de Vygotsky sobre a importância da interação com os pares, autores interacionistas ,em certo sentido como (Duarte, 2001; Rossler, 2006).

Saviani (2008) afirma que o ideário de prazer e pedagogia do afeto “não deixam de exercer razoável atrativo na mente dos educadores brasileiros”(p. 449). A diretividade dada de forma rígida pelo professor como autoridade se contrasta com a alegria do mundo supostamente espontâneo da vontade da criança e do adolescente em que é preciso o professor entrar e se adequar. O esforço e a disciplina são negativamente destacados em relação ao desejo e fluidez natural, desabrochar puro sem condução rígida (Duarte, 2001, Rossler, 2006).

No neo escolanovismo destaca-se também nessa linha de busca do espontaneismo "o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem" (p. 431).

> ...aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo[...]trata-se do fato de que as pedagogias do aprender a aprender estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém (Duarte, 2005, p. 8).

O destaque se dá única e com o intuito de mostrar que no limite, é o professor que entrará no mundo antes chamado universo da criança, belo jardim que deve ser cuidadosamente regado. Logo, não se tratam de adequar os procedimentos e espaço para adaptar a apreensão dos conhecimentos organizados pelo currículo, ou despertar o interesse, mas também demais aspectos didáticos da aula já são realizados com os alunos respeitando sua vontade, sua curiosidade natural de conhecer, explorar não pode ser tolhida.

No extremo, há uma desprestígio de professores e alunos que querem trabalhar de maneira mais tradicional de forma séria (antônimo de alegre ou lúdico) e desvalorização da cultura elaborada e simples transmissão do conhecimento sistematizado para forma ditas mais criativas, estéticas de aula mostradas nas mídias e revistas como práticas exemplares e ideais para esse o mundo desse novo ser que brota.

3.8. O VALOR AGREGADO PELA CONSCIÊNCIA CRÍTICA: OS LUTADORES LEGÍTIMOS PELO ALUNO/POVO OPRIMIDO CONTRA PROFESSOR/ CLASSE DOMINANTE REPRODUTIIVISTA

Trata-se apenas de uma combinação de teorias cujo ponto em comum está na ideia de terem formulado uma crítica ao papel da educação em relação aos problemas sociais, sempre pressupondo a dominação, opressão ou repressão de grupos sociais sobre outros e que, no caso a escola na modernidade teria a função de reproduzir essa dominação, esses problemas e a desigualdade (Luckesi, 1994; Saviani, 2005).

O saber/poder burocratizado em títulos dados a professores, o conhecimento dito etnocêntrico dos grupos/classes dominantes impostos aos alunos populares pelas autoridades pedagógicas no campo educacional também exerceu uma crítica (fundamental) ao ensino, de forma a construir uma ideia antitradicional.

Rousseaunianos — marxistas (ou talvez marxistas humanistas), o seguinte princípio: “o proletariado/povo nasce bom, a sociedade burguesa o corrompe” em uma análise romântica. Seria, então, o professor, na sociedade de instituições e moral burguesa, pela pedagogia tradicional da autoridade e saber superior predeterminado pelas instituições de saber, corromper esse aluno popular, negando sua cultura popular, “prolecult” (Bourdieu & Passeron, 2012).

A escola de acordos críticos contribui para que essa divisão social desigual se perpetue. A escola tem divisões sociais e culturais que são correspondentes à posição social e perpetua essa divisão seja objetivamente (socioeconomicamente) como na teoria do aparelho ideológico de Althusser, seja simbolicamente (culturalmente), ou seja, de forma menos evidente como na teoria de Bourdieu e Passeron (Saviani, 2005).

A escola apresenta o autor, seria uma reprodução das estruturas sociais de modo explícito em suas divisões para o trabalho como na teoria da Escola Dualista (dividida de acordo com as duas classes: burgueses e proletários) que se assemelha a de

Althusser ou de modo indireto através da aparente neutralidade da cultura como na teoria da violência simbólica, pois, a escola transforma um grupo economicamente desfavorecido em grupo com uma formação cultural considerada inferior por negar a arbitrariedade cultural que a escola transmite como universal e como se universalmente pudesse ser transmitida.

Além disso, a escola transmitiria valores que seriam de interesse dos grupos dominantes como se fossem interesses de todos e de forma neutra o que contribuiria para que os indivíduos pertencentes aos grupos dominados aceitassem a sua situação social por reconhecê-la como legítima e/ou natural.

O professor, enquanto autoridade legítima pedagógica, através de um poder simbólico em sua ação social, exerce violência dissimulada sobre os alunos, pois desconsidera os condicionantes sociais em seu trabalho pedagógico e a cultura dominante como construção social, na teoria de Bourdieu e Passeron apresentada na mesma obra.

No caso dessas teorias, o professor é necessariamente um agente do Estado burguês responsável por inculcar a ideologia da classe dominante nas classes dominadas e são esmagados por esse sistema que na maioria das vezes nem percebem e ainda que busquem ultrapassá-lo é impossível. O professor é necessariamente um reprodutor da dominação dos exploradores.

> Assim, embora o sistema educativo liberal-burguês afirme que é democrático, reproduziu através da escola a divisão social do trabalho, perpetuou a injustiça e difundiu os ideais burgueses de vida, como a competição (o contrário da solidariedade) e o individualismo (Gadotti, 1999, p.188).

O professor, afirma Gadotti (1999) sobre a teoria de Bourdieu e Passeron, em sua relação pedagógica participa de forma importante no processo, pois, tem um papel de poder no qual

> ...a autoridade pedagógica dissimula o poder arbitrário, apresentando-o como relação puramente psicológica. Ela implica o trabalho pedagógico como processo de inculcação, criando nas crianças da classe um *habitus*... (p. 189).

Nas teorias citada anteriormente- a não crítica ou liberal ingênua- o poder da escola e do professor era supervalorizada positivamente para a correção das desigualdades sociais pela construção e ajustes de indivíduos ideais, morais e por ser transmissor do saber da humanidade; ou pela libertação individual pela participação, inclusão de todas as diferenças e democratização da sociedade pelas relações interpessoais cooperativas da escola, como nas teorias tradicional e renovada; respectivamente.

Por fim, para terminar teorias de crítica da educação com a função de manter uma ordem social sem que se seguissem de proposta, pensadores inspirados em Michael Foucault fazem crítica às relações da escola, a crítica do saber superior que forma cidadãos no seu sentido mais literal e problematizável, ou seja, modela os alunos para uma determinada forma de pensar e agir por via do poder de adestrar, reprimir, da supressão da diferença, dos comportamentos e pensamentos não adequados (Pereira, 2013; Tragtenberg, 2012).

Disciplina e obediência eram fundamentais para a formação de corpos dóceis e submissos adequados ao convívio social excluindo-se os erros e errantes por meio dos castigos, vigília e métodos de organização do tempo/ espaço/ movimento ao estilo fabril em que a escola é comparada a outras instituições como a igreja e o presídio, lugar dos errantes. O poder também fundamental para o encaixe social: docilidade dos cidadãos eficientes, produtivos e conformados (Pereira, 2013; Tragtenberg, 2012).

De maneira geral, o campo da educação se volta para a busca de igualdade (muitas também é altamente conflituosas), mas a questão que se desdobra dessa crítica à escola é o quanto se deu uma resposta antitradicional. Não me refiro que tenha sido dada resposta à essas teorias, até porque estas partiram da realidade e agentes do campo podem ter percebido essas questões antes mesmo delas serem formuladas, embora essas possam ter servido como mola propulsora.

Valores agregado antitradicional: disciplinar e adestrar os aluno (autoritarismo tradicional) contra o espontaneismo e interesse do aluno;, autoridade pedagógica para impor um saber, uma violência simbólica, um arbitrário cultural (equivale ao saber intelectual, científico, etnocêntrico-científico) contra o saber popular (equivale às necessidades específicas do aluno, individualidades, mas atrelado à sua cultura, classe, comunidade- cultura popular de classe); exclusão social da escola dualista aos postos intelectuais da sociedade, hierarquizando nas classes dominantes e dominadas(ou postos de trabalho privilegiados-intelectuais/dirigentes e dominados-executores) equivale à exclusão por moldar em uma essência e modelo de saber da escola tradicional hierarquizando pelas notas. A solidariedade e igualdade de classe contra a inculcação da escola como aparelho ideológico contra o tradicional diretivismo e verticalidade desigual da relação professor-aluno,

Este valor agregado, sem dúvida estara embutido no capital simbólico antitradicional em discursos antitradicionais, tanto mais quanto mais estes se aproximam do que se denomina pedagogias críticas e, incorporados em *habitus*, discusados como doxa, naturalizados, tendem a decorrentes de disputas simbólicas de outros campos (político, sociológico, filosófico, econômico), produzir efeitos práticos pedagógicos antitrdicionais arbitrários simbólicos não postos em dúvida pelo reconhecimento e junto a grupos da pedagogias ativas e a valorização romântica, afetiva do aluno em suas personalidade junto aos valores mencionados formas a heterodoxia do campo pedagógico de capital simbólico antitrdicional positivamente reconhecido e adotado como legítimo.

A característica fundamental entre educação modo de aquisição de conhecimento e educação como conhecimento é exatamnete a divisão em que os humanista antitradicionais vão criticas mais a tradicional em que esta é avaliação final, para punir e classificar e mediria o sabre, enquanto a resposta dada é de uma avaliação como diagnóstico, para ver dificuldade, para o processo ser aprimorada, e levando em consideração diversas dimensões, momentos e formas de avaliar, durante a aula (Zabala, 1998).

> ...uma concepção global do processo de avaliação sempre incide nas aprendizagens e, portanto, é uma peça-chave para determinar as características de qualquer metodologia. A maneira de avaliar os trabalhos, o tipo dos desafios e ajudas a que se propõe, as manifestações das expectativas depositadas, os comentários ao longo do processo, as avaliações informais que se realiza, a maneira de dispor ou distribuir grupos, etc., são fatores ligados à concepção que se tem de avaliação e que têm, muitas vezes de forma implícita, uma forte carga educativa que a converte numa das variáveis mais determinantes (Zabala, 1998, p.21)

A avaliação não é senão efeito do mencionado e contrutora do que foi mencionado sobre as pedagogias antitradicionais , e segue explicitada na [1]tabela 03 do eixo X, como consequência das definições didáticas-pedagógicas enquadradadas nas concepções de educação.

[1] Baseadas em: Freire (2005); Libâneo (1995); Mizukami (2009); Tragtenberg (2012); Zabala (1998)

	TRADICIONAL	RENOVADA (construtivista, escola nova, interacionista)
Relação professor-aluno	Autoridade do professor. Disciplina imposta para assegurar atenção e silêncio no decorrer das aulas. Ênfase na intervenção do professor para que a aquisição do patrimônio seja garantida. O indivíduo nada mais é do que um ser passivo, um receptáculo de conhecimentos escolhidos e elaborados por outros para que ele deles se aproprie. **Distância entre educador e educando.**	Professor não tem privilégio. O papel do professor é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança e diferentes formas de intervenção. A disciplina como tomada de consciência dos limites da vida grupal. Aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo. Relacionamento positivo entre professores e alunos. Vivência democrática. Vínculos afetivos para um bom clima de convivência. Intervenção que limite a capacidade do aluno e que evite estes de conviver e se expressar dificilmente será possível observar avanços e dificuldades e progresso atitudinal de cada aluno.
Relação conteúdo-aluno	Caminho cultural do saber é o mesmo para todos os alunos. Esforço individual. Conteúdos separados das experiências dos alunos. Transmissão de conteúdos em forma de verdade. Aprendizagem receptiva e mecânica. **Proibição do pensar verdadeiro.**	Processo ativo de construção e reconstrução do objeto. Conhecimento resulta da ação a partir dos interesses e necessidades. Conteúdos de ensino de acordo com as experiências que o sujeito vivencia. Aprender a aprender, pois é mais importante o processo de aquisição do saber que o saber propriamente dito. Formação de atitudes. Autodesenvolvimento e realização pessoal. Transmissão de conteúdo é secundária. Educação centrada no aluno. Professor especialista em relações humanas. O aprender necessita está relacionado com as percepções do sujeito. Formação integral (atitudinal, procedimental e conceitual; não se limita ao conceitual).
Processo didático (prática de aula)	Exposição verbal da matéria e/ ou demonstração. Ênfase nos exercícios, repetição de conceitos, memorização. Programas minuciosos, rígidos e coercitivos. O método de recitação e as espécies de conteúdo ensinado derivam de uma concepção estática de conhecimento. Ensino livresco, a**ulas verbalistas, esquemas verticais.**	Integração por meio das experiências dos alunos e as exigências sociais. Tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas. Trabalho em grupo como condição básica do desenvolvimento mental e para a convivência. Métodos de ensino usuais são dispensados, prevalece o esforço do professor para facilitar a aprendizagem. Usos de diversos instrumentos para facilitar a comunicação. Métodos de projetos.
Avaliação	Verificações de curto prazo (interrogatórios, orais, provas escritas, trabalhos de casa). Reforço negativo (punições, notas baixas, apelo ao pais); as vezes, é positivo (emulação, classificações). Exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se a quantidade e exatidão de informações que se consegue produzir. O exame passa a ter um fim em si mesmo. Exames seletivos, investidos de caráter sacramental.	Avaliação é fluida e tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor. Auto-avaliação é privilegiada. O *locus* da avaliação reside no educando. Significar é a sua essência. Quando se verifica a aprendizagem, o elemento de significação desenvolve-se, para o educando, dentro da sua experiência como um todo. No que se refere a avaliação tradicional, realizada através de testes, provas, notas, exames, etc., encontra ela pouco respaldo nesse tipo de abordagem. Concepção global de avaliação. Avaliações informais. Tipos de desafios a que se propõe. Não se limita a valoração dos resultados pelo aluno. Não apenas conteúdos conceituais, mas procedimentais e atitudinais para autonomia, relação interpessoal, inserção pessoal de acordo com cada aluno. Para aperfeiçoamento do processo educativo, objetivo de todo educador. Prova é limitada para avaliar o processo. Utilização dos conceitos em trabalhos em equipes, em diversas situações. Avaliar o nível de competências em atividades abertas feita em aula por observação de como o aluno transfere o conteúdo para a prática (procedimental). A tradicional menosprezou a avaliação atitudinal por sua função sancionadora. Observação de comportamento.

TABELA 01 – Tradicional *vs* Renovada

Fonte: realização própria

	TRADICIONAL	LIBERTADORA/ LIBERTÁRIA
Relação professor -aluno	Autoridade do professor. Disciplina imposta para assegurar atenção e silêncio no decorrer das aulas. Ênfase na intervenção do professor para que a aquisição do patrimônio seja garantida. O indivíduo nada mais é do que um ser passivo, um receptáculo de conhecimentos escolhidos e elaborados por outros para que ele deles se aproprie. **Distância entre educador e educando.**	Professor animador que, por princípio, deve "descer" ao nível dos alunos, adaptando-se às suas características e ao desenvolvimento do próprio grupo. Deve caminhar "junto" e intervir o mínimo indispensável e quando necessário pode fornecer informações mais sistematizada. Relação horizontal e não imposta, onde educador e educando se posicionam como sujeitos do ato do conhecimento. Elimina-se toda relação de autoridade sob pena de inviabilizar o trabalho de conscientização. Professor cria condições, juntamente com os alunos, para que a consciência ingênua seja superada. O diálogo é desenvolvido e oportunizadas a cooperação, a união, a organização, a solução em comum de problemas. Transformar a relação professo-aluno no sentido da não-diretividade, isto é, considerar desde o início a ineficiência e a nocividade de todos os métodos à base de obrigações e ameaças. Professor orientador e um catalisador, se mistura no grupo para uma reflexão comum. Professor "conselheiro" e outras vezes, de instrutor-monitor à disposição do grupo. **A ação do educador humanista se identifica com a dos educandos e deve se orientar na humanização de ambos. Crítica do professor como instrumento de reprodução das desigualdades sociais em nível escolar. Crítica ao poder professoral de se impor pela prova.**
Relação conteúdo -aluno	Caminho cultural do saber é o mesmo para todos os alunos. Esforço individual. Conteúdos separados das experiências dos alunos. Transmissão de conteúdos em forma de verdade. Aprendizagem receptiva e mecânica. **Proibição do pensar verdadeiro.**	Educação crítica, questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens. Temas geradores a partir da problematização da prática de vida dos educandos. A transmissão de conteúdos estruturados a partir de fora é considerada como "invasão cultural" ou "depósito de informação". "Educação problematizadora", a partir da codificação de uma situação-problema. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas ao nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. **A educação problematizadora não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscível. Antagonismo: "bancária" que serve a dominação e mantém a contradição educador-educandos e nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; problematizadora que serve a libertação e realiza a superação – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica.** Conhecimento resulta das experiências vividas no grupo, a vivência de mecanismos de participação crítica. Os conteúdos não são necessariamente as matérias de estudo, são os que resultam das necessidades e interesses manifestos pelo grupo. **Do pensar autêntico e não no sentido de doação, da entrega do saber. Saber é negado por serem práticas políticas disciplinares fundadas na vigilância.**
Processo didático (prática de aula)	Exposição verbal da matéria e/ ou demonstração. Ênfase nos exercícios, repetição de conceitos, memorização. Programas minuciosos, rígidos e coercitivos. O método de recitação e as espécies de conteúdo ensinado derivam de uma concepção estática de conhecimento. Ensino livresco, a**ulas verbalistas, esquemas verticais.**	Grupo de discussão, aquém cabe autogerir a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades. Dispensam-se um programa previamente estruturado, trabalhos escritos, aulas expositivas, qualquer tipo de verificação direta da aprendizagem, próprias da "educação bancária" que **somente pode interessar aos opressores numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo "encha" de conteúdos** Os alunos participam do processo juntamente com o professor. Utilização de situações vivencias do grupo em forma de debate: ativo, dialógico e crítico. Participação grupal, mecanismos institucionais de mudança (assembleias, conselhos, eleições, reuniões, associações etc). Princípios educativos autogestionários. Iniciativa do grupo sem qualquer forma de poder. Os alunos têm liberdade para trabalhar ou não, ficando o interesse pedagógico na dependência de suas necessidades ou as do grupo.
Avaliação	Verificações de curto prazo (interrogatórios, orais, provas escritas, trabalhos de casa). Reforço negativo (punições, notas baixas, apelo ao pais); as vezes, é positivo (emulação, classificações). Exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se a quantidade e exatidão de informações que se consegue produzir. O exame passa a ter um fim em si mesmo. Exames seletivos, investidos de caráter sacramental.	Avaliação da prática vivenciada entre educador-educandos no processo de grupo e, às vezes, a auto-avaliação feita em termos dos compromissos assumidos com a prática social. Qualquer processo formal de notas, exames, etc. deixa de ter sentido em tal abordagem. Tanto os alunos quantos os professores saberão quais suas dificuldades, quais seus progressos. A avaliação é da prática educativa, e não de um pedaço dela. **Nega anotações sobre os alunos, através de boletins individuais de avaliação (ou uniformes modelos, por exemplo), perceber aptidões, estabelecendo classificações rigorosas. Crítica a divisão em séries que sujeita o aluno a movimentos regulares de alguns e outros não punidos com retenção ou exclusão. Crítica da prova como disciplinadora, dissimuladora da exclusão social, como permissora da passagem de conhecimento do professor ao aluno e retirada de um saber do aluno destinado ao mestre, avalia proceesso e não resultados para diagnosticar ptoblemas.**

TABELA 02 – Tradicional *vs* Crítica/ Popular

Fonte: realização própria

	TRADICIONAL	ANTITRADICIONAL
Relação professor-aluno	Vertical, disciplinação do professor, impessoal, aluno passivo pela heteronomia.	Horizontal, sem imposição do professor, cooperação/ solidária, mediador, autonomia do aluno/ sujeito.
Relação conteúdo-aluno	Transmissão de conceitos pré-definidos (modelos culturais/ científicos especializados) padronizados, hierarquizado sobre o saber do aluno, mero receptor e reprodutor.	Valorização do saber/ cultura/ interesse do aluno em sua diversidade, conteúdos éticos (relativo a valores, atitudes ou políticos), saberes globais, aluno ativo, interesse do aluno ou grupo.
Processo didático (prática de aula)	Comunicação verbal, método expositivo, memorização, exercícios e ensino livresco.	Vivência grupal, debates, projetos, interação e diálogo de todos, experimentação/ situações-problema, protagonismo/iniciativa do aluno., preocupações socioemocionais, existenciais (para além de conceitos).
Avaliação	Provas: avaliação de resultados do processo: quantificação relativa a aprendizagem e nota para aprovação ou reprovação correspondendo exatamente a aprendizagem conceitual baseado em modelos sob o juízo do professor.	Avaliação como processo e para o processo em diversas dimensões de conteúdo em diálogo com o aluno e valorizando o saber e o erro para aprimorar o processo e analisar dificuldades do aluno, não punitiva, não classificatória e excludente por reprovação, avaliação.

TABELA 03 – Tradicional *vs* Antitradiocional

Fonte: realização própria

4. CAPÍTULO III – METODOLOGIA

4.1. PROBLEMAS E OBJETIVOS

A pesquisa desenvolvida parte da preocupação sobre o papel da educação na busca de uma transformação social. Como condição para que ocorra, é considerado de extrema importância o papel do professor na mudança dos alunos o que possibilitaria, a partir do conhecimento adquirido, a construção de uma nova sociedade através de lutas constantes.

Ao longo da experiência profissional do mestrando, é observado como a gestão e determinadas ideias pedagógica podem potencializar, limitar ou inibir as ações sociais dos professores: ações com qualidade podem ser potencializadas ou enfraquecidas por gestores, teorias administrativas e pedagógicas. Assim como ações equivocadas podem ser limitadas ou potencializadas.

Da mesma forma, podem ocorrer com gestores que se encontram imersos no cotidiano da escola como os diretores e coordenadores em relação aos que ocupam um nível superior da gestão. Trata-se, em última instância, do secretário de educação ou do chefe do poder executivo ou organizações econômicas, dependendo da matriz de análise.

Ao ingressar no Sistema de Educação do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2015, uma realidade diferente de outros sistemas de ensino é observada pelo mestrando relativa à gestão da educação que gerou uma preocupação. Qual a diferença que mais chamou a atenção do autor da pesquisa? A enorme preocupação com os resultados obtidos nos exames externos padronizados, metas e índices- a denominada, pelo sistema de educação, gestão de resultado.

Nesse caso, tanto professores e alunos são submetidos a provas que não são elaboradas por professores que estão em interação com os alunos no cotidiano da

escola. Todas as regiões, independentes da cultura local, são submetidas à mesma prova que ocorre periodicamente. Os alunos, independente de seu tempo individual para aprender fazem a prova no mesmo dia.

Remete-se, portanto, à concepção tecnicista de gestão da educação, ou seja, que não tem como enfoque as relações humanas e interpessoais estabelecidas nas ações, mas sim a uma organização escolar que, nesse aspecto, independia de professores e alunos se aproximando, portanto, da impessoalidade burocrática e hierarquização vertical das relações, no sentido adotado por Weber e outros autores de modelos tradicionais de administração.

Os resultados que serviam de feedback não descreviam qualitativamente nenhuma avaliação obtida, era voltado para a objetividade em uma abordagem econômica e racionalista: números cientificamente mostrados com uma suposta neutralidade. O controle dessas práticas consta em leis e normas de forma a obrigar ou induzir professores e alunos a se acomodarem a esse processo.

No entanto, foi notado também que havia por parte de determinados professores, e equipe gestora, uma enorme preocupação com a afetividade na relação professor/aluno na prática pedagógica e com o respeito à diversidade cultural, social e individual na aprendizagem do aluno. O que nem prejudica e nem melhora os resultados, a princípio.

A própria gestão externa, imposta à escola através de portaria não se limitava à objetividade mencionada, pois, prevê espaços de autonomia de decisão de professores, flexibilização de práticas pedagógicas e diversidade nas formas de atuar. Isso pode se notado na Portaria 419/2013 da Secretaria Estadual de Educação do Governo do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/ RJ).

Por um lado, consta que alunos e professores em suas práticas pedagógicas são qualificados objetivamente como nas ciências naturais, comportamentalista, positivista, de forma econômica (índices) para uma maior precisão e controle. Por outro, são seres que devem ter suas especificidades consideradas sejam as do meio social, da cultura e as psicológica (cognitivas e emocionais).

Enquanto no primeiro caso, o professor se limita a executar as normas ou o que a equipe diretiva impõe, através da ideia de hierarquia burocrática; no segundo, o professor constrói os processos e as decisões e sua qualificação e competência são fundamentais, além da consideração da sua relação com o aluno.

Assim, algumas questões despertam o interesse do mestrando: a gestão escolar da SEEDUC/ RJ é de predominância objetiva ou subjetiva e quais as iniciativas para que ambos os fatores se harmonizem uma vez que essas concepções, enquanto modelos teóricos, e entre agentes, na prática podem gerar conflitos?

Conflitos esses na gestão de trabalhadores, com maior ou menor poder de decisão e participação em todos os processos da prática didático-pedagógica (planejamento, métodos e avaliação), ou seja, os professores com maior autonomia para decidir ou, por outro lado, apenas se limitando à execução da decisão da equipe gestora.

Conflitos também entre a gestão racionalizada e padronizada para todas as escolas e realidades, e as concepções pedagógicas baseadas no humanismo moderno que consideram fundamentais as relações interpessoais da escola, a horizontalidade da relação professor-aluno e a consideração das experiências e saberes dos alunos.

Essas duas visões e concepções opostas de gestão e prática pedagógica parecem em alguns momentos estarem harmonizadas, pois, como aparece na orientação para a operacionalização da portaria 419/13 da Secretária Estadual de Educação não há uma divergência, mas sim uma complementação entre padronização e diversidade pedagógica, flexibilização e rigidez nas ações dos professores a respeito da prática de avaliar o aluno.

Por exemplo, a portaria em questão combina a obrigatoriedade (imposição vertical e rígida) que o professor inclua na avaliação do aluno e nota do bimestre a prova externa (padronizada, que forma os índices). No entanto, permite a liberdade da autoridade professoral na escolha de outras avaliações que podem ser diversificadas de acordo com o aluno, turma ou realidade local apesar de impor a utilização de diversos meios de avaliação.

A avaliação através de prova externa implica que todas as turmas da rede e todos os alunos aprendam a mesma coisa ao mesmo tempo, já que as provas são iguais e no mesmo dia. A secretaria, com isso, busca a obtenção de índices satisfatórios de qualidade da educação através da gestão de resultados.

Dessa forma, como está colocado no sistema de ensino, há conflitos potenciais e até prováveis já que impõe ao professor adaptação ao aluno, pois, requer padronização do tempo e de atividades avaliativas contrárias a subjetivação e culturalização do ensino/aprendizagem que requer flexibilização e diversificação do trabalho pedagógico de avaliação. Isso confrontaria a própria portaria menciona que é o professor que melhor conhece o aluno.

A curiosidade do mestrando dirige-se para a compreensão de questões relacionadas ao planejamento da gestão da SEEDUC/ RJ na decisão sobre a avaliação do aluno a partir da portaria supracitada e dos agentes sociais como autoridades pedagógicas: os professores.

Organização essa que está inserida em um Campo, no sentido adotado pelo sociólogo Pierre Bourdieu (1989, 2004) composto por agentes específicos, mas que podem sofrer intervenção de agentes externos ao campo e à escola. A preocupação é, portanto, relativa aos efeitos que tais ações podem ocasionar na qualidade e democratização da educação.

4.2. PROBLEMA E QUESTÃO DE PARTIDA

Há diferentes concepções fundamentais no que diz respeito à busca de qualidade da educação no sistema de ensino público do Estado do Rio de Janeiro. O problema que se coloca é sobre as relações sociais (conflituosas ou harmonizadas) entre agentes específicos do campo em suas ações diante de diferenças e semelhanças socialmente e culturalmente criadas na pedagogia e administração.

Essas concepções aparecem no conteúdo que é mostrado na Portaria SEEDUC/ RJ 419/ 2013 e na orientação para sua operacionalização. Foram construídas no campo pedagógico e administrativo teorias influenciadas pelas áreas da psicologia e economia. Esses campos permearam e foram permeados pelo campo político e culminaram em concepções diferentes de ser humano em suas relações interpessoais e sociais e propostas de gestão escolar.

De maneira resumida, pode-se considerar que uma concepção se trata de uma visão objetiva que é quantificada e explicada em números, gráficos e tabelas, como a mostrada no anexo I, que consta as notas e frequência do aluno, da Portaria que torna praticamente obrigatória a avaliação externa como um dos instrumentos de avaliação. O documento busca

> ...normatizar e padronizar os instrumentos avaliativos que orientarão os professores na elaboração dos instrumentos que serão utilizados no processo de avaliação dos discentes, seja em sua concepção filosófica, seja em sua operacionalização (p.2).

Outra, ao contrário, é uma visão que busca partir das subjetividades para se chegar a uma visão mais qualitativa, ou seja, uma interpretação das questões do processo e de cada aluno, de forma relativa, que não pode ser resumida aos resultados dos números, que são absolutos. Caso o aluno não tenha êxito na avaliação, terá direito a ser reavaliado e caso não seja aprovado no bimestre deve ter estudo de recuperação que

> deve ser realizada [...] com atividades significativas que, por meio de procedimentos didático-metodológicos diversificados e, em consonância com as regras gerais da avaliação previstas nessa Portaria, busquem atender o discente em suas necessidades específicas (Rio de Janeiro, 2013, p. 20).

Tanto no que diz respeito à concepção de administração relativa à participação do professor como trabalhador quanto à concepção pedagógica na relação com o aluno, nota-se que na primeira citação, o fator humano e cultural são desconsiderado na busca de uma padronização. Já na segunda, é dada importância à diversidade dos procedimentos didático-metodológicos para atender às questões específicas do aluno.

Seria possível diversificar procedimentos didático-metodológicos e ao mesmo tempo padronizar concepções e avaliações? Qual o motivo de que não haja uma padronização de práticas de recuperação ou o contrário que haja uma adaptação completa às necessidades do aluno antes que seja necessária uma recuperação? Tratar-se-ia de uma questão de aprendizagem significativa (subjetiva) e/ou de qualidade da educação (medida por índices), ou ainda uma instrumentalizando a outra?

É de se supor (talvez erradamente) que duas concepções tão opostas (pelo menos aparentemente) possam gerar necessariamente conflitos interpessoais com determinados agentes sociais do campo educacional que podem permear a prática educativa. No entanto, na portaria citada, há uma intenção de articular essas duas visões de forma a gerar uma harmonização entre elas.

A portaria em questão refere-se às formas de avaliação interna e coloca como fundamental tanto a importância de sua articulação com a avaliação externa quanto o respeito à autonomia relativa do professor em determinadas escolhas (em outras nem tanto) e às individualidades dos alunos e diversificação de avaliações em uma concepção pedagógica de avaliação que dialoga com a humanista moderna.

Pressupõe-se que haja necessariamente em relações de disputas e dominação entre agentes situados em posições objetivamente distinguíveis do campo educacional mediados por diferentes tipos de poder com diferentes forças de

influência e por estruturas práticas construídas por diversos fatores, sendo que nos limites do estudo se destaca a influência das concepções e tendências pedagógicas analisadas por especialistas da área, com maior ênfase no humanismo.

Portanto, o problema que se coloca no âmbito da rede pública de ensino do Governo do Estado do Rio de Janeiro concerne as relações de poder entre a gestão da SEEDUCe os professores, nos processos decisórios a respeito da avaliação escolar, a questão aparece como trave-mestra do presente estudo:

- **Quais as decisões planejadas e o planejamento das decisões da gestão da SEEDUC do Governo do Estado do Rio de Janeiro sobre a avaliação do aluno?**

Apresenta-se a seguir a pertinência para a área da gestão escolar da pesquisa a ser desenvolvida. Essa relevância é decorrente de estudos acerca do campo educacional e da escola como organização que são desenvolvidos na revisão de literatura, bem como a construção mais relevante para se atingir os objetivos propostos.

O campo pedagógico brasileiro ao longo do século passado construiu algumas concepções ou tendências que, entre outras questões desenvolvidas, caracterizam-se por destacar a importância da afetividade e horizontalidade nas relações entre professor e aluno que deveria ser considerado não um objeto, mas sim um sujeito com uma cultura específica e diversas subjetividades.

Buscam ideias democratizantes de acordo com determinada visão que tinha como intenção romper com o autoritarismo pedagógico da escola tradicional. De acordo com essa tendência, o centro do processo de ensino/aprendizagem era o professor e o aluno tinha sua liberdade restringida, pois deveria acatar as ordens do professor de forma vertical.

A crítica se dirigia aos dois métodos utilizados em sala de aula criticada por autores baseados na filosofia humanista moderna de Rousseau, na filosofia pragmatista de Jonh Dewy e na psicologia humanista de, entre outros, Piaget. Todos preocupados com a ideia de aluno ativo, no centro do processo da aprendizagem,

aprender fazendo, aprender a aprender com suas individualidades respeitadas (afetivas e cognitivas) e, assim, com as relações interpessoais de sala de aula.

Assim, de acordo com essa concepção, o ensino tradicional desmotivaria o aluno no processo de aprender e não permitiria que este se colocasse no centro do processo e se formar de forma integral: incluindo todos os aspectos do indivíduo (cognitivo, afetivo e psicossocial) que o permitiria se adaptar às diversas situações do mundo e suas transformações e contribuir para a democratização da sociedade. A exclusão se dava no plano individual e o problema social partia das relações interpessoais autoritárias estabelecidas na escola.

Tanto as ideias voltadas, predominantemente para a metodologia e relações interpessoais de sala de aula incluem preocupações sociais como a democratização da sociedade, quanto as ideias de crítica social se preocupam com as relações de sala, para que não reproduzam na sala de aula aquilo que ocorre na sociedade.

Assim sendo, busca-se uma avaliação que rompa com o autoritarismo professoral, ou seja, que não seja punitiva, classificatória, desmotivante, conformadora, padronizadora que poderia gerar inúmeros problemas pedagógicos com consequências sociais e individuais como a reprovação e a evasão que mostrariam a baixa qualidade da educação.

Um dos principais conflitos gerados pela resistência de profissionais da educação a modelos de gestão racionalizada e tecnicista que segue modelos empresariais é decorrente de uma crítica humanista. Essa crítica ultrapassa a educação brasileira e pode ser vista no autor português António Nóvoa e espanhol Pérez Gomez, conforme citado na revisão de literatura.

O presente estudo considera de fundamental importância aprofundar o debate a respeito da gestão de resultados da SEEDUC/RJ no seguinte aspecto: possível relação da gestão técnica de resultados com a cultura organizacional escolar humanista decorrente de teorias do campo pedagógico que prezam a importância da relação horizontal professor-aluno pela afetividade e respeito às individualidades, à diversidade (na aprendizagem e da cultura local).

Tal relação pode ser analisada a partir da Portaria SEEDUC 419/2013, o manual de sua operacionalização expedido pelo órgão e das relações institucionais estabelecidas entre esta entidade e as escolas, particularmente, possíveis condicionantes da atividade dos professores.

O tipo de relação em se que estabelece a autoridade do gestor e a do professor nas decisões sobre a avaliação do aluno, particularmente, a decisão sobre aprovação/reprovação, é permeada por uma tentativa de harmonizar as ações entre esses agentes. A cooperação pode ser fundamental para a melhora dos resultados, não sendo porém objetivo desta pesquisa avaliar o grau de cooperação existente.

O eixo norteador do trato que é dado às relações sociais nessa prática específica refere-se aos seguintes itens que podem entrar em conflito: cultura pedagógica humanista moderna e gestão de resultados, autoridade do gestor e autoridade do professor.

Não é possível isolar as variáveis da gestão (hierárquica e burocratizada ou democrática) da cultura organizacional permeada pela concepção pedagógica humanista moderna, uma vez que as relações entregestão e o professores nos processos decisórios sobre a avaliação do aluno, são mediadas pelo *habitus* dos agentes, capitais simbólicos e poder simbólico e/ou burocrático e, dessa forma, o exercício de poder, a cooperação e conflitos (possíveis) entre autoridades, não se dissocia da estrutura do campo educacional.

No entanto, é possível que as ações dos agentes em questão não sejam orientadas de forma totalmente consciente e intencional. Tendo a SEEDUC/ RJ como base de atuação o planejamento dessa relação, os professores não têm qualquer atribuição profissional de organizar essa relação específica, assim, tanto é possível que haja cooperação como conflito entre os professores e a a gestão, ainda que num plano latente..

No quesito estritamente relacionado com a gestão dos professores, há um possível conflito entre a gestão mais democrática que envolve a participação do professor, em todos os processos do trabalho (no caso, nas definições a respeito da

avaliação), com a gestão da SEEDUC/RJ que impõe burocraticamente, através da portaria citada, algumas decisões a serem tomadas de forma vertical.

O presente estudo pretende contribuir para a área de administração pública escolar na busca de uma educação com qualidade e, portanto, para uma administração eficaz, no sentido de desenvolver determinados questionamentos construídos pela área da educação e gerar outros, problematizando a harmonização e cooperação de ações sociais dos agentes citados e/ou seus os conflitos e disputas, conforme aparecerem no decorrer da pesquisa.

Para os profissionais, gestores e professores, a pesquisa a ser desenvolvida pretende ser fundamental para compreender as causas e efeitos da potencial harmonização (ou o conflito possível) decorrente dessas diferentes concepções abordadas e presentes na organização escolar. Assim, ao compreender, possibilita-se discutir a mudança de alguns aspectos e reforçar outros tanto da teoria, quanto da prática e, sobretudo, da teoria da prática e da prática da teoria.

Portanto, a pesquisa justifica-se por haver na organização escolar agentes sociais inseridos em um campo específico que possuí relações de poder (simbólico/suave e/ou vertical/burocrático) que podem ser conflituosas ou cooperativas (Bourdieu, 1989, 2004, 2007) e podem levantar questões acerca de elucidar as contradições levantadas e serem desenvolvidas em estudos posteriores.

4.3. OBJETIVOS

Geral

- Investigar as decisões planejadas e o planejamento das decisões da gestão SEEDUC/ RJ do governo do estado do Rio de Janeiro sobre a avaliação do aluno.

Específicos

1- Interpretar o uso do conhecimento pedagógico na orientação governamental da gestão da avaliação do aluno.
2- Identificar no manual da Portaria SEEDUC/RJ 419/13 os aspectos pedagógicos e de gestão pública relativos ao processo decisório.
3- Compreender as formas de poder subjacentes na regulamentação e produção simbólica da gestão da avaliação escolar do governo.

4.4.ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS LÓGICOS

A seguir, esclarece-se aabordagem metodológica, de forma a delimitar e justificar os procedimentos adotados. A neutralidade é negada na pesquisa, pois, o pesquisador se encontra em um determinado momento histórico, contexto social e está também situado em uma posição social objetivável, dentro de certos limites. Além disso, modelos teóricos, aquilo que vale a pena ser estudado e a pretensão do uso das conclusões do estudo são de escolha do pesquisador (Demo, 1995).

Importante também destacar que não haverá uma imersão do pesquisador no objeto a ser estudado (Gil, 2008). Há entretanto imersão nas estruturas simbólicas de pesquisa do campo pedagógico em que o autor se denomina nos termos adotados na construção elaborada no referêncial de análise no pólo oposto ao antitradicional,

partindo da ortodoxia antitradicional para a heterodoxia antitradicional: muito distante de (Piaget, Perrennoud, Libertários, escolanovistas, Delors, Jomitien), distante de PCNs/Zabala, Paulo Freire; seguido próximo de Libâneo (1994), Libâneo (1995); bem próximo de Young (2012), Saviani (2012); na posição equivalente de Libâneo (2014) e Duarte (2012).

Assim, há certa neutralidade, ou seja, o pesquisador não é ao mesmo tempo, sujeito e objeto da pesquisa. Nesse sentido de neutralidade parcial, há também preocupação em não cair na no ativismo de modo a produzir um resultado que agrade o pesquisador ou determinado grupo social (Demo, 1995).

A pesquisa é qualitativa por realizar uma análise de conteúdo de uma portaria (e da orientação para sua aplicação) da Secretaria Estadual de Educação seguindo reflexões e recomendações de Bardin (2011). O referencial bibliográfico nela presente, bem como qualquer outra norma e publicação relacionados com o conteúdo dela também serão incluídos nesta análise na medida em que se mostrarem relevantes para a pesquisa.

Recorre-se a uma pesquisa qualitativa de análise de conteúdo que é definida como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessa mensagem. (Bardin, 2011, p.48).

Também é destacado na mesma obra que “o analista tira partido do tratamento da mensagem que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o meio” (p.45) e que “a “análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”(p.50). Assim sendo, é uma análise para”...evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre um outra realidade que não é a da mensagem”(p.52).

O emissor e o meio referem-se às orientações para por em prática uma ordem dada a outros gestores e a professores em forma da portaria SEEDUC 419/2013. A inferência, segundo a mesma autora, podem responder dois tipos de problemas: à busca dos possíveis efeitos das mensagens (ordem dada e orientação) e dos antecedentes ou causas da mensagem.

Para análise desse contexto social o que requer uma abordagem sociológica e consequentemente situar o pesquisador no campo pedagogico, além de situar a abordagem e limite do trabalho relativo à sociologia das organizações.

Insere-se, esta pesquisa, dentro de uma perspectiva do Sociólogo Francês Pierre Bourdieu que estrutura seu espaço teórico e percepção situando-as entreos denominados de clássicos ou escolas (Marx, Weber ou Durkheim), no sentido de pressupor certa compatibilidade teórica entre os autores. Ao mesmo tempo não segue nenhum dos três e busca uma reestruturação da relação indivíduo-estrutura. Pode, dessa forma, ser classificado como um sociólogo contemporâneo, opondo-se aos modernos que seguem uma das três escolas (Bourdieu, 2004; Ortiz, 1983).

Utiliza-se da ideia de classe de Marx, mas nega usos mais realistas e mecânicos de classe social que desconsideram o espaço social, multidimensional e não apenas econômico, correndo o risco de desconsideração das relações que ocorrem nos diversos campos hierarquicamente estruturados, entre os agentes sociais, e também das lutas simbólicas decorrentes dessas relações, que busca a definição do mundo social (Bourdieu, 1989; Ortiz, 1983).

Bourdieu (1989) delimita o espaço social baseado numa intenção de recusar a explicação apenas interna ou externa das relações sociais, criando o conceito de "Campo" como uma crítica da visão de Weber, que considerava apenas a visão interacionista. Considerando que as estruturas externas influenciam essas relações de um determinado campo, Bourdieu explica:

Um campo é um universo em que as características dos produtores são definidas pela sua posição em relação de produção, pelo lugar que ocupam num certo espaço de relações objetivas, [...] as propriedades mais importantes de cada produtor estão

nas suas relações objetivas com os outros, quer dizer fora dele, na relação de concorrência objetiva, etc. (Bourdieu, 2003, p.86).

Bourdieu (1989) define classe como classificação do conjunto de agentes que se situam em um espaço de posições semelhantes e que, portanto, ao serem colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, tendem a ter interesses, atitudes, opiniões e práticas semelhantes.

Esses agentes ou grupos entram em conflito de acordo com sua posição, de forma que o espaço social pode ser considerado um conjunto de relações de forças impostas aos agentes que entram nesse espaço em que se disputa, mas não em condições de igualdade. No caso trata-se de um espaço de agência do Governo de Estado do Rio de Janeiro, delimitado pela relação de seus agentes e das unidades escolares organizações educativas em que agentes (grupos, indivíduos) disputam de ações por consenso ou conflito (Bourdieu, 1989).

Porém, essas forças não podem ser reduzidas às intenções dos agentes do campo, sobretudo nas relações com a administração pública e interações diretas entre os agentes, sobretudo pela história feito corpo que antecede esses agentes e ao mesmo tempo têm neles seus meios de reprodução, ao estudar esse espaço social, é preciso considerar as instituições, que, assim como os agentes, quanto mais próximos se situarem, maior serão as suas propriedades em comum (Bourdieu, 2004; 2003)

A instituição é responsável pela construção da autoridade, cujo discurso e ponto de vista são reconhecidos como oficiais. Esse ponto de vista instituído tende a ser tomado como legítimo e é considerado o que deve ser seguido em uma determinada sociedade (Bourdieu, 2004).

> ... pela construção de uma espécie de transcendental histórico comum que se torna imanente a todos os seus "sujeitos'; ao cabo de um longo processo de incorporação. Mediante o enquadramento imposto as práticas, O Estado institui e inculca formas simbólicas comuns de pensamento, contextos sociais da percepção, do entendimento ou da memória, formas estatais de classificação, ou melhor, esquemas práticos de percepção, apreciação e ação. (Bourdieu, 2001, p. 213).

É também construído uma relação de campo simbólico em disputa por hierarquias simbólicas em que delimita a categoria de análise do Campo Pedagógico em que se insere nessa relação com o campo social e tem autonomia relativa de forma que o campo pedagógico é um campo de produção simbólica, a título de ilustração:

> Outro exemplo como a divisão do mundo universitário em disciplinas se inscreve sob forma de *habitus* disciplinares geradores de um acordo entre especialistas que se torna responsável inclusive pelos seus desacordos e pela forma na qual se exprimem, desencadeando também todas as espécies de limitações e mutilações nas práticas e representações, bem como de distorções nas relações com os representantes de outras disciplinas. (Bourdieu, 2001, p. 213).

É a partir dessa noção que o campo pedagógico é definido como um campo simbólico em que as produções simbólicas criam outras formas de hierarquia, como o uso social das ciências e diversas finalidades como a de autoanálise coletiva (Bourdieu, 2001).

O autor define o campo científico como algo intermediário não reduzível à sua produção(teorias pedagógicas como códigos) e sua interpretação interna, nem ao contexto externo que determinaria a teoria pedagógica, como nos casos em que se tenta tratar de forma evolucionista uma teoria como decorrente de uma sequência de avanços das pesquisas teóricas pedagógicas como Zabala (1998) e Libâneo (1995) que sintetizam aspectos positivos de ideias produzidas no campo, seja o contrário em termos de economia política como Saviani (Saviani) 2006.

Apenas para diferenciar: "A Reprodução" Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2012) não é uma teoria externalista do Campo Pedagógico, pois esta não produz uma teoria pedagógica, produz uma teoria do papel da escola como instituição social e o campo pedagógico se apropria desta obra para compreender a escola. De acordo com os autores, a violência simbólica é produzida pela função de ascensão social dissimuladas e não importa a didática utilizada, podendo ser tanto a que se denominou de humanista ou tradicional.

Dois esclarecimentos se seguem para clarificar este trabalho radicado do na construção teórica deBourdieu e Weber, tendo este autor influenciado, tanto a sociologia, como o campo pedagógico e a TGA, e particularmente na sociologia das organizações educativas.

Ao definir o campo pedagógico trata-se de uma construção de um campo simbólico de autonomia relativa em que os usos e apropriações de autores, nem sempre podem coincidir com o texto do autor. Para reduzir as chances de erros ao produzir o campo as estratégias adotadas serão explicitadas e ao mesmo tempo um autor pode ser abordado de diversa forma de acordo com o interesse específico, mas para limitar o *habitus* do pesquisador é importante o controle.

Seguindo a apresentação o campo de produção simbólica, científica ou subcampo se situa entre este microcosmo e macrocosmo e segue a construção dos campos sociais, seja para saber a distância entre a produção simbólica do campo e um campo mais abrangente e saber seu grau de autonomia frente à produção, seja para trata-lo como método de análise dos agentes, suas posições e condicionamentos do campo (Bourdieu, 2001).

Neste caso, o campo pode ser comparado com um jogo e construir as disputas, forças de agentes de acordo com a posição e regras como num jogo em que se tem regras o que difere e hierarquiza as chances de vitória de cada jogados de acordo como o que está estabelecido e poder relativo, ou capital e que vai aumentar as chances de se obter ganhos nas disputas simbólicas. O autor destaca é que a diferença fundamental é que as regras existem mas as próprias regras podem ser alteradas. Para compreender essa relação é importante ver as propriedades dos campo simbólico e essa relação com capital e poder como chance de se obter ganhos (Bourdieu, 2001).

Assim, não há como compreender a ação sem situar os agentes em termos de condicionantes de diversas estruturas sendo que metodologicamente podem ser tratadas como de autonomia relativa e é essa a construção que se dá sobre o campo,

buscando-se romper com uma ideia de ação orientada racionalmente para uma ação mediada por crenças que se deram a partir da construção do campo pedagógico.

Adota-se a construção de tipos ideais no sentido de construir conceitos que não têm a pretensão de corresponder à realidade, mas, ao contrário, se tornam metodologicamente eficazes por sua abstração que permite uma busca de adequação de sentido lógico e controlado que dificilmente é vista na realidade, como destaca o sociólogo Weber (2015).

Busca-se também uma interpretação a respeito de como os possíveis teorias pesquisadas em função da posição relativa no campo pedagógico pode influenciar a interpretação de teorias e atos normativo da gestão, sem que o sentido dado subjetivo-racional coincida necessariamente com a construção do campo.

Paradefinir os limites desta pesquisa, no âmbito da sociologia das organizações educativas Lima (1998; 2011) sobre as categorias de estudo dentro da análise das unidades escolares e dos agentes específicos, aos quais a comunicação da gestão e do ato normativo se destina, prescrevendo oficialmente as ações didáticas dos agentes escolares. No entanto, o presente estudo não observará até que pontoessa prescrição é cumprida.

O ato normativo de comunicação da gestão seja uma imposição de convencimento pode por diversos motivos, que não se limitam à dimensão informal da organização, não corresponder às ações às quais se destina, por simples resistência, diferente compreensão entre emissor e receptor. Porém, não se focando esta pesquisa nas unidades escolares, só é possível análisar o plano das orientações para a ação e levantar hipóteses para estudos posteriores problematizarem diretamente com os agentes no plano das ações (Lima (1998; 2011).

Os objetos pesquisados não decorrem unicamente das variáveis objetivas de um determinado campo, mas, podem variar de acordo com a percepção objetivável dos agentes sociais, no caso os professores: percepção “subjetiva” de agentes específicos em posições específicas que são condicionadas, mas, não determinadas, conforme explica Bourdieu (1989).

> Para escapar desse etnocentrismo linguístico, não basta, como já vimos, submeter as afirmações coletadas pela entrevista não diretiva à análise de conteúdo, correndo o risco de nos deixarmos influenciar pelas noções e categorias da língua utilizada pelos sujeitos: só é possível nos libertarmos das pré-construções da linguagem, quer se trate da linguagem do cientista ou da linguagem de seu objeto (Bourdieu, 2010, p. 67).

É dessa forma que se dá a necessidade de se combinar estimativas entre o campo de produção simbólico pedagógico e a produção simbólica analisada nos instrumentos de análise, em que se levanta hipótese a respeito das comunicações em função de tipos ideais do campo pedagógico e, ao mesmo tempo, se observa em que posição o material analisado se situa em relação ao campo, uma vez que a gestão/governo pode ir no mesmo sentido (em termos de cooperarem por compartilharem de perspectivas comuns ou não) e dar uma resposta normativa/burocrática para se impor ou ao contrário delegar por confiança.

É nesse sentido que a construção, sem a pretensão de escapar totalmente ao "etnocentrismo linguístico" no campo pedagógico, mas ao contrário, explicitando a posição objetiva, reduzi-la e, ao mesmo tempo buscar tipologias em que posições opostas no campo compartilhavam em termos de classificação.

A construção ideal-típica em polos extremos possível foi estabelecida assim pelos próprios marcos da área e ao mesmo tempo utilizando sua oposição como confronto e observando as citações a que se detinham tais autores e as classificações em que opostos partilhavam utilizando também a consulta direta a obras dos autores citados ou a classificação compartilhada por autores em posições opostas, já construídas.

A presente pesquisa define-se como exploratória "objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis " (Gil, 2008, p.27).

Assim, não se trata apenas das respostas colocadas em questão na prática dos gestores e na, mas também, de gerar perguntas e questões que se colocam a

respeito de um determinado fenômeno que possam ser respondidas em estudos posteriores..

O objeto no presente projeto é entendido como uma construção a partir de um modelo de análise que considera fundamental as relações estabelecidas pelos agentes sociais a partir de suas inclinações e percepções que são condicionadas pela posição que ocupam em um determinado espaço de relações de força simbólica. Nega-se o realismo da correspondência do objeto a ser analisado (Bourdieu, 1989; Bourdieu, 2015).

Assim, o objeto e sujeito da presente pesquisa é a gestão das avaliações do aluno do sistema de ensino do Governo do Estado do Rio de Janeiro a partir das relações sociais do Campo Pedagógico construído com base nas concepções pedagógicas, disputas sociais e das percepções de determinados agentes em relação às ações dos gestores escolares objetivados como equipe técnica-pedagógica na Portaria SEEDUC/RJ 419/2013.

4.5. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

A coleta de dados centrou-se em documentos oficiais produzidos pela SEEDUC/ RJ: a Portaria SEEDUC/SUGEN/RJ de 2013, bem como o manual de comunicação para sua operacionalização.Essa portaria é uma ordem do Subsecretário de Gestão de Ensino da época aos gestores e professores. Também são utilizados dois cadernos de "PRINCÍPIOS, METODOLOGIAS INTEGRADORAS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM" encomendados pela SEEDUC/RJ e elaboradas em conjunto com o Instituto Ayrton Senna, para traduzir as proposições em ações concretas no cotidiano da rede de ensino.

4.6. TÉCNICA DE TRATAMENTO DE DADOS

Foi realizada análise de conteúdo dos documentos que se caraterizam na tabela o tipo de documento ou forma de comunicação análisada, o órgão promotor, aos conteúdos, objetivos, bem como a data de publicação.

Tipo de Documento/ Comunicação	Órgão promotor	Título	Data de publicação/ Fonte	Principais conteúdos	Utilidade na análise para a presente pesquisa
Caderno com princípios pedagógicos	SEEDUC/ RJ	Princípios, metodologias integradoras e avaliação da aprendizagem.	SEEDUC – RJ/ Instituto Ayrton Senna	Produção simbólica pedagógica da SEEDUC/RJ.	Interpretar distância da produção simbólica da SEEDUC/RJ em relação ao tipo ideal/ capital simbólico do campo pedagógico.
Artigo SEPLAG (Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão)	Governo do estado do Rio de Janeiro – SEPLAG	Como o fortalecimento da gestão estratégica explica o avanço no I.D.E.B.	Dezembro/ 2015	Produção simbólica da gestão estratégica do governo.	Investigar gestão estratégica do governo na administração da escola pública.
Ato administrativo	SEEDUC/ RJ	Portaria SEEDUC/ SUGEN nº 419/ 2013.	27/ 09/ 2013	Organização das decisões sobre avaliação escolar.	Identificar e classificar decisões em função da combinação dos eixos de análise.
Ato administrativo	SEEDUC/ RJ	Manual de orientações para operacionalização da Portaria SEEDUC/ SUGEN nº 419/ 2013	2013	Esclarecimento sobre a portaria e sugestões pedagógicas.	Interpretar produção simbólica, pedagógica e reforço da utilidade supracitada.
Ato administrativo	SEEDUC/RJ	Portaria SEEDUC/SUGEN nº 336, de 06/03/13 (altera Portaria 316/2012)	06/03/2013	Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências.	Comparar com o ato normativo que vigora na atualidade

TABELA 04 – Instrumentos de análise

Fonte: realização própria

Foram escolhidos estes documentos na fase de pré-análise foram feitas explorações não sistemáticas dos materiais onde primeiras impressões são formadas e todos os elementos foramlevados em consideração. A análise de conteúdo categorial, conforme definida por Bardin (2011), será utilizada enquanto procedimento metodológico, passando por organização de fases, sistematização e

análise de uma determinada comunicação. A técnica em questão “enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta” (p.36)

O número de aparições de unidades de registro não é o mais relevante na análise qualitativa, o relevante é “frequência de aparições de determinados elementos da mensagem. Procuramos assim conseguir a compreensão do sentido e do contexto exterior em que a mensagem é produzida, por quem e qual o receptor é fundamental (Bardin, 2011). A abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências: por exemplo, a presença (ou ausência) pode constituir um índice tão ou mais importante que a frequência de aparições” (p. 144).

A análise de conteúdo serácomo procedimento (Bardin (2011) recorrendo aos conceitos e interpretações de campo, capital simbólico e economia das trocas simbólicas de Bourdieu.

Serão organizadas unidades de registro (palavras e expressões) relativo ao tema-eixo escolhido após a exploração inicial e unidades de contexto em função do campo educacional e das teorias de gestão também serão desenvolvidas para situar o leitor.

Serão destacadas classificações de acordo com a presença (ou ausência), ocorrências que consiste na associação de duas ou mais unidades de registro relacionados, idênticos ou opostos, que aparecem juntos. Também pode ser destacada, embora não seja a preocupação central, a quantidade de aparições.

Por fim, destaca-se a importância de um referencial teórico de analise que dê conta da complexidade do problema, pois, o pesquisador que

> ...pretende tirar dos fatos a problemática e os conceitos teóricos que lhe permitam construir e analisar tal fato, corre sempre o risco de se limitar ao que é informado por seus informadores...corre o risco de substituir pura e simplesmente suas próprias prenoções pelas prenoções dos que ele estuda (BOURDIEU, 2015, p.50).

Assim, a análise de conteúdo da normatização da avaliação será interpretada a partir de conceitos sociológicos *habitus,* Capital Simbólico e Poder Simbólico que são de fundamental importância como instrumentos de análise, ou seja, são conceitos

operatórios que são "...meios de adquirir uma disposição mental que é condição, tanto da invenção quanto da prova." (Bourdieu, 2010, p. 15).

Em seguida, é feita a exploração do material, mas não são formuladas hipóteses por se tratar de um estudo exploratório.

5. CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresenta-se a seguir a discussão dos resultados relativos à análise documental da Portaria SEEDUC/SUGEN 419/2013, tendo por baseo Manual de Operacionalização da Portaria, cujo anexo I é a Portaria. A primeira tabela, a seguir é uma apresentação sistematiza dos dois eixos de análise, seus pólos opostos, bem como o enquadramento dos resultados na unidade de contexto, o campo pedagógico perspetivado nas suas dinâmicas relacionais e na sua produção simbólica. No primeiro caso, observarmos a organização objetiva das decisões e delegações da SEEDUC/RJ e Unidade Escolar, e o que aparece como já definido para os profissionais de cada Unidade Escolar junto ao manual de operacionalização, é feita a análise das definições legais de centralização e delegação das decisões; por fim, enquadram-se os conteúdos do texto legal nas dimensões que a Portaria deixa em aberto para a disputa simbólica entre os agentes da escola.

São excluídas das análises qustões estritamnete administrativas que não se relacionam com o campo pedagógico. Do campo pedagógico, é excluído a análise da educação para alunos com necessidades especiais, do Ensino de Jovens e Adultos, educação do campo e indígena modalidades específicas e que as conclusões não as abrangeriam, embora possam se relacionar em estudos posteriores.

EIXO DE ANÁLISE (CATEGORIA)	SUBCATEGORIA (POR OPOSIÇÃO BINÁRIA)		FILTRO QUALITATIVO (DECISÕES)
Didático-Pedagógico (eixo X)	**Tradicional (- x)**	**Antitradicional/ Humanista (+x)**	**Unidade de contexto (Campo):** 1- **Campo de relações sociais**: distribuição das decisões tomadas que condicionam as ações em relação aos eixos y e z, x (espaço de disputas do campo pedagógico) **2- Produção simbólica:** relativa ao Campo pedagógico e a construção de suas posições e capitais simbólicos **3- Relação de 1 e 2.**
Relação professor aluno-conhecimento;	Vertical Disciplina	Horizontal Diálogo	
	Modelo conceitual externo padrão descolado da realidade do aluno	Procedimental e atitudinal (não limitado ao conceitual) realidade do aluno e individualidade: diversificam conteúdo	
Métodos de ensino/ Prática de Aula (processo didático)	Exposição verbal, exercício teórico, rigidez	Experiências, grupos, interações, diálogo (não se limita a conceitos expostos)	
Avaliação	Prova padronizada, escrita, classificatória, resultado final	Processo, diagnóstica, não punitiva, grupais, todas as dimensões	
Modelo de gestão (recursos humanos) (Eixo y)	**Decisão delegada/Humanista** aos recursos humanos/ Unidade Escolar **(-y)**	**Decisão centralizada/Mecânica** órgão gestor (SEEDUC/RJ) **(+y)**	

TABELA 05 – Decisões planejadas em dos eixos de análise

Fonte: realização própria

Aspectos pouco relevantes em si para a análise sistematizada, mas importantes para compreender os objetivos são apresentados previamente sem necessidade de uma análise por tipificação. Por exemplo, o aluno é aprovado tendo como média final mínima de 50% do total de pontos possíveis de obter ao longo do ano escolar que é dividido em quatro bimestres, sendo que ao final do ano escolar o aluno é aprovado, reprovado ou aprovado parcialmente (Neste caso, poderá no limite máximo de duas disciplinas realizar nas disciplinas em que ficou abaixo da média no ano escolar subsequente avaliações de forma paralela denominada de dependência: é excluída da primeira análise, sendo um caso relevante, mas que retomado após a conclusão do processo de análise).

O percentual mínimo de frequência e demais aspectos que são disciplinados pela legislação brasileira, também não entram na análise. É importante definir que:

> Para fins desta, Portaria, considera-se Plano Especial de Estudos como o conjunto de atividades pedagógicas diversificadas que, segundo os objetivos propostos pela unidade escolar e, através de material didático específico construído com base nas disposições curriculares adotadas, tem por meta subsidiar as ações pedagógicas de recuperação de estudos, progressão parcial, adequação curricular e outras ações de ensino-aprendizagem que visem a propiciar o alcance dos objetivos propostos para o respectivo período de escolaridade(...)sendo composto por atividades diversificadas, tais como pesquisas, trabalhos, exercícios e atividades outras, bem como as formas de avaliação. (SEEDUC/RJ, 2013, p. 42-43).

Assim o plano especial de estudos é um conjunto de atividades em que incluí diversas atividades do processo de ensino/aprendizagem, **sendo um deles a avaliação do aluno e os instrumentos a serem adotados para esta avaliação**. Outra definição fundamental é sobre a organização do Conselho de Classe, em que permite uma primeira parte a participação de alunos, mas as decisões sobre avaliação, aprovação ou reprovação são definidas em uma segunda parte, bem como todas as etapas que envolvam notas dos alunos, sendo que a definição que se segue e que ocorre as etapas mostradas referem-se à segunda parte em que se delimita:

> O Conselho de Classe é órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos (...) com a responsabilidade de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busquem garantir a efetivação do processo ensino e aprendizagem (...) (Rio de Janeiro, p. 50).

Por fim cabe esclarecer que os enquadramentos em que um dos eixos não aparece em nenhum dos polos, aparece a própria letra "x" do eixo para representar que não é possível um enquadramento com base nesta classificação mais objetiva pois é um espaço de disputa entre os agentes do campo e, portanto, um espaço de disputas simbólicas e será destacado na explicação do enquadramento como "Espaço de disputas simbólicas".

Portaria 419 SEEDUC/ RJ decide sobre a U. E	Eixos de Análise (categorias conceituais)		Explicação do enquadramento no eixo Pedagógico e no eixo de Gestão
	Didático-Pedagógico (Eixo X)	Gestão SEEDUC/ RJ (Eixo y)	
3 intrumentos de avaliação diversificados (no mínimo) por bimestres: **§4º Art 4º (p. 41)**;	+	+	Pedagogia Humanista, não podendo ser só prova (+x); imposto pela gestão (+Y)
Utilização de prova objetiva de múltipla escolha padronizada (Saerjinho) como um dos instrumentos de avaliação; **§5º art 4º (p.41).**	–	+	Pedagogia tradicional, prova padronizada (-X); imposta pela gestão (+Y)
Recuperação por bimestre, por instrumento de avaliação em que o aluno obtiver nota inferior a 50% do valor estabelecido para o instrumento **(p. 43).**	+	+	Pedagogia humanista por ser feita ao longo do processo (+x), sendo acrescentado quantos instrumentos necessários; imposta pela gestão (+Y)
"resultados dos processos de recuperação de estudos substituem os alcançados nas avaliações efetuadas durante o bimestre. **Art, 14**	+	+	Pedagogia humanista por privilegiar a melhora da aprendizagem a cada instrumento, durante o processo e não apenas no final (+x); imposta pela gestão (+Y)
...caso o discente atinja resultado superior ao alcançado a cada instrumento de avaliação aplicado..." (p. 44)	+	+	
"a reunião do Conselho de Classe terá como base Matriz de Análise de Turma, previamente elaborada pela Equipe Técnico-Pedagógica na forma do Anexo I e constará como parte integrante da ata do Conselho de Classe. § 1º - Constarão da Matriz de Análise de Turma, para fins de acompanhamento e avaliação, os discentes que não alcançaram os objetivos propostos para o período, bem como os percentuais mínimos de frequência definidos por lei" **(p.51).**	+	+	**Pedagogia humanista, pois evita-se o fracasso escolar do dicente ao longo de cada bimestre e uma avaliação que se volte para o processo para corrigi-lo e não apenas o resultado final na reprovação que ocorre ao final do ano. (+X); Imposição do uso da Matriz de Análise (+Y)** **Espaço de disputas simbólicas**
Professor define o valor de cada instrumento, inclusive Saerjinho (p.41).	+	+	Pedagogia humanista na medida em que se legitima pelas interações em sala do professor-aluno: "O professor, que compartilha a intimidade com seus alunos no cotidiano da sala de aula, é o grande regente dessa criação (p. 5)" (+x); delegado pela gestão (humanista (-y)
Professor 2 instrumentos de avaliação ou mais, **exceto excluir o Saerjinho.**	+	-	
Decisão sobre processos avaliativos é feita no conselho de classe. (p. 52)	X	-	Idem ao de cima: porém espaço de decisão coletiva, disputas simbólicas
Equipe técnico-pedagógica da escola define os instrumentos de avaliação no processo de recuperação de estudo §1º art. 13 (p. 44).	X	+	**Imposto pela gestão apenas que seja um profissional da equipe técnico pedagógica que escolha o instrumento de avaliação da recuperação; (+Y).**
Conselho de classe é presidido pelo coordenador pedagógico e na sua ausência pelo diretor e secretariado por um dos membros da Equipe Técnico-Pedagógico. Art 41 (p. 51).	X	+	**Imposto pela gestão que seja o Conselho Presidido pelo coordenador pedagógico ou equipo diretiva.** Espaço de decisão coletica, espaço de disputas simbólicas
A recuperação de estudos desenvolvida poderá ser realizada utilizando-se as seguintes estratégias, de acordo com a disponibilidade da Unidade Escolar: a) atividades diversificadas oferecidas durante a aula; b) atividades em horário complementar na própria Unidade Escolar; c) atividades pedagógicas de aprendizagem autorregulada. **(p. 20-21)**	-	-	**Pedagogia humanista pois a recuperação pode ser feita inclusive por atividades autoreguladas; Gestão humanista pois respeita a particularidade de cada unidade escolar, sem impor uma forma de recuperar os estudos**

TABELA 06 – Análise das decisões planejadas da SEEDUC/ RJ

Fonte: realização própria

As três últimas questões destacadas serão retomadas com a análise das produções simbólicas da SEEDUC/RJ do próprio manual de operacionalização da portaria. Além disso destaca-se que:

> Compete ao conselho de classe: apresentar e debater o aproveitamento geral da turma analizando os fatores que influenciaram o rendimento dos discentes; decidir pela aplicação, repetição ou anulação do mecanismo de avaliação do discente em caso de dúvida quanto ao reultado alcançado ou irregularidade; estabelecer mecanismo de recuperação de estudos; decidir sobre aprovação, reprovação e recuperação do educando quando o resultado final apresentar dúvida; definir ações de adequação dos métodos e técnicas de ensino... quando houver dificuldades na prática educativa visando a melhoria do processo ensino aprendizagem; deliberar sobre aprovação e avanço de estudo; Art. 38 (p.32)

É esse um espaço de decisões fundamentais sobre uma questão tão críticada sobre o ensino tradicional no que se refere às avaliações ou ao juízo do professor sobre o aluno: 'a reprovação pela reprovação' que gera a exclusão (seja pela concepção da psicológica, preocupada com a autoestimaa do aluno; seja pela crítica-social preocupada com a exclusão e marginalização social em âmbito pedagógico) e conforme destacado na contrução do campo pedagógico, concepções que podem ser opostas em termos políticos ou de concepção de aluno, ou pedagógica; mas que em termos de capital simbólico convergem para um reconhecimento humanista ou antitradicional.

A partir desta posição humanista do campo pedagógico no limite, não mais se trata de uma concepção teórica, mas tão somente do reconhecimento da legítimidade de reprovações sem fundamentação do típico professor tradicional, de caráter punitivo, dos aspectos quantitativos (como as notas padronizadas) sobre os qualitativos do processo em sua interação no cotidiano com o aluno que vai além do instrumento objetivo de avaliação, a típica prova.

Esta é também uma questão a ser destacada como um espaço de decisão fundamental, o instrumento de análise da aprendizagem mostra o tipo de análise voltada para o processo e diversos aspectos da aprendizagem ou como Zabala (1998) afirma conteúdos atitudinais e procedimentais, Perrenou (1999) corrobora com

competências socioemocionais; Duarte (2012) e Saviani (2008) criticam como pedagogia do “aprender a aprender” e neocontrutivismo, Freire, Tagtenberg, como mostra Libâneo (1995) criticam como educação bancária (a prova saca os conteídos tranferidos) e a prova como poder de se impor.

Se por um lado o professor define dois instrumentos, a ele é imposto impor ao aluno uma prova objetiva, padronizada para toda a rede. **Se a este cabe a decisão dos instrumentos de avaliação à equipe técnico pedagógica cabe a decisão em caso de recuperação**. Se este pode definir as notas de cada intrumento, as dicussões são coletivas e o Conselho de Classe é presidido pela Equipe de coordenação pedagógica e em sua ausência pela Equipe Diretiva, onde são dicutidas questões pedagógicas. Cabe portanto e é o que se segue uma análise da produção simbólica da própria portaria (o manual de sua operacionalização) e o modelo pedagógico de Educação Integral em seu sentido, baseado na definição de Lima (1998), prescritivo para toda a rede e como se apresenta-se pela SEEDUC/RJ já colocado em prática em uma escola modelo, ou seja já realizado no planos das ações, segundo o discurso destes que o apresenta. Além disso, a Portaria SEEDUC/RJ 419/2013 impõe de forma mecânica uma Matriz de análise de notas dos alunos que deve fazer parte do Conselho de Classe, questão que será retomada como produção simbólica a ser explorada na conclusão do capítulo após análise do conteúdo de todos os intrumentos.

A próxima produção simbólica analisada trata de uma proposta para escolas específicas da SEEDDUC/RJ que tem **duas dimensões**: primeira é a de ser uma grande iniciativa de **modelo pedagógico inovador** da SEEDUC/RJ, em parceria com a Fundação Ayrton Senna a ser aplicado em algumas unidades escolares e mostrado como exemplo em uma delas. A segunda dimensão é a de ser um modelo exemplo das diretrizes pedagógicas estaduais que deve ser tomada como referência pedagógica em toda a rede. Baseada nas Diretrizes Curriculares Estaduais (Deliberação de Nº 344, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro em 22 de julho de 2014) que seria **um parâmetro** decorrente de uma grande vontade política-pedagógica que se efetivou com o sucesso nessa escola devido às

suas condições, mas que **poderia ser implementada como princípios gerais** pedagógico em toda a rede de acordo com condições específicas de cada unidade escolar. Assim seriam também:

> "Diretrizes para a política de educação integral solução educacional para o ensino médio" (SEEDUC/RJ, 2015, p. 1) [...] "modelo pedagógico: princípios, metodologias integradoras e avaliação da aprendizagem" (SEEDUC/ RJ, 2015, p. 3) [...] "educação integral no ensino médio: travessia para uma nova cultura escolar" (SEEDUC/ RJ, 2015, p. 5).

Passa-se a detalhar os procedimentos de análise de conteúdo. Sempre que surgir uma mesma palavra ou expressão de unidade léxica e se inserir na mesma unidade semântica relativa às relações professor-aluno-conteúdo, processo didático ou metodológico e avaliação, esta será contabilizada, sendo destacadas no quadro as mais frequentes ou qualitativamente significativas em termos lexicais, isto é, que mostrem quantitativamente ou qualitativamente a produção simbólica, sendo que a fidedignidade da análise se dará pela inclusão no quadro daquelas unidades semânticas prioritariamente na forma quantitativa. A proporção de aparições pelo par binário tradicional/(antitradicional ou humanista) é o mais relevante. Aparecendo alguma forma não enquadravél pelo corpo teórico desta dissertação, esta será tratada como elemento excluído e mostrada fora do quadro como ponto fora do eixo.

Separa-se no quadro de análise as subunidades em relação ao capital simbólico tal como descrito ao final do referencial de análise do campo pedagógico e que mostrou que a definição daquilo que se reconhece como legítimo, ou seja, prestigiado no campo simbólico e se coloca como, em uma disputa ou oposição simbólica como um poder potencial que aumente as chances de se obter a legitimidade (de uma argumentação, de uma teoria, etc.) não é necessariamente atrelada à uma concepção pedagógica que é definida incluindo concepções políticas, de mundo, de indivíduo e sociedade.

Já por valor simbólico identificou-se como aquilo que agregado à um capital simbólico pode aumentar o seu valor ou poder, ou possibilidade de se obter ganhos em uma disputa simbólica, mas que faz referência às questões de concepções pedagógicas (logo, de mundo, sociedade, ser humano, etc). Pela discrepância dos resultados obtidos, o mais relevante e de fácil operacionalização foi a divisão do campo entre tradicional e antitradicional ou humanista em que tem como predomínio do campo simbólico na seguinte descrição:

Capital Simbólico: crítica a heteronomia do professor, como centro do processo de decisão sobre o aluno disciplinado em aulas expositivas, professor transmissor do conhecimento (estritamente conceitual de sua formação) independente do aluno, seus interesses outras dimensões, avaliação padronizada para todos os alunos, baseada no conteúdo conceitual, objetiva por provas resultados por notas.

Há também uma importante observação a se notar: no quadro não aparece avaliação. Isto se deve ao fato de o caderno pedagógico destacar a avaliação que é analisada em seguida com manual de operacionalização da Portaria 419/2013 de forma mais direcionada. Assim este quadro apenas expõe uma comparação objetiva da produção simbólica para as teorias do campo pedagógico.

	UNIDADE LEXICAL/ TEXTUAL			
Subunidades de contexto/semântica	**Didática Tradicional (-x)** Palavras ou expressões	Aparições	**Capital Simbólico antitradicional/humanista (+x)** Palavras ou expressões	Aparições
1)Relação professor- aluno, relação conteúdo-aluno; 2)Processo didático/ metodologia (prática de aula);	- Ensinar importância do esforço na tarefa, resistir a distrações, foco, atenção; Estabelecer meta, limitar liberdade de propostas (não aceitar tudo)	X=-8=Total	1)Professor mediador, agente da comunidade, facilitador, mudança cultura tradicional docente, abertura para o erro, motivar, diálogo, autonomia do educando; Aspectos socioemocionais, conhecimentos integrados, comunicação público, expressar opiniões divergentes, conhecimento atitudinal, valores, persistência, respeitar a diversidade juvenil (individual) 2)Sem modelo, várias formas de aprender, interações, grupos, equipes, ser líder/liderado, projetos, pesquisas, participação, temas para estudo, resolução de problemas, situações imediatas, linguagem não verbal, saber se relacionar, autoaceitação;	1)X=+109 2)X= +72 Total= + 181
Valores agregados simbólicos			Crítico, currículo fragmentado, flexibilidade para mudanças, educação do futuro (educação para o século XXI, sociedade em constante transformação, educação inovadora, nova) cultura (parte de um coletivo, expressões culturais, contexto familiar, multiculturalismo, diversidade de necessidades, construção da identidade, trabalhar em equipe), transformação social, ciência, sujeito, formação ética, protagonismo juvenil, autoconhecimento, documentos/organismos multilaterais (Unesco, OCDE), raça, gênero, potencialidades, transformação social, experiências e necessidades do contexto, autogestão percurso, solidariedade, diminuir desigualdade, emancipação, formação para convivência, autonomia, criatividade	Total X= + 54

TABELA 07 – Análise de modelo de educação integral

Fonte: realização própria

Conclusão quantitativa: em termos de oposição linear tem-se um saldo total modular de aparições de unidades pedagógicas de 189 (181 + 8); com **4,2%** aparições avaliadas como **tradicionais** do campo pedagógico para **95,8% de aparições situadas na posição humanista ou antitradicional** do campo pedagógico, em uma diferença de 91,6% no sentido (+x) antitradicional o que confirma que, a julgar as intenções da SEEDUC/RJ pelo documento e o campo pedagógico pelo referencial teórico, não há nenhum conflito em termos de "cultura pedagógica" entre o campo simbólico, ou seja, o que predomina na produção simbólica do campo como legítimo e a produção simbólica da SEEDUC/RJ, que é o uso dado por este órgão à produção simbólica do campo pedagógico: ambos criticam a cultura ou pedagogia tradicional, ainda vigentes nas escolas, segundo a produção simbólica (teoria) e propõem uma cultura humanista (antitradicional) como legítima.

Ao analisar alguns autores como Zabala (1998) definidos por este pesquisador, por Saviani (2008), por Duarte (2001) e pelo próprio Zabala (1998) como construtivista que critica os conteúdos exclusivamentes conceituais, a proposta da SEEDUC/RJ consegue se mostrar como além do limite estabelecido, caso este autor fosse tomado como extremo, ou seja, o próprio Zabala (1998) se situaria mais tradicional que a proposta da SEEDUC/RJ, sobretudo em se tratando de Ensino Médio já que nesta obra os conteúdos conceituais, mesmo com todas as críticas e preocupações que demonstra, seriam tão mais importantes na Educação Básica tanto mais os alunos fossem se aproximando de sua terminalidade, no Brasil esta etapa a que corresponde aos 15 à 17 anos de idade.

A harmonização humanusta é ainda maior se for destacado que 4 das 8 aparições em favor da pedagogia tradicional ocorreram de forma seguida e com a seguinte manifestação, no parágrafo que sucedeu as expressões: "Vale destacar que essa dimensão compromissada e disciplinada da responsabilidade não significa servilidade às regras ou ordens, mas sim uma postura de engajamento com os aspectos da vida

que exigem constância e obstinação para se concretizarem." (SEEDUC/RJ, 2015, p. 31).

Destaca-se ainda que em toda a argumentação, as unidades denominadas de valores simbólicos agregados aparecem com frequência significativa comparando-se por exemplo com as próprias unidades (Capitais Simbólicos Humanistas) que apareceram 181 vezes, para 51 vezes dos valores simbólicos sendo que em alguns momentos, palavras como "autonomia", difícil de se classificar como valor simbólico ou capital simbólico foi contabilizada apenas uma vez, sendo enquadrada de acordo com sua inserção no texto e interpretação do pesquisador.

Dos valores simbólicos que apareceram, alguns poucos poderiam dividir a posição humanista em críticos *vs* acríticos como, por exemplo, a aparição de organizações multilaterais ou ainda a expressão "pluralidade de gênero ou orientação sexual (conservadores morais mais próximos de grupos católicos do início do século passado *vs* liberais de costumes)". No entanto, estas aparições somadas deram um total de 6 aparições, entrando no quadro apenas para que se observe que, salvo essas expressões, todas são utilizadas como valor de forma a se agregar ao Capital Simbólico Humanista no sentido positivo antitradicional, sem grandes perspectivas de conflito, ou seja, como valor prestigiado, da mesma forma que a produção simbólica da SEEDUC/RJ no conteúdo analisado.

Excluídos os autores mais Tradicionais como Saviani (2012), Libâneo (2014) e Duarte (2012), as expressões não tenderiam a causar subdivisões, mas sim se agregar como reconhecidas como legítimas e contribuir para um alinhamento entre aquilo que se prega na gestão e aquilo que se prega no campo pedagógico (doxa, ortodoxa)

Importa destacar que as duas dimensões do discurso expresso no documento em análise, apresentadas na introdução, o modelo concretizado por via de projetos-piloto e o modelo a ser seguido e mostrado na produção simbólica estão interligados, pois terão sido tais iniciativas que mostraram a importância da Educação Integral, reconhecida como via para assegurar o direito do aluno a ter uma educação de qualidade, ser adotada em toda a rede, conseguindo assegurar a sua

aplicação para além do atual Governo. Esse é o discurso do documento analisado não constitui apenas uma prática a ser seguida, mas também já o efeito da ação dos 'agentes pedagógicos' que culminaram em diretrizes. Da mesma forma, a Portaria 419/2013 se insere nessa lógica, sendo ambos uma consequência baseada em uma necessidade de mudança.

Se tratou assim de sistematizar e mostrar de forma mais concreta princípios amplos das diretrizes, tendo como modelos algumas escolas da rede em um número pequeno, para depois ser ampliada para toda a rede como princípio. Assim, o modelo como produção simbólica é uma prescrição para a maioria das escolas e que serviria de exemplo, embora se alegue como direito do aluno, seriam, portanto, um exemplo para concretizar os direitos dos alunos, mas reconhecidamente não estariam sendo praticados, como direitos de qualidade da educação e como modelo pedagógico, mas em processo de transformação para sua aplicação (SEEDUC/RJ, 2015).

Trata-se somente do Ensino Médio (prioridade do sistema estadual, embora tenha que exercer função complementar aos municípios de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação) com dois sentidos os de modelos praticados e modelos prescritivos simbólicos, ou seja, uma produção simbólica de como as escolas devem ser enquanto proposta pedagógica, esbarram na cultura dos professores de acordo com a leitura inicial exploratória.

Parece `primeira vista que se choca com o que foi produzido no referencial teórico desta pesquisa uma vez que se o campo pedagógico é humanista como então poderiam os professores serem analisados como tradicionais, em termos de cultura pedagógica? No entanto, é a mesma produção simbólica antitradicional do campo pedagógico e produz um capital simbólico antitradicional que utiliza escolas modelos que dão depoimentos de como funciona bem e ao mesmo tempo é uma prescrição de mudança e servem (produção simbólica e ações (descritas e narradas) no caderno) e tanto o campo pedagógico quanto o caderno modelo se queixam do tradicionalismo ainda presente nas práticas, ou seja, reconhecem que existe, mas não reconhecem como prática legítima como se vê em SEEDUC/RJ (2015).

O fato de o campo pedagógico esbarrar em uma aparente contradição, produzir crenças em uma pedagogia legítima não sendo esta aplicada nas escolas pelos professores não é nenhum problema conceitual, pois há inúmeras razões práticas para isso que não cabe, aqui, desenvolver como por exemplo: diferença entre produção simbólica (intelectuais) e profissionais que atuam com base nesta (desatualizados, mal remunerados, sem condições devido à sistema, etc.) ou o contrário, produções abstratas de quem não conhecem a prática, a realidade de sala, da escola).

Algumas passagens mostram de forma clara a intenção de ruptura com o que os professores vêm praticando nas aulas, o que parece um desalinhamento com as teorias dominantes no campo pedagógico (se for pressuposto que teoria e prática deveriam coincidir, ou o campo pedagógico como a prática pedagógica), mas na verdade é antes de mais nada um consenso com este enquanto campo simbólico na critica ao ensino tradicional. Se torna a doxa, ortodoxia do campo simbólico, mas que por diversos fatores não conseguiria se implementar na prática de forma efetiva. O fato de se prestigiar uma prática e não aplicá-la não implica necessária hipocrisia nem *habitus* ou ideologia, pode ser simplesmente falta de vontade ou falta de condições do sistema.

Assim, afirma o secretário da época, Antônio Neto, a preocupação com uma cultura dos professores, mas também de gestão:

> Um dos desafios para a implementação desta política de educação integral está na mudança da cultura docente, pois a construção de uma proposta transformadora deve mobilizar todos os profissionais da rede, uma vez que pressupõe mudar a organização de cada escola", afirma o Secretário Antônio Neto. "Esta proposta confere um olhar sistêmico ao processo educativo e transforma a cultura escolar. Exige reestruturação da unidade escolar do ponto de vista não só pedagógico, mas também da gestão de pessoas, da organização do professor na escola (SEEDUC/RJ, 2015).

E qual seria a intenção como proposta, por que mudar toda a rede? Não é uma preocupação recente, mas sim histórica. Na apresentação, incluem-se alguns discursos de leitura diagnóstica da educação, o cenário atual com seus problemas

ameaçadores, uma série de problemas da educação brasileira ligados à pedagogia como capital simbólico antitradicional, valores simbólicos agregados em que há vínculos com a pedagogia como causa e como solução, refletindo a ideia de transição:

> 0s desafios do ensino médio brasileiro são múltiplos, complexos e têm como causas um conjunto de fatores. Currículos fragmentados e desarticulados, pouco espaço para a personalização da aprendizagem pelos estudantes, distanciamento entre os saberes escolares e as situações vivenciadas na experiência cotidiana dos estudantes são alguns problemas que impactam negativamente os índices de aprendizagem e de conclusão dos estudos nessa fase da escolaridade (SEEDUC/ RJ, 2015, p. 6).

São mostrados também índices estatísticos que quantificam esses problemas que o Ensino Médio enfrenta e que seriam de âmbito nacional, incluindo a rede pública do estado do Rio de Janeiro.

> Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013, 1,7 milhão de jovens de quinze a dezessete anos ainda estão fora da escola. O Ministério da Educação, por meio do Censo Escolar da Educação Básica de 2014, indicou que a taxa de abandono de alunos do Ensino Médio foi de 7,6% e a taxa de reprovação foi de 12%. Um estudo realizado pelo movimento Todos pela Educação, a partir de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2013, mostrou que, de cada dez jovens que se formam, apenas três possuem desempenho adequado em Língua Portuguesa e somente um em Matemática (SEEDUC/ RJ, 2015, p.6).

É neste cenário que se apresenta a importância da mudança de princípios pedagógicos, já formalizada nas diretrizes da rede, mas que ainda não estaria sendo consolidada devido à cultura pedagógica que ainda precisaria se adaptar à educação integral. Esta mudança não se confunde com a reforma curricular que seria adotada para parte da rede, nem com a Educação **de tempo** Integral que é uma questão quantitativa e a escola mostrada é de tempo integral.

A Educação Integral ao menos, na rede pública não se confunde em modalidades da educação com a Educação de Tempo Integral e enquanto esta se refere à extensão do período de tempo todo na escola, diferente do temo parcial; aquele refere-se exatamente à princípios, concepções, metodologias e formas de avaliação,

cujo integral seria relativo a pleno, em diversos aspectos, questão específica a ser tratada no Caderno 2 da SEEDUC/RJ tendo como parceiro a Fundação Ayrton Senna e que é uma diretriz para toda a rede, embora reconheça em sua escola modelo (exemplo positivo a ser seguido) uma escola em **Tempo Integral** também um modelo enquanto exemplo de **Educação Integral** que não precisaria ser adotado totalmente e nem precisaria da mudança curricular: ”nesse cenário.... [a SEEDUC-RJ em parceria firmada formula a proposta que]... provoca um movimento de transformação de tal realidade que revela urgência de mudanças e novas proposições, a política de educação integral...” (p.6). Há alguns problemas que aparecem em um único parágrafo introdutório iniciado da seguinte forma: “Os desafios do ensino médio brasileiro são múltiplos, complexos e têm como causas um conjunto de fatores... (p.6).

Também é uma proposta que deixa claro que não se trata de seguir a escola exemplo pois tais modelos podem somente ser base para adaptação a realidades distintas:

> A Secretaria de Educação aprendeu que existem várias formas de fazer educação integral. Não precisamos ter apenas um modelo, ideal e perfeito. Podemos ter vários formatos de escola, nos quais se reconheçam componentes fundamentais de uma proposta com foco na promoção do desenvolvimento pleno dos jovens. A gente tem flexibilidade sobre o formato, mas é inflexível diante dos princípios metodológicos”, comenta Antoine Lousão, Subsecretário de Gestão de Pessoas (SEEDUC/ RJ, 2015, p.6).

Perspectivando a pela ótica da gestão, esta proposta pode servir de referência externa, um marketing político, ou endomarketing, direcionado para, a partir de uma “cultura pedagógica”, conseguir a mudança desejada: para mudar a cultura praticada tradicional da área e expandindo-a a toda a rede.

A SEEDUC/RJ (2015) mostra que o importante é repensar a implementação do movimento de educação plena ou integral que remonta a década de 30 com o “Manifesto dos Pioneiros” liderada por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo em sua proposta pedagógica e teve algumas experiências pontuais de sucesso na década

de 80, embora tenha que ser repensada com uma visão contemporânea. E para isso, não basta no caso da educação em tempo integral (o documento se refere a uma proposta pedagógica que embora facilitada em escolas de tempo integral, é para toda a rede). Para enfatizar a **pedagogia da educação integral**, apresenta três problemas dessa junção mesmo para escolas de tempo integral:

> 1-...persiste, nesses modelos, a fragmentação curricular, a falta de unidade no projeto educativo, sendo cindidos o "turno" e o "contraturno", e este último tratado como "extracurricular". Ocorre, ainda, a fragmentação com relação ao desenvolvimento dos aspectos cognitivos e socioemocionais. (SEEDUC/ RJ, 2015, p. 18).
> 2-Em alguns modelos, o turno regular é visto como o espaço das aulas disciplinares convencionais, fortemente marcado pelo compromisso com o desenvolvimento dos conteúdos e dos aspectos cognitivos, enquanto contraturno é dedicado às experiências de menor compromisso com a aprendizagem disciplinar ou, ainda, a atividades mais criativas e prazerosas, que podem ou não considerar o desenvolvimento intencional de aspectos socioemocionais. (SEEDUC/RJ,2015, p. 18)
> 3-Em outros, o "contraturno" é utilizado como extensão das aulas regulares, ou seja, a escola continua oferecendo "mais do mesmo". Apesar de trazerem uma intenção valiosa de ampliar oportunidades de aprendizagem, essas visões de educação integral correm o risco de fragmentar o currículo e pouco contribuir para a qualidade da formação, no sentido de conduzir a uma ressignificação de propósito da educação oferecida. (SEEDUC/RJ, 2015, p. 18)

Por isso, faz questão de explicar em destaque que a proposta que tem como possibilidade maior para aquelas escolas que realizam o aumento quantitativo, mas que é educação integral eram diretrizes para toda a rede do Rio de Janeiro, não apenas as escolas de tempo integral. Importante em seus aspectos qualitativos em que "... considerando as "dívidas" educacionais do século XX...o aprendizado dos conteúdos das disciplinas deixa de ser um fim em si mesmo, ...Desenvolver competências, em especial aquelas que carregam aspectos socioemocionais" (SEEDUC/ RJ, 2015, p.22) mas, mesmo as cognitivas não são relativas aos conteúdos, mas às competências cognitivas, com a preocupação de não ser de fora para dentro, fazem também menção, embora não explícita ao ensino tradicional.

> os aspectos cognitivos não apenas refletem a amplitude do conhecimento adquirido ou a rapidez da aprendizagem, mas também representam a capacidade de "dar sentido" a uma situação e descobrir o que fazer diante de um novo problema. aspectos socioemocionais envolvem aprender a se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva (SEEDUC/ RJ, p. 22).

Em seguida, faz uma breve menção aos modos pelos quais as competências podem auxiliar a integrar a aprendizagem dos conteúdos por área de conhecimento. Em seguida, um jovem é chamado a falar de como em outras escolas o ensino era voltado muito para a matéria e uma jovem também opina de como sua escola, no ensino fundamental, era voltada para passar matéria, tirar boas notas para melhorar notas e índices em exames. Essa fala é complementada por

> A fala dos jovens (...) reflete o esgotamento dos modelos pedagógicos tradicionais e evidencia a relação entre pertença e atribuição de sentido. A aprendizagem que situa o jovem no centro do processo educativo torna-se significativa, porque ele se percebe inserido no contexto escolar que, por sua vez, é parte integrante do contexto social, zona de impacto privilegiada da construção do conhecimento. (p. 23)

Há um reconhecimento tanto da necessidade de mudança que antecede o ano de publicação do caderno em questão (2015), quanto da Portaria (2013), por ser uma questão histórica e cultural-pedagógica da área, e ao mesmo tempo uma iniciativa com sucesso, um modelo de mudança: o marco do Manifesto dos Pioneiros citado mostra estas três faces: de cultura-pedagógica problema (tradicional), historicidade deste problema e modelo novo e cultural de mudança.

Junto a isso, o grande problema da evasão e da reprovação mostrada nos índices é também uma crítica pedagógica da pedagogia que exclui aquela tradicional, que não considera os interesses dos educandos, as questões locais, mostrada logo na apresentação, no primeiro parágrafo citado. Forma-se então um problema bem específico, ainda que se mostre um problema amplo em dois sentidos (social e de

cultura pedagógica), é na avaliação que ocorre a reprovação, a educação bancária da memorização para exames que excluem, desconectados da realidade, punitivos tão fortemente criticado no campo pedagógico simbólico dos antitradicionais e que persiste. É consenso que quanto mais humanista (antitradicional) for um professor, quanto mais este se esforçar e obtiver coerência entre teoria e prática, mais este estará colaborando com a gestão da SEEDUC/RJ a resolver os problemas colocados por esta entidade: professores tradicionais, índices de evasão e de repetência elevados.

5.1. CADERNO DE PLANEJAMENTO DA SUBPLO/ RJ

Apresenta-se o Caderno sobre experiências inovadoras de planejamento da administração pública cuja publicação foi elaborada pela Subsecretaria de Planejamento e Orçamento (SUBPLO), órgão da Secretária de Estado de Planejamento e Gestão do Governo do Estado do Rio de Janeiro sobre pressupostos dos resultados gestão estratégica na melhora da qualidade da educação da rede, mas que não tem de acordo com o caderno, um enfoque alinhado com as concepções pedagógicas, sendo estes mencionados apenas no final.

O problema apontado é o mesmo de anteriores (problemas na qualidade da educação), mas agora são as estratégias adotadas pela gestão que são mostradas. O problema levantado aparece como problema de qualidade da educação, mas em função de um índice que como é mostrado ao longo do conteúdo e que indica o modelo de gestão de resultados baseada em indicadores objetivos e controle sobre metas traçadas e não mais sobre o processo de ensino/aprendizagem: “Em 2010, apesar de seu papel de destaque no cenário nacional, o estado do Rio de Janeiro foi o 26º colocado no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) Ensino Médio. Ocupava o penúltimo lugar no ranking” (Godoy & Oliveira: SUBPLO/RJ, 2015, p.5).

O êxito, bem diferente da pedagogia humanista, antitradicional apresentada no caderno anterior, voltada para os processos e para a interação com o aluno, mais qualitativa com base em competências sócio emocionais, aparece como as metas e índices alcançados o que não é de se estranhar uma vez que tal caderno é publicado pela SUBPLO da SEPLAG ligada ao planejamento ligada ao Governo do Estado que tem na SEEDUC/RJ apenas uma de suas divisões e que como toda a gestão de modo geral e gestão pública em seu modelo de gestão de resultados, metas e objetivos, adota como pressuposto de valor. Além de fazer parte de todo um sistema nacional. O valor que passa a ser atribuído, avaliado pela gestão está nos resultados quantificáveis e no caso da educação trata-se do Índice de Desenvolvimento da educação Básica (IDEB).

É elaborado o caderno alegando-se que: "O objetivo deste trabalho é abordar o impacto da gestão, amparada em um planejamento estratégico elaborado em 2010, para evolução no resultado do indicador em questão." Este indicador mostra a qualidade da gestão o quanto se obteve sucesso e é, inclusive, feita a comparação com outros estados brasileiros que como duas provas padronizadas (uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática) aplicadas no último ano da Educação Básica (no caso em questão), junto ao fluxo escolar que mede a distorção idade/série dos alunos relativo ao número de alunos do sistema de ensino (Godoy & Oliveira: SUBPLO/RJ, 2015, p.6). A comparação e êxito é feita independente das particularidades regionais conforme se mostra a seguir de acordo com a meta traçada:

> Em 2014, para a surpresa de muitos, a SEEDUC alcançou a meta. A nota de 3,66 no IDEB-EM 2013/2014 garantiu o quarto lugar neste ranking. Somente os Estados de Goiás, São Paulo e Rio Grande do Sul obtiveram notas maiores. Além disso, o Rio de Janeiro foi um dos estados que mais avançaram no 7 fluxo escolar, atingindo o índice de 0,82. (Godoy & Oliveira: SUBPLO/RJ, 2015, p.5).

É sem dúvida um índice da gestão, e por estes inseridos em um modelo pela gestão valorizado o que surpreende é a afirmação que o caderno em questão não se tratava de uma defesa de tal modelo que poderia gerar efeitos imprevisíveis, já que

apresentado seus resultados de forma como um grande êxito na apresentação do caderno. Porém uma coisa fica clara: que o modelo ali apresentado representa aquilo que a gestão se propôs e para tal empreendimento, se valeu de teorias: “um breve resumo teórico, envolvendo conceitos de gestão estratégica, planejamento estratégico e gestão por resultados(...) O objetivo é de tão somente salientar aquelas que contribuíram para a melhoria dos resultados em questão” (Godoy & Oliveira: SUBPLO/RJ, 2015, p.6).

A gestão estratégica é definida no documento como um caminho adequado para alcançar objetivos, metas para solucionar dado problema. E este problema não é pequeno, mais uma vez não surge do nada, como pôde ser visto na reforma da administração pública da década de 90 que passaria segundo os reformadores da burocrática confirmada como pressuposto da gestão do Governo:” A partir das reformas dos órgãos do Estado, orientadas sob o enfoque do modelo gerencial, passou-se a dar ênfase aos conceitos de eficiência, eficácia e efetividade governamentais...” (Godoy & Oliveira: SUBPLO/RJ, 2015, p.7). O gerencialismo para combater e a ineficiência não somente, mas inclusive quanto aos gastos públicos e assim se confirma como fundamentação da gestão adotada:

> A importância da gestão estratégica para o gerenciamento de políticas públicas de caráter universal, como a educação básica, pública e gratuita, assenta-se no fato de que as demandas apresentadas pela sociedade são muito maiores que as possibilidades de realizá-las(...) Dentro desse panorama, a gestão estratégica é entendida como a viabilização de uma estratégia para solucionar um dado problema ou atingir um objetivo (Godoy & Oliveira: SUBPLO/RJ, 2015, p.7).

Outro fator que aparece também no referencial de análise adotado nesta pesquisa é sobre a tomada de decisões estratégicas que envolve sua programação e a previsibilidade de risco a serem aproveitados por fatores internos como tanto for desenvolvido a partir da teoria das relações humanas e preocupação com os fatores ambientais decorrentes de concepções sistêmicas e contingenciais e que mostram

antes negadas em teorias mecânicas das organizações. Esses estudos embasam também o planejamento estratégico do Governo, de acordo com o caderno:

> A situação estratégica, nesse sentido, aparece como a interligação entre **aspectos internos – controláveis – e externos – não controláveis** – da organização de modo a relacionar oportunidades e ameaças externas mediante forças e fraquezas inerentes à organização (...) uma administração do futuro que, de forma estruturada, sistêmica e intuitiva, consolida um conjunto de princípios, normas e funções para alavancar, harmoniosamente, o processo de planejamento da situação futura desejada da [organização] como um todo e seu posterior controle perante os fatores ambientais, bem como a organização e a direção dos recursos [organizacionais] de forma otimizada com a realidade ambiental, com a maximização das relações interpessoais. (Oliveira 2011 apud Godoy & Oliveira: SUBPLO/RJ, 2015, 2015, p.7)

É o típico modelo aberto voltado para resultado, mas que tem também como pressuposto a ideia de fatores internos controláveis pela gestão e os externos que dependem da situação que podem ser favoráveis os não e em uma combinação mostrada no referencial teório se teria áreas de risco alto e devem ser desligadas, áreas de aproveitamento potencial, áreas que podem ser melhor aproveitadas e áreas que são o ponto forte, sempre numa combinação matricial de fatores internos (positivos e negativos) e ambientais (ameaçadores ou favoráves) tomando como base uma programação em vista a atingir metas e resultados em que "os governos devem substituir o foco no controle de "inputs" para o controle de "outputs" e impactos de (Godoy & Oliveira: SUBPLO/RJ, 2015, p.8)

Entretanto, deve-se frisar que a administração por objetivos (APO), aqui denominada gestão por resultados, tem suas origens nos anos de 1950, respaldada pela Teoria Neoclássica da Administração (Chiavenato; 2012). Segundo essa teoria, a atenção antes fixada nas atividades-meio é deslocada para os objetivos da organização. O enfoque sobre o processo é dirigido para os resultados, de maneira a sobrevalorizar o alcance de objetivos previamente determinados em comparação ao simples cumprimento de normas e rotinas de trabalho. Uma das características da gestão por resultados é a ênfase na mensuração e no controle de resultados. Segundo Heinrich (2010: 59), a demanda por desempenho do setor público na

década de 1990 acelerou "**o avanço da mensuração do desempenho no setor público** na direção de sistemas de avaliação baseados em resultados..." e

> A partir do momento em que **objetivos são traçados**, os planos táticos são elaborados, desdobrados e **detalhados em planos operacionais**. Nesses planos, a gestão por resultados enfatiza a quantificação, a mensuração e o controle, destacando a relevância da escolha de indicadores e de seu monitoramento, a incluir tanto as medidas em nível organizacional quanto as individuais. (Godoy & Oliveira: SUBPLO/RJ, 2015, p.8).

Destaca-se, dos citados, os relativos aos de aspectos pedagógicos e de avaliação do aluno:

> Com o objetivo de alavancar a qualidade da educação pública no Estado do Rio de Janeiro, conforme mencionado na introdução, no último bimestre do ano de 2010, foi elaborado o planejamento estratégico da SEEDUC. Esse plano teria o propósito de conduzir ações da Secretaria nos anos seguintes, originando-se a partir do diagnóstico sobre os principais problemas enfrentados pela rede pública em questão. Como fatores diretamente relacionados à baixa qualidade da educação pública estadual (...) **(1)baixo rendimento dos alunos e falta de interesse pela escola** (...) (2) docentes e servidores desestimulados (..) (3) **gestão escolar pouco profissionalizada** (...) (4) baixo investimento e **ineficiência do gasto** e, por fim, (5) ruídos de comunicação e pouca transparência. (Godoy & Oliveira: SUBPLO/RJ, 2015, p. 9).

Dos pontos destacados alguns são brevemente mencionados e depois descartados por não fazer parte diretamente da análise, mas inserir-se na contextualização desta.

> A partir da detecção desses principais problemas, foi 12 delineada uma árvore de soluções contendo cinco proposições: **(i) melhoria do rendimento dos alunos e aumento do interesse pela escola**; (ii) docentes e servidores estimulados**; (iii) gestão escolar profissionalizada**; **(iv) mais investimento e eficiência do gasto**; (v) aumento da responsividade, transparência e melhoria na comunicação. Da justaposição entre problemas e soluções, observa-se que essas – as soluções – são a tentativa de reversão positiva daqueles – os problemas. Desse modo, foram combinadas iniciativas mais específicas e desejavelmente complementares, no plano estratégico da SEEDUC Para a solução melhoria do rendimento dos alunos e aumento de interesse pela escola, por exemplo, foram apontadas diversas iniciativas como a implantação de avaliações diagnósticas e incentivo à participação, desdobrada em políticas como o fortalecimento do SAERJ, **implantação do SAERJINHO e premiações**. (Godoy & Oliveira: SUBPLO/RJ, 2015, p. 9).

Esta **não** parece ser a produção simbólica do campo simbólico e da produção da educação integral. Em nenhum momento se tratou do Saerjinho como fator determinante para o aluno. Porém, para a SUBPLO:

> Defende-se neste artigo que a gestão estratégica da SEEDUC com ênfase em resultados ocasionou a evolução no IDEB, a despeito da complexidade da realidade social – inúmeros fatores concorrem concomitantemente para o avanço no indicador em questão. De forma simplificada, **o fortalecimento da gestão estratégica** decorreu, principalmente, da coordenação dos quatros eixos previamente apontados na seção Metodologia**, ocasionando a evolução do índice e da posição no ranking**. (Godoy & Oliveira: SUBPLO/RJ, 2015, p. 10)

Uma das estratégias foi o sistema de acompanhamento e aprimoramento, explicado da seguinte forma, em função do IDEB ou como uma continuação do monitoramento que este índice faz em âmbito nacional a nível estadual com o intuito de a partir dos resultados mais frequentemente monitorados, padronizar desempenhos bem-sucedidos e corrigir desvios possíveis conforme segue o trecho abaixo.

> A SEEDUC elegeu o IDEB como o principal indicador da qualidade educacional da sua rede. Indicador de abrangência nacional, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o índice avalia a educação básica brasileira. (...) Devido à periodicidade bianual do IDEB, para viabilizar um sistema de acompanhamento mais frequente, em 2011, a SEEDUC criou o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ). Essa iniciativa, aliás, demonstra o esforço cauteloso de monitorar, tempestivamente, os indicadores escolhidos pela Secretaria para averiguar os resultados dos alunos da rede. Afinal, dessa tempestividade dependem a formulação de planos de ação e a execução de eventuais ações corretivas. (Godoy & Oliveira: SUBPLO/RJ, 2015, p.13)

Outro fator fundamental foi a bonificação por mérito que, baseado em metas estabelecidas de acordo com cada escola, seria paga um bônus a mais para os profissionais de forma coletiva. Combinava alguns fatores, mas que obteve uma série de críticas apesar do que considerou um êxito admite de forma coerente que teve insatisfação por parte de alguns professores:

> Um professor da rede abordou algumas destas críticas em um artigo apresentado no Congresso Internacional Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanidades de 2012. Após destacar que as metas da SEEDUC incluem itens como a redução da evasão escolar e a melhoria no fluxo escolar, ou seja, a taxa de aprovação dos alunos, ele defende que (Godoy & Oliveira: SUBPLO/RJ, 2015, p.14)

Isto porque os próprios professores estariam sendo responsabilizados pelos problemas que segundo citação, não se limitaria aos professores que seria a política de responsabilização baseada nos resultados e que recairia sobre os profissionais e não sobre a estruturação em que é alegado ser de fatores da sociedade, em uma típica concepções crítica em que é citado a diferença de exclusão pelo fator étnico-racial externos à escola e que estes predominariam e que com esta política, estaria recaindo a culpa sobre os professores e que serviria para apenas melhorar o fluxo escolar sem qualidade.

A resposta dada pela apresentação da gestão estratégica seria um quarto fator em que contraporia este ponto e que não se limitaria a melhorar resultados, mas também a qualidade do ensino foi a profissionalização e o uso dos melhores profissionais da rede e também políticas de ensino em que são citadas a adoção de um currículo mínimo para toda a rede, com os mesmos conteúdos e política de exceção como projetos exclusivos para melhorar a distorção idade série. “São inúmeras as iniciativas de ensino que poderiam ser apontadas como determinantes para a melhoria nos indicadores. Apesar de não constituírem o tema central deste trabalho, é necessário entender como elas estão inseridas na gestão estratégica da SEEDUC” (Godoy & Oliveira: SUBPLO/RJ, 2015, p. 16). Já para escolher os profissionais de atuação que atuariam como diretores e também nos departamentos da SEEDUC/ RJ, que organizaram a portaria 419/103 sobre a avaliação interna haveria um processo foi feito por meio de decreto com prova de perfil e entrevista, análise curricular e treinamento para selecionar os quadros dos postos na própria SEEDUC/ RJ.

> O processo seletivo interno foi instituído como prática obrigatória para as 18 funções e cargos estratégicos da área pedagógica. De acordo com a SEEDUC, o objetivo deste procedimento é o de assegurar maior profissionalismo na gestão, "por meio da identificação e da seleção de talentos dentro do próprio quadro de servidores da carreira do magistério, dando-lhes oportunidade isonômica e transparente de assumir postos estratégicos na educação" (SEEDUC apud Godoy & Oliveira: SUBPLO/RJ, 2015, p. 15)

Já os quadros de direção e coordenação pedagógica, cargos com responsabilidade de gestão na Unidade Escolar e coordenação de assuntos pedagógicos até a data de 2016 eram indicados diretamente pelo chefe do poder executivo. A partir disso é possível traçar um link entre as hierarquias de objetivos da gestão estratégica que puderam melhorar os resultados da educação baseado no planejamento estratégico programado pela gestão e que de acordo com o conteúdo analisado, discurso apresentado pelo próprio governo pelas articulação de sua secretária de planejamento e pela secretaria de educação conforme mostrado a seguir.

5.2. ANÁLISE DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO ECONÔMICO-PEDGÓGICO

Decorrente do exposto, tem-se uma matriz de análise desta pesquisa, exposta a seguir, para decisões de risco e uma necessidade de mudança da chamada cultura pedagógica,em que foi concluído que é importante para a educação de qualidade uma mudança do sentido denominado de tradicional para o antitradicional/humanista.

Tem-se ainda uma perspectica de mudança pressuposta pelos elaboradores das contruções simbólicas ou inovações simbólicas como momento em que uma invenção é tornada uma inovação poderá gerar um lucro simbólico. Decorre disso uma produção simbólica que pode se direcionar tão mais produtivo e gerar tanto mais lucro simbólico quanto mais próximo for essa produção de uma posição no

campo pedagógico, que é externo àquilo que pode ser dito como pedagogia legítima da própria SEEDUC/RJ, ou seja, produção interna.

Para analisar os conteúdos sobre o controle dos aspectos internos da organização e as ameaças do ambiente externo, mobilizamos os contributos de Chiavenato (2003) e Maximiliano (2008). :

O planejamento estratégico envolve a análise da situação, o diagnóstico: onde estamos, quem são nossos clientes; e nossa utilidade, propósito (...) Destaca-se a análise do ambiente externo, fundamental para a APO. Trata-se dos componentes como questões políticas e governamentais, econômicas e seus indicadores de institutos de pesquisa, legais, culturais e sociais, concorrência nos negócios ou ramo que disputam os mesmos clientes e a pressão (...) os sistemas os pontos fortes constituem as forças propulsoras da organização que facilitam o alcance dos objetivos organizacionais, enquanto os pontos fracos constituem as limitações e restrições que dificultam ou impedem seu alcance.

A Matriz de análise SWOT pelo cruzamento do ambiente externo em suas ameaças e oportunidades com os pontos fortes e fracos do sistema interno, é uma forma de tomar decisões estratégicas: uma ameaça externa com um ponto fraco é um risco para a organização e deve ser desativado; uma oportunidade externa, mas um ponto fraco, indica necessidade de melhoria pelo potencial a ser explorado; já uma ameaça, porém um ponto forte interno, indica uma área de risco enfrentável; por fim uma oportunidade externa junto a um ponto forte interno é uma área de domínio da empresa, área aproveitada. (Chiavenato, 2003).

Em termos de mudança, Maximiliano (2008) denomina de proativa as forças a favor da mudança e reativas as contrarias e menciona a importância do equilíbrio e estabilidade dessa forças em que só a primeira pode resultar em mudanças abruptas desnecessárias e só a segunda é importante para utilizar positivamente os inputs do ambiente e recursos internos para o desenvolvimento e ajustes ao ambiente. No caso da APO estará sempre em função dos objetivos estratégicos traçados.

Estes objetivos e questões relacionadas ao planejamento estratégico é o que vai guiar os táticos que são de médio prazo e relativos a cada departamento; e por fim os operacionais que são relativos a cada atividade ou tarefa, de curto prazo que são detalhados. É preciso equilíbrio entre os objetivos na articulação entre seus níveis para que favoreça uma sinergia e que o alcance dos objetivos possam contribuir uns para os outros (Chiavenato, 2003).

A ortodoxia do campo, capital simbólico pedagógico coicide com o uso pedagógico da SEEDUC/RJ (produção simbólica), em suma valoriza-se práticas humanistas contra tradicionais, mas com comunicação ruim.

Tem-se a seguinte matriz que cruza:

		Análise Externa: Campo Pedagógico : X	
		Ameaças: Heterodoxia tradicional (-x)	Oportunidades: (+x)
Análise Interna: Controlável: Uso das pedagogiasSEEDUC/RJ X`	Pontos Fortes (pedagogia antitradiciona) +x	Risco baixo: Enfrentamento: área de risco enfrentável: controle ponderado (enfrentamento simbólico, basta omiti-los)	Aproveitamento: área de domínio da empresa: laissez-faire ou controle mínimo (usos de autores da área, pedagogos, professores)
	Pontos Fracos: comunicação com unidades escolares	**Risco alto: Desativado (produção controlada**)	**Melhoria: área de aproveitamento potencial: incentivo simbólica:motivação simbólica**

TABELA 08 – Matriz de análise X X` (-y)

FONTE: realização própria

Análise externa: o campo simbólico pedagógico externo (periódicos da área, formação de professores, acadêmicos, encontros, pesquisas, intelectuais) ou seja a

pedagogia tida como legítima neste grupo e não sem sofrer resistência dos heterodoxos.

Produção interna controlada na Seeduc, estatégicas o caderno de planejamneto: produção simbólica do Modelo Pedagógico de Educação Integral e do Manual de Operacionalização, a produção da comunicação interna da SEEDUC, um dos fatores que precisavam ser melhorados (produção simbólica, comunicação da gestão, -y), de acordo com o planejamento estratégico.

Decorre desta matriz que a produção simbólica da SEEDUC/RJ e suas decisões estratégicas em função do eixo x (em pólo positivo e negativo) do ambiente externo [campo pedagógico, eixo x (em polos positivos e negativos)] pode combinar-se de forma a se produzir um capital simbólico, poder simbólico ainda mais acentuado pelo controle da produção interna (comunicação e produção pelos "talentos profissionais" escolhidos e modelos pedagógicos), como pode ser observado se comparada a proposta dos princípios da Educação Integral com a abordagem de Zabala (1998). O mesmo poderia ser pensado em relação a outros autores enquadrados na teoria antitradicional que defenderam a importância dos conteúdos e da autoridade do professor, não da forma que foi mostrada tão acentuada, como Paulo Freire (1996), por exemplo. Mas de fato essa produção não se deu como distorção do campo pedagógicco e tende a ser considerada tanto mais legítima quanto mais se aproxima do humanismo pedagógico, como confirmado, professores, profissionais da educação que ao analisar pela produção teórica estão altamente sucetíveis ao convencimento por via desses pressupostos (sejam estes legítimos ou não) por parte da SEEDUC/RJ.

Sendo estes mais reconhecedores desse capital simbólico do campo, este pode ser investido em forma de se obter ganhos (poder simbólico da gestão), sem que estes entendam como poder pela proximidade de suas crenças pedagógicas e, ainda pelo "marketing" interno ou poder sedutor que oculta o poder simbólico como um repetir um problema como problema legítimo várias vezes até que este seja

naturalizado e se torne um problema tido pelos agentes como de fato, ou seja legítimas preocupaçoes dos agentes do campo.

Essa comunicação interna é potencialmente aproveitada e é por isso que está normatizada, para um melhor aproveitamento. Isto é o que parece e pode ser confirmado, que se apresenta na portaria que produziu um manual para sua operacionalização.

Decorrente da primeira matriz simbólica, constrói-se o pesquisador, uma outra matriz que, ainda como pontos fortes e fracos, decide o quanto que os agentes devem ser mais ou menos controlados, estes se referem à prática dos profissionais e tanto mais for o risco, maior é o poder necessário, mecânico para seu controle e tanto menor for o risco menor necessidade de controle. O ponto forte na matriz é aquilo que é controlado **mecânicamente com a escola sobre a escola (burocrático-humanista).** O que na escola a SEEDUC tem que se preocupar em termos pedagógicos por haver disputas simbólicas, fica no eixo y (polo negativo), ou seja -y. O que é ponto fraco junto com ameaça do campo pedagógico (ainda que hetrodoxos), é necessário um grande poder burocrático, mecânico, sanções e simbólico. Tem-se:

		Análise Externa: Campo Pedagógico	
		Ameaças Tradicional (-x)	Oportunidades (+x)
Análise Interna: modelo máquina x orgânico (delegação de decisões)	Pontos Fortes (controláveis) (+y)	2 Risco baixo: Enfrentamento: área de risco enfrentável: controle ponderado: burocratização do poder simbólico	**1 Aproveitamento: área de domínio da empresa: produção simbólica burocratizada: produção pedagógica humanista**
	Pontos Fraco (-y)	**3 Risco alto: "Desativação": área de risco acentuada: controle com qualidade total, estratégico: coercitivo e simbólico**	**4 Melhoria: área de aproveitamento potencial: incentivo simbólica, uso simbólico, motivação simbólica: comunicação SEEDUC/RJ**

TABELA 09 – Matriz de análise X Y

FONTE: realização própria

1- 1º Quadrante (+y) (+x): O Ponto forte "y" *vs* oportunidade externa (campo pedagógico humanista) requer: refere-se àquilo que foi construído como produção simbólica, ou seja, como que na produção simbólica destes aparece o antitradicionalismo, uma pedagogia humanista que pode até ultrapassar a produção do campo pedagógico: burocratiza-se a pedagogia humanista para que a ameaça externa não, mesmo sendo menor, não ocupar a produção simbólica, já que é o ponto forte interno, o controle vertical "de cima" da SEEDUC/RJ detentora da gestão da produção simbólica pedagógica

   Para isso, foi fundamental aproveitar os pontos fortes da rede, foi o que foi visto no caderno de planejamento como escolhas de profissionais para ocupar coordenadorias de acordo com o perfil. Um processo de transformação de um poder mais direto fruto de escolhas políticas, de acordo com o caderno SEPLUG, em uma escolha por qualificação e talentos pelo perfil: escolheu-se por perfil avaliado aqueles que avaliariam o perfil das práticas das unidades escolares. Uma transformação de poder "burocrático" arbitrário em poder simbólico.

2- 2º quadrante- Pontos fortes da empresa *vs* oportunidades extenas: decorrente de 1 e 2, com o uso da produção simbólica escolhida do campo pedagógico, já sem os riscos externos, uso dos profissionais. Foi também a produção simbólica mais despercebida pelo campo simbólico pela sua proximidade humanista, ou seja, um poder simbólico, um uso da produção simbólica do campo para a gestão, a cooperação, a adequação à gestão.

   Foi também feito um aproveitamento de profissionais mais próximos da SEEDUC/RJ escolhidos pela direção para que estes pudessem ser responsáveis pelos instrumentos de recuperação dos alunos e acabar com a possibilidade do docentes tradicionais escolherem esses instrumentos e adotassem mesmas práticas tradicionais.

A portaria SEEDUC 419/2013 era antecedida por outra (**ou outras duas, já que uma altera a outra e mantém o artigo e parágrafo citados abaixo, em questão**) e com aspectos parecidos do mesmo ano. Destaca-se que na portaria atual o profissional que define os instrumentos de recuperação do aluno ao longo do bimestre (total de 3 instrumentos diversificados), a SEEDUC 336/2013 (316/2012) com a seguinte mudança que constava.

"Caberá ao docente definir os instrunentos de avaliação que serão usados nas avaliações durante o processo de recuperação de estudos" em seu §1º do Art. 11.

O que protege o aluno de forma burocratizada contra as práticas tradicionais caso um professor quisesse dar prova para recuperação ou mesmo para a recuperação do Saerjinho, descarta também a própria possibilidade do Saerjinho ou prova objetiva de múltipla escolha que venha a substituí-lo seja utilizada como uma forma tradicional no sentido de punitiva do aluno pela própria SEEDUC. Com isso a decisão planejada reduziu o risco dessa avaliação recair sobre a prática de um professor e trouxe para o Coordenador Pedagógico que passou a decir, planejar essa decisão.

3- 4º quadrante (-y) (+x) Pontos fracos internos x potencialidades externas:

É dessa questão que surge as disputas simbólicas essenciais, para que se aproveite as potencialidades do campo pedagógico humanista em favor da gestão. É o poder potencial, área de se empregar o Capital Simbólico do campo pedagógico para evitar possíveis inconvenientes e descontroles dos riscos tradicionais. O Conselho de Classe é a área por excelência do emprego desse capital simbólico para se obter ganhos, além das produções simbólicas analisadas. É claro que análisa-se apenas aquilo que está em uma portaria e cada unidade escolar pode reagir de uma forma. O Conselho escolar funciona da seguinte forma, de acordo com a Portaria 419/2013: decide-se sobre aprovação e reprovação do aluno. É uma decisão coletiva. No conselho, é apresentada uma Matriz em que obrigatoriamente se mostram os alunos com baixo rendimento por bimestre, ou seja, que ao final estão com nota abaixo da média (50%) do total que é destacada na cor vermelha. Na portaria nem é mencionado que as notas de outros alunos devem aparecer, mas impões-se o uso da

Matriz e que esta seja montada pela equipe diretiva ou equipe pedagógica. Segue uma imagem da Matriz:

ANEXO I

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

MATRIZ DE ANÁLISE DE TURMA
UNIDADE ESCOLAR _____ **CÓDIGO CENSO**_____ **REGIONAL**_____
TURMA _____ **REFERENTE AO** __ **BIMESTRE DE 20**__

ALUNO	PORT		MAT		QUI		FIS		BIO		HIST		GEO		FILOS		SOCIOL		ARTE		*	
	NOTA BIM	FREQ <75%?	NOTA BIM	FREQ <75%?	NOTA BIM	FREQ <75%?	NOTA BIM	FREQ <75%?	NOTA BIM	FREQ <75%?	NOTA BIM	FREQ <75%?	NOTA BIM	FREQ <75%?	NOTA BIM	FREQ <75%?	NOTA BIM	FREQ <75%?	NOTA BIM	FREQ <75%?	NOTA BIM	FREQ <75%?

***A disposição das disciplinas obedecerá às matrizes curriculares de cada curso ofertado pela unidade escolar.**

IMAGEM 01 – Matriz de notas

Fonte: Portaria SEEDUC/ RJ 419/2013

Há ainda a seguinta questão: não se pressupões prática e discurso sobre a pratica como correspondentes, embora não negue a influência que possa ocorrer. Isso como já foi explicado não significa hipocrisia, pelo motivo que a prática é mediada pelo *habitus* nos conceitos de campo de relações e campo simbólico. Ao mesmo tempo não se excluí nenhuma hipótese e também foi estudado que na gestão, tanto mais alto é a hierarquia, masis tendem as decisões a serem conceituais e planejadas, programadas.

O Conselho é o espaço em que ocorre disputas simbólicas a cada bimestra e tão mais visíveis serão os professores quanto mais notas vermelhas a matriz mostrar em seus alunos. A partir da exposição dessa “matriz”, o grupo de professores junto

àquele típico professor tradicional que “adora uma prova punitiva” (na visão estereotipada, ideal-típica), diante de um campo cujo capital simbólico é antitradicional/humanista, poderá se explica, realizar debates sobre estratégias para aprimorar a proposta pedagógica da escola e evitar o fracasso escolar antes que ele ocorra, ou seja, ocorre uma disputa simbólica a partir de uma estética pré-configurada ou programada burocraticamente por um ato normativo, em busca de uma escola mais humanista pedagogicamente e de uma mudança de professores com uma “cultura tradicional” produção simbólica reforçada nos documentos da SEEDUC/RJ, e, ao mesmo tempo já reconhecidam como legítimas no campo pedagógico.

> Na vida escolar, tradicionalmente, o resultado da avaliação tem servido para criar pequenas hierarquias. Os alunos são comparados e depois classificados em função de (...) um padrão considerado de excelência. A proximidade ou mesmo o distanciamento com relação a esse parâmetro define o êxito ou o fracasso (...)Avaliar, entretanto, é mais do que isto, mais do que classificar os alunos em aprovados ou reprovados, em bons ou ruins.” (SEEDUC, 2013, p. 4).

Esta citação mostra que o manual de operacionalização da portaria segue a mesma linha da nesta pesquisa chamada de pedagógia humanista.

> Como questões próprias da dimensão técnica, surgem perguntas sobre o que avaliar, quando avaliar e como avaliar, que já são bem conhecidas dos professores. A dimensão ética da avaliação remete a perguntas de outra ordem como por que avaliar, para que avaliar, quem se beneficia da avaliação, que usos fazem os professores, os alunos e a sociedade da avaliação que se pratica na escola. (SEEDUC, 2013, P.5)

Tanto na portaria em questão quanto no caderno-modelo para uma educação integral, os instrumentos destacados são portfólios, trabalhos, pesquisas, atividades diversificadas e instrumentos diversificados para a construção do conhecimento também é adotada como pressuposto e também a adoão da ideia de interesses dos alunos e aprendizagem centrada nos seus interesses, trabalhos em equipe, atividades em sala, o que possa trabalhar outra competencias, além de conceitos (SEEDU/RJ, 2013; SEEDUC/RJ, 2015).. Exceção é sempre o Saerjinho na portaria.

Ainda reforça essa análise o caderno modelo com os seguintes destaques contra a avaliação para medir conteúdos. Sempre dando como alternativa uma abordagem de competencias cognitivas, socioemocional, ampla, reflexiva, uma Educação integral e "avaliar é desenvolver competências" crítica à avaliação com medir conhecimentos dos tradicionais, da SEEDUC/RJ (2015, p.131), em que o Governo quer se romper com a limimitada avaliação tradicional de medir conteúdos em que:

> • Avaliar é atribuir nota. É o olhar do professor acerca da aprendizagem de conteúdos pelo aluno.
> • Avaliar é "classificar" os jovens em bons e maus alunos, com base em seu desempenho. Os "bons" são exemplo de mérito e destaque; os "maus" são punidos. Há um clima de competição (quem tira a melhor nota, quem é o melhor aluno...).
> • Avaliar é emitir uma mensagem ao aluno, que a recebe passivamente: o indicador de seu desempenho. Cabe ao jovem buscar, por sua conta, meios de melhorar esse desempenho.
> • Avaliar é um instrumento para o professor mostrar ao jovem os pontos em que **ele – aluno [sem corresponsabilidade do professor]** – precisa avançar, para que construa meios para se desenvolver.
> • Avaliar é dar um veredicto: adequado ou inadequado, bom ou mau, certo ou errado.
> • Avaliar é checar a capacidade do aluno de dar a resposta certa.
> • Avaliar é checar se o aluno "assimilou" o conhecimento.
> • Avaliar é aplicar provas e trabalhos e atribuir notas (SEEDUC/RJ, 2015, p. 131).

4- Segue então dos quadrantes 1, 2 e 4, o quadrante 3º que a ameaça externa do campo pedagógico (heterodoxia tradicional, minoria dominada, mas que disputa o campo), ponto fraco: risco alto a ser desativado é o professor tradicional ou as práticas tradicionais, os heterodoxos do campo pedagógico, combatidos não apenas pelo poder simbólico do campo, do uso simbólico do campo burocratizados em ato normativo da SEEDUC/RJ (Portaria 419/2013) e reforçado na comunicação e na estética estrutural do Conselho de Classe, mas também de forma direta, no próprio ato normativo que o proíbe de escolher instrumentos de recuperação do aluno, impõe a recuperação paralela por

instrumento durante o bimestre e não ao final apenas, proíbe sua prova ao impor instrumentos diversificados (apesar do Saerjinho que nem é escolha do professor), além dos agentes do campo pedagógicos o endomarketing pedagógico.

Assim, concluí-se que há todos os esforços possíveis do Governo e que culminaram no aumento do IDEB e melhor fluxo escolar evitando ao máximo práticas tradicionais como provas e instrumentos conceituais objetivos, uma postura de um governo burocrático-humanista da gestão. Sempre que se aprova o máximo possível, o que só é observado nos índices e resultados finais do processo em que não distorção idade-série ou se reduz, ocorre uma eficiencia típica da gestão por resultados, uma eficiencia em que se consegue alcançar a meta programada pela estratégia de e redução da reprovação, conforme se orgulha a gestão, um aprovação pré-programada por um planejamento estratégico baseado nos resultados, eficiente, humanista pedagogicamente e ainda reduz os custos da administração pública ao aluno permanecer menos tempo na escola.

Esse levantamento apontado em caráter de estudo exploratório pode ser investigada em estudos posteriores sobre qualidade da educação, administração pública, sociologia da organizações educativas e economia dos gastos públicos e economia dos bens simbólicos junto aos envolvidos no processo e que pode acarretar em diversos arranjos e hipóteses a serem investigadas. Mas, ao que tudo indica, a pedagogia humanista é muito bem vinda ao Governo SEEDUC/RJ, sendo a prova padronizada uma exceção que é contornada como pedagogia tradicional, já que o aluno tem direito a outro instrumento se for mal nesse e que pode acarretar problemas políticos, culturais, de concepções pedagógicas que não foram objeto de análise dessa pesquisa que se ateve ao campo pedagógico a partir da ideia de efeitos e teoria da prática.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa da problemática percebida pelo presente pesquisador sobre algumas incompatibiliadades relativas a gestão da avaliação do Governo do Estado do Rio de Janeiro, as concepções pedagógicas presentes em seu ato normativo que busca padronizar ações e concepções da avaliação do aluno e os conflitos e harmonizações teóricas que se encontravam no texto de tal norma, o que poderia influenciar as ações dos professores.

No decorrer dos estudos metodológicos conceituais, aprimorou-se a questão e delimitou-se o objeto, de forma que com os instrumentos de análise utilizados fossem possíveis conclusões apenas a respeito do planejamento das decisões por parte da SEEDUC/RJ, não havendo a possibilidade de se alcançar as ações dos professores e reformulou-se a questão de partida de forma: **Quais as decisões planejadas e o planejamento das decisões da gestão da SEEDUC do Governo do Estado do Rio de Janeiro sobre a avaliação do aluno?**

A partir de tal questão, formulou-se o objetivo geral a ser respondido como uma aproximação inicial, exploratória ao final da pesquisa nestas considerações finais com o intuito de propor questionamentos, hipóteses e questões conceituais que podem ajudar a elucidar o objetivo, alcançado nessa medida e os objetivos específicos apresentados conforme se segue.

Para atingir os objetivos recorreu-se a análises conceituais sobre a teoria geral da administração, sociologia das organizações, teoria sobre a administração pública e seus problemas históricos e modelos, a abordagem da sociologia estruturalista construtivista e concepções do campo pedagógico de forma que os dois últimos contribuiram para uma reorganização conceitual do campo pedagógico como campo simbólico.

Após a análise dos conteúdos listados na Tabela 04 e técnicas baseadas em Bardin (2011), ficou evidente que o primeiro objetivo específico, “Interpretar o uso do conhecimento pedagógico na orientação governamental da gestão da avaliação do aluno” foi claramente atingido.

A partir de contruções ideais-típicas contrastantes em termos de que tem-se de um lado, a predominante no campo pedagógico pode ser agrupada em função do campo simbólico camo antitradicional ou humanista que agrupa concepções adjetivadas como liberais, críticas, marxistas, acríticas, renovadas, progressistas, construtivistas, escolanovistas, das competências socioemocionais, libertadoras, libertárias, populares, centradas no aluno, atitudinais, anarquistas, interacionistas, afetivas, etc.

Essas vão situar no mesmo espaço simbólico pedagógico concepções políticas, filosóficas e econômicas opostas. Todas estas contra uma pedagogia tradicional, situada em outra posição do campo pedagógico, em uma posição dominada por estas pedagogias humanistas ou antitradicionais reconhecidos pela sua legítimidade pedagógica em função de práticas didáticas que situam o professor e aluno numa relação mais horizontal, considerema o saber do indivíduo e da cultura do aluno (e não apenas do mestre, do saber conceitual), propões uma prática de aula que valorize interações e conteúdos (além dos conceituas abstratos) e uma avaliação voltada pro processo, não punitiva, dialógica que não seja classificatória e exclua o aluno.

Neste caso ficou evidente que a produção simbólica pedagógica do Governo que é altamente humanista, antitradicional (a produção simbólica) e se situa nessa posição do campo pedagógico e tanto mais, ao menos no campo simbólico um agente do campo (professor, pedagogo, gestor, coordenador) defender nesse nível essas práticas, mais estará se aproximando e se alinhando com aquilo que prega o Governo do Estado do Rio de Janeiro, ou seja, há uma harmonização profunda em termos do campo simbólico pedagógico e dos usos simbólicos, produção da SEEDUC/RJ: o humanismo pedagógico contra a pedagogia ou cultura pedagógica tradicional,

distintamente destacada negativamente em termos de legitimidade dada por essas relações ao nível simbólico observado nos conteúdos analisados: tida como ilegítima.

Quanto ao segundo objetivo, “Identificar no manual da Portaria SEEDUC/RJ 419/13 os aspectos pedagógicos e de gestão pública relativos ao processo decisório” se destacam alguns aspectos que são a ruptura com a concepção pedagógica adotada pela SEEDUC/RJ na obrigatoriedade de que o professor utilize um instrumento padronizado para a rede, uma prova objetiva e que é imposta ao professor e ao aluno a atribuição de nota a este instrumento.

No entanto, tal contradição, em termos pedagógicos é parcialmente contornada uma vez que o aluno tem o direito a, caso não vá bem (rendimento menor que 50%), ter um outro instrumento de avaliação diversificado para recuperar essa nota, privilegiando assim a ideia de que a nota não deve ser algo punitivo. Essa questão se mostra tão importante na gestão da avaliação que a SEEDUC/RJ decidiu mudar de forma mecânica, imposta, a decisão de quem escolheria o instrumento de recuperação do aluno: na portaria anterior do mesmo ano (Portaria SEEDUC/RJ 336/2013) essa decisão era do docente e passou a ser do coordenador pedagógico.

Outra questão imposta também em uma a concepção antitradicional como recuperação a cada instrumento de avaliação durante o bimestre. A discussão pedagógica nos Conselhos de Classe com uma matriz que mostra os casos de notas abaixo da média é importante também para evitar reprovações que podem ser revistas e anuladas, além da busca de soluções a longo do processo, a definição de instrumentos de avaliação e notas pelo professor, pressupondo a importância das interações em sala desses profissionais e, portanto, uma valorização humanista pedagógica (exceção relativa é a prova padronizada citada).

As duas últimas questões da definição da notas e instrumentos de avaliação pelos profissionais que estão em interação em sala só é rompida, de forma imposta, burocraticamente ou mecânica, mas também se dá por uma questão em função dos interesses do aluno, acredita-se: é de decisão dos coordenadores pedagógicos escolherem os instrumentos de avaliação de recuperação, como mencionado.

O auge do humanismo pedagógico e delegação para a unidade escolar identificado na portaria está na escolha da forma dos estudos de recuperação que também são válidos para alunos reprovados: é possível que sejam feitos inclusive de forma autorregulada pelo aluno, mas pode também ser feita de outras formas de acordo com as especificidades da escola (gestão desburocratizada, bem humanista).

Tais questões são possíveis por uma ação de decisões tomadas de forma estratégica que buscam padronizar as ações e concepções por ser um sistema de ensino a quem compete tais atos normativos, pressuposto pela SEEDUC/RJ visto na Portaria 419. Toda a parte em que se constrói legitimações simbólicas e se identifica determinada questões que passam muitas vezes despercebidas e se dá em articulação com uma ordem simbólica, no caso pedagógica, mas que pode ser comparada com o campo pedagógico e dependendo de onde se situa o agente do campo pode questionar, por exemplo se existe um campo simbólico de autonomia relativa ou se este é um aparelho ideológico de manipulação.

Adotou-se a perspectiva única e exclusivamente por questões metodológicas trata-lo como campo simbólico para que fosse possível "compreender as formas de poder subjacentes na regulamentação e produção simbólica da gestão da avaliação escolar do governo" e atingir o terceiro objetivo específico. Esse objetivo se esclareceu com a mudança na delegação de decisão do professor para o coordenador pedagógico e na escolha de profissionais e na produção simbólicas em que se adota uma supervalorização de uma determinada pedagogia humanista e uma ideia de Educação Integral e seu impacto no fluxo escolar. Todas estas decisões planejadas, estratégicas mudaram a gestão da avaliação do aluno ou ao menos influenciaram, pressionaram para que mudassem, mas esta se deu com uma produção simbólica não se que existisse uma predisposição do campo pedagógico.

Foi a partir de uma ordem simbólica, um grupo pode entrar em conflito e disputas simbólicas e ocorrer uma dominação simbólica e, dado uma contrução simbólica do campo pedagógico e a oposição adotada entre pedagogia tradicional e antitradicional (humanista). Conclui-se que há uma clara dominação dos humanistas

sobre tradicionais e distinção de desprestígio de pedagogias tradicionais, que buscam legitimação em princípios éticos e racionais de forma a situar as práticas tradicionais em termos limites (embora observados no referêncial do campo pedagógico): como obsoletas e medievais, conservadoras, punitivas, excluidoras, opressoras, autoritárias, acríticas, liberais, burocratas, repressoras, individualistas, pouco criativas, reprodutivistas da ordem e meritocracia: doxa do campo, poder da força inercial.

Estabelece-se assim uma violência simbólica dos humanistas antitradicionais no próprio campo pedagógico que é tão mais despercebida seja como violência autoimposta seja como violências entre os profissionais da educação tanto mais o agente (indivíduo, grupo de pesquisa, grupos de modo geral) se aproxima do pólo dominante, isto é, humanista e toma um arbitrário simbólico (decorrente de processos e contruções históricas, sociais, culturais e simbólicas do campo) como natural e mais ainda naturalizam-se por suas estruturas de percepção e inclinações se harmonizarem com as estruturas do campo produções simbólicas do campo (revistas acadêmicas, livros, discursos, estudos).

Gera-se assim a reprodução de estruturas estruturadas predispostas a agirem como estruturas estruturantes. Ao contrário, mais sentido fará e será percebida a violência simbólica dos humanistas quanto mais se aproxima da heterodoxia do campo pedagógica. Mas, a disputa simbólica do campo pedagógico era um meio fundamental para que se pudesse compreender a questão de partida de modo a problematizar os problemas problematizados.

Pois, se por um lado transforma-se o professor tradicional de sala de aula em uma grande burocrata detentor do saber, ou o intelectual das universidades como produtores de um saber que de burocratas que não se aplica na área; por outro, **os conflitos travados em função pedagógica do campo pedagógico específico, não podem ser confundidos com o campo de relações sociais onde outros agentes entram na disputa com interesses econômicos, partidários, religiosos, ou outros interesses decorrentes de outros campos.** No caso delimitou-se este estudo a partir

da articulação do campo pedagógico com outro campo questão que adotou como objetivo geral o envolvimento de outros agentes delimitados e se tratava de:

- Investigar as decisões planejadas e o planejamento das decisões da gestão SEEDUC/ RJ do governo do estado do Rio de Janeiro sobre a avaliação do aluno.

A partir da ideia de duplos jogos entre campos de relações sociais e campo de relações simbólicas e a possível estetização e produção simbólica apontada de caráter exploratório é possível pensar em tipos ideais de ações sociais que se dão no cotidiano (privilegiadamente no Conselho de Classe, mas em qualquer tipo de interação, relação entre os agentes do campo: gestão, coordenadores e professores; sempre mediados por uma estrutura incorporada e uma estrutura de gestão planejada de forma estratégica):

Considerando a pressão das relações sociais, hierarquias estruturais, pressões simbólicas do campo pedagógico e uso estratégico, produção simbólica ou ainda endomarketing, hipóteses a serem confirmadas com os gestores SEEDUC/RJ ou profissionais da educação:

A partir da estrutura incorporada (*habitus*) do campo de relações sociais e do capital simbólico mais ou menos incorporas pelo campo pedagógico simbólico, mais ou menos refletido, podendo ou não estar articulado com concepções pedagógica, políticas, psicológicas, têm-se **em termos ideais-típicos a serem testados** como forma de poder e/ou reações dos agentes diante do seu exercício:

1- Dado um indivíduo de **habitus pedagógico tradicional** (práticas tradicionais incorporadas e praticadas de forma mais ou menos reflexiva) e também de inserido na **heterodoxia tradicional** do campo pedagógico simbólico (seja por concepção critico-social seja liberal ou qualquer outra forma, mas que reconhece sua legitimidade profissional pelo conteúdo transmitido, avaliação prova baseada em um modelo, heteronomia sobre o aluno, preza a disciplina, atenção na aula e método expositivo) este é aquele em que o poder simbólico do gestor não tem tanto efeito sutil, sendo aquele situado no lugar de **risco alto** para a SEEDUC/RJ e que deve ser "desativado": logo a Portaria 419/2013 é importante de ser aplicada para limita-lo de

forma direta, objetiva, burocrática; sendo também a matriz de notas em que aparecerá notas abaixo da média tanto mais quanto mais os alunos não conseguirem ir bem nas provas (porque lembre-se que este dá a nota de acordo com um padrão de conhecimento independente do aluno ou cultura ou se é pobre, oprimido) e aparecerá como "O TRADICIONAL" do campo pedagógico (lembre-se que dependendo da posição em que se situa o agente, mais próximo ao humanismo antitradicional, uma prática tradicional se aproxima mais do tipo ideal "Tradicional" extremado. Assim, este em um campo pedagógico tanto mais quanto mais humanista for, seria com muitas notas mostradas na matriz, considerado "punidor, padronizador, autoritário, medieval, etc" e o grupo ou coordenador tendem a agir caso se insiram na ortodoxia do campo pedagógico. No caso a gestão não age diretamente só com o poder simbólico sobre este, mas sim com o burocrático (pois este já está limitado pela portaria o diretor seriaa só um executor de normas), apenas indiretamente sendo a SEEDUC/RJ a ação direta. Caberia ao próprio grupo as "sanções sociais" apontadas pelos estudos das relações humanas e pelos comportamentalistas. A gestão faz o papel do que Mitzenberg (2010) comparou com a abelha soltando seu mel pela colmeia. Porém, para este indivíduo, fora da colmeia, é soltado o ferrão. Reações possíveis são apontadas nos estudos das relações humanas como apatia, agressividade, descontar em objetos, devido à ideia de uma heteronomia sobre um profissional convicto de suas crenças**. É a desativação do risco alto de corpo e alma.**

2- O **habitus pedagógico tradicional** (pode ser pela formação na escola, familiar, ou motivos), mas inserido em um campo de **relações simbólicos antitradicional mas adotando-as como legítimas, inserindo-se aos poucos na ortodoxia do campo pedagógico** tem-se o fenômeno da alloxia, ou seja, o agente heterodoxo (pedagogia/prática) tradicional, mas que adota como legitimidade, no novo ciclo de relações simbólicas, a ortodoxia como legítima em termos discursivos e de práticas: tem-se uma heteonomia da ortodoxia ("autoimposta" é também imposta pelas relações simbólicas) sobre um indivíduo heterodoxo. Neste caso este

está sujeito a estereotipações, dúvidas, contradições de como proceder, se colocando muitas vezes de forma artificial por uma prática humanista pedagógica não naturalizada em *habitus*, mas valorizada para se adaptar ou acomodar ao grupo. Neste caso a gestão SEEDUC faz um papel de conversão de crença fundamental. É a abelha levando e mel para a colmeia toda. A estética do Conselho de Classe e a produção simbólica humanista tende a com um tempo por repetição de uma verdade reconhecida como legítima para que esta se torne uma verdade reconhecida, aplaudida, festejada, fotografada como legítima: o poder simbólico do campo pedagógico **(na verdade o poder burocrático-simbólico ou simbólico burocratizado**), promoveria neste indivíduo ainda dúvida por não ser tão harmonizado com seu habitus; logo o poder simbólico pleonasmizado, repetido até que possa atuar como poder simbólico eufemizado é fundamental. Seria o endomarketing e fim da disputa tradicional *vs* humanistas antitradicionas, ao menos na SEEDUC/RJ. Está prática é uma estratégia não só que requer uma engenharia como das abordagens clássicas da administração, mas também uma arquitetura, estética do marketing, daquele que dominam a comunicação e sabem transformar uma (re)invenção simbólica em inovação ou produção simbólica no qual o uso simbólico se dá somente se já tiver uma predisposição mínima de recepção, não brota, é além de uma invenção carismática como da ciência, uma inovação para o uso da gestão, para o lucro simbólico (que pode produzir outros lucros: político, econômico, etc).

3- O *habitus* pedagógico humanista inserido em um campo simbólico humanista **(burocraticamente hiperestimulados, logo perfeitamente ocultado)** é um excelente perfil para que se exerça o típico poder simbólico (perfil já decorrente dele), eufemizado, de forma suave, eficiente para a gestão sem que esse perceba o arbitrário pelo reconhecimento da legitimidade, apenas sendo necessário por parte da gestão, por este já se inserir na ortodoxia do campo um pequeno reforço para se obter o desejado.

4- Por fim, o mesmo perfil acima se submetido ao poder simbólico não apenas no seu sentido eufemizado, sobre si mesmo para que a gestão obtenha obediência

eficiente, se for submetido à uma estrutura governamental de produção de marketing interno, é excelente para que se cause o contrangimento necessário como um lutador contra o "gigante professor punidor", o "burocrata do saber" e assim, contribuir para a **destivação do perfil número um** (o que gera conflito interpessoal mais direto por insultos, por exemplo) e controle do perfil número dois (uma conversão para as crenças ortodoxas ao estilo humanista de um poder simbólico estruturado burocraticamente, mas estruturante humanamente): no caso as sanções sociais contra o "tipo-ideal 1" são a do herói contra o corpo do gigante construido como montro (o professor tradicional) em que tanto mais próximo fica do gigante, mais vê os seus tentáculos e sente o seu sopro e não adiantará o alerta dificilmente se darão conta que são moinhos de vento; pois sempre vistos gigantes como os efeitos do poder simbólico pleonasmizado como mágia, repetido como um propaganda a se destacar aquele tradicional como um gigante punidor; na relação com o "tipo ideal 2", tem-se o missionário salvando pela alma arrependida os corpos tradicionais pecadores, um auxílio à gestão na conversão humanista para a ortodoxia pedagógica.

As contruções de poder são ideais-típicas, ou seja, são enfatizadas com o intuito de servir de referencial metodológico de análise dessas situações. Outra importante distinção é o tipo de organização de Mitzenberg (2010) em que de um lado tem-se uma burocracia-profissional em que o profissional toma as decisões sem que dele se retire, semelhante à ideia que Costin (2010) acha fundamental para setores do Estado que podem entrar em conflito com o governo e relações partidárias de interesses não republicanos.

De outro lado, Mitzenberg (2010) classifica o participacionismo como aquela relação em que se delega poder, mas sempre sabe que é possível retirar quando quiser pelo chefe. Essa relação é sempre mais possível de acordo com Costin (2010) na administração pública sem concursos públicos para os cargos. Essas são análise estruturais que estão entre a mecânica e a humanista, já que estas se mostraram arbitrariamente utilizadas pelo Governo.

Mas, ainda questõe que podem ser aobordadas sobre a questão de partida de se adotar a perspectiva que nem sempre a avaliação do aluno tem o mesmo significado ético para os agentes envolvidos como a própria portaria SEEDUC 419/ 2013 e, sua apresentação destaca que pode ter um sentido para o aluno e outro para o professor. É uma decisão da gestão omitir que estas questões também envolvem outros agentes da administração pública e, assim, algumas questões podem ser abordadas a partir do levantamento teórico sobre administração pública e o Caderno da gestão estratégica da SUBPLO. Questões que como todo estudo exploratório, se alcançou uma primeira aproximação.

Ficam em aberto e são questões a serem levantadas sobre o Governo e os Gestores contratados adotando-se a ideia que Bresser-Pereira (1997b) põe uma dúvida ou um conflito: seriam republicanos, democratas, técnicos em função do seu dever realizando aquilo que se tem de melhor para o ensino, a sociedade e interesses dos alunos ou seriam "rent-seeker" em busca de capital político ou econômico imediato em detrimento dos interesses públicos? (Adotando-se como pressuposto que o secretário é um gestor do governo pelo fato de ser um cargo político). Essa questão deve se indagar sobre as dua hipóteses:

1- Começando pela primeira opção: basta olhar os documentos levantados e análisados, os resultados obtidos e o site oficial da SEEDUC/RJ, os discursos oficiais do Governador e do ex governador da época em que as políticas foram adotadas. Neste caso, estes etariam juntos de uma pedagogia humanista e obtendo resultados no Ideb satisfatórios, contribuindo paa uma educação pública de qualidade. Possíveis conflitos seria de outra ordem: salariais, políticos, interpessoais, de incompreensão, de linguagens.

2- Como segunda hipótese é importante levantar se esta estratégia não seria uma forma de melhorar os índices do IDEB pela aprovação pré-programada pelo planejamento estratégico utilizando a cultura pedagógica para a cooperação, o que é alinhado ao primeiro caso para todo professor humanista **e** que acha importante aprovação automática, por ciclo ou progressão continuada, embora esta possa estar

sendo feita com base em mecanismos de ética duvidosa. Mas para o" rent—seeker" seria por qual motivo? Talvez para o gestor seja transformar em prestígio como gestor na obtenção de resultados e para o político transformar em capital político a ser utilizados em épocas de eleição em que sempre se discute educação e essas duas hipóteses se alimentanto. É preciso averiguar. Mas há sempre hierarquias de objetivo e se tomassemos a hipótese que a reforma gerencial foi feita para a eficiencia dos gastos públicos, como é consenso entre os teóricos apresentados, talvez seja uma forma de redução de custos com a educação do aluno sem que isso pareça abrir mão de uma democratização da apropriação do conhecimento. Redução de custos pelo menor tempo e gasto com aluno até que este seja plenamente capaz de se responsabilizar e entrar no mercados de trabalho. Enfim, todas essas hipóteses só devem ser levantadas se se admite a dúvida metódica seja como pesquisador seja com os governantes e gestores, a preocupação com o "rent-seeker", em que para Bresser-Pereira (1997b) na época da reforma do Estado estaria acabando no Brasil em uma nova cultura política. E nesse caso o professor? Sua estabilidade não permite uma mão de obra totalmente sucetível à ordem e portanto seria preciso muita burocratização do humanismo pedagógico devido à forma de ingresso no serviço público que é burocratizada, salvo as exceções criadas pelo gerencialismo. Enfim são inúmeras as hipóteses.

E o IDEB e provas padronizadas? Primeiro é preciso ver se o próprio índice já não é antitradicional, ou seja, combate o tradicional professor punitivo já que este é composto pelo fluxo escolar mas não se menciona o quanto a prova de duas disciplinas predominam sobre a reprovação que formalmente pode ser feita por todas as disciplinas. E o treino, o Saerjinho (ou qualquer prova semelhante que o substitua)? Talvez Duarte (2012) traga uma pista sejam apenas as sirenes das comunidades em épocas de chuvas para que as pessoas saiam mais rápido de caso em alertas de temporais (fenômenos naturais), soluções planejadas pelo governo feitas para salvar de desabamentos e enchentes as pessoas, sempre depois que estas

ocorrem e nunca por meio de um projeto que se coloque em jogo e em disputa a própria condição da moradia nos conglomerados urbanos.

Duas metáforas como aborda Morgan (1996) nos estudos das organizações talvez possam ser interessantes para observar se a unidade escolar se a escola se aproxima mais ou menos da práticas humanistas-burocratizadas são adotadas: a burocratização da inovação e da alegria como substitutos do saber e uma redução de danos como as sirenes nas questões de sobrevivência: uma rede de fast food em que se passa rapidamente para garantir o básico para satisfazer a fome e voltar, ir logo para o trabalho. Come-se rápido, com prazer, um ambiente estimulante e cativante com alegria e palhaços, trabalhadores cumprindo funções ao estilo taylorista (preenchendo as etapas, garantindo o tempo certo para que não prejudique a refeição rápida do cliente) e outro com sorrisos estampados no rosto esteriotipados. Assegura-se momentos socioemocionais e o básico e rápido para ir para o trabalho.

A outra metáfora é mais tradicional para o povo: pão e circo.

Não se trata de análisar teorias pedagógicas, pois estas são feitas de outra forma, mas sim de aproximações das unidades da SEEDUC/RJ dessas metáforas como pólo oposto àqueles propagados pela gestão, pressupondo nem o típico republicano nem o típico político/gestor “rent-seeker”. Trata-se de polos opostos de análise.

Uma última questão é fundamental nesta segunda hipótese e se relaciona a relação do plano de investigaçao das orientações para a ação e das ações, tomando por base a unidade escolar colocada por Lima (1998): não se pressupõem, nesta segunda hipótese que as prescrições dos atos normativos tenham que ser cumpridas tal como aparecem na letra da norma pois, na gestão de resultados, os processos não importam e a única coisa que deve ser controlada são os pontos fora da curva de normalidade: se os resultados aparecerem, quem assegura que importe o cumprimento da norma?

Há problemas profundos com as provas e uma adesão enorme a práticas e discursos sem problematizações, sempre como um humanismo. Os problemas simbólicos dominantes podem estar sendo dados pelos próprios gestores que se

alinham com as praticas simbólicas dominantes. É fundamental primeiro estabelercer um ponto de disputas em que se possa afirmar que que o campo simbólico pedagógico é formado por profissionais que estudam e trabalham no campo social pedagógico.

7.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aranha, Maria Lúcia Arruda (1996). *História da Educação*. São Paulo: Moderna. (2ª ed. rev. ampl.)

Balestrin, Alsones (2002). *Uma análise da contribuição de Herbert Simon para as teorias organizacionais.* READ – edição 28, vol. 8, n.4, jul-ago 2002. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/read/article/view/44111. Acesso em: 10 de out. de 2017.

Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70. Tradução de: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro.

Barnard, Chester I (1973). *As organizações como sistemas cooperativos.* In.: Etzioni, Amitai. *Organizações complexas: um estudo das organizações em face dosproblemas sociais.* São Paulo: Atlas.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (2012). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.* 5ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta.

Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-claude; Passeron, Jean-claude (2015). *Ofício de Sociológo: Metodologia da pesquisa na sociologia*. 8. ed. Petrópolis: Vozes.

_____ (2010). *Ofício de Sociológo: Metodologia da pesquisa na sociologia*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira.

Bourdieu, Pierre (2013). *Escritos de Educação.* 14ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores).

_____ (2007). *A distinção: critica social do julgamento.* São Paulo: Edusp: Porto Alegre, RS: Zouk. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira.

_____(2004). *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense.

_____(2001). *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Tradução Sérgio Miceli.

_____(2003). *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de Século.

_____(1996). As *regras da arte: Gênese e estrutura do caminho literário.* São Paulo: Companhia das Letras. Tradução Maria Lucia Machado.

_____ (1989). *O poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____(1983). *Esboço de uma teoria da prática*. In: Ortiz, Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, p.46-81.

Brasil (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais : Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/ SEF.

Bresser Pereira, Luiz Carlos (1997). *Estratégia e estrutura para um novo Estado.* Fundação Escola Nacional de Administração Pública — v.1, n.1 (nov. 1937) — Ano 48, n.1 (jan-abr/1997). Brasília: ENAP.

_____ (1997b). *A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle.* Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. (Cadernos MARE da reforma do estado; v.1).

Brum, Analisa de Medeiros (2010). *Endomarketing de A a Z: como alinhar o pensamento das pessoas à estratégia da empresa.* São Paulo: Integrare Editora.

Cerqueira, Wilson (2002). *Endomarketing: educação e cultura.* Rio de Janeiro: Qualitymark Ed.

Chiavenato, Idalberto (2003). *Introdução à Teoria Geral da Administração.* 7ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier.

Costin, Cláudia (2010). *Administração pública.* Rio de Janeiro: Elsevier.

Cunha, Marcus Vinicius da (2008). *Psicologia da educação.* 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina.

Delors, Jacques (Presidente); Brasil (2010). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.* Publicado pelo Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil, com o patrocínio da Fundação FaberCastell, uma parceria para promover uma educação de qualidade para todos no Brasil. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf. Acesso em 07 de nov de 2017.

Dias, Reinaldo (2012). Sociologia das *organizações*. 2ª ed. São Paulo: Atlas.

Duarte, Newton (2008). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. 1ª ed., Iª reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____ (2001). *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana.* 2ª ed. rev. e ampl. Campinas/ SP: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea).

_____ (1998). *Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar.* Cad. CEDES, vol. 19, n. 44. Campinas.

Duarte, Newton (org.) (2005). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica.* 2ª ed. Campinas/ SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

Miranda, Marília Gouvea de (2005). *A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos*. In.: Duarte, Newton (org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica.* 2ª ed. Campinas/ SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

Drucker, Peter Ferdinand (2010). *Introdução a administração.* São Paulo: Cengage Learning. Tradução de Carlos Malferrari.

Eagleton, Terry (1997). *Ideologia: uma introdução.* São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo. Tradução Silvana Vieira, Luís Carlos Borges.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Marise Ramos (orgs.) (2005). *Ensino médio integrado: concepções e contradições.* São Paulo: Cortez.

Gadotti, Moacir (1999). *Histórias das ideias pedagógicas.* 8ª ed. São Paulo/ SP: Ática.

Godoy, Marcos; Oliveira, Cristiane dos Santos (2015). *Experiências inovadoras na secretaria de estado de educação do Rio de Janeiro: como o fortalecimento da gestão estratégica explica o avanço no IDEB.* Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão – SEPLAG/ Subsecretaria de Planejamento e Orçamento – SUBPLO.

Gomes, Nanci Fonseca (2014). É*tica na administração pública: desafios e possibilidades.* Rev. Adm. Pública. Rio de janeiro 48 (4): 1029-1050, jul./ ago. 2014.

Gomes, Cândido Alberto (2005). *A Educação em novas perspectivas sociológicas.* 4. ed. São Paulo: Epu. (Temas básicos de educação e ensino).

Hoffmann, Jussara (2014). *Avaliação: Mito & Desafio*. 44. ed. Porto Alegre: Mediação.

Libâneo, José Carlos (2012). *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.* Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28.

_____ (2001). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa. 260 p.

_____ (1995). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.* 13ª ed. São Paulo: edições Loyola.

_____ (1994). *Didática.* São Paulo: Cortez. Coleção magistério. (Série formação do professor).

Lima, Licínio C (2008). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.* 3ª ed. São Paulo: Cortez.

Luckesi, Cipriano Carlos (1994). *Filosofia da educação.* São Paulo: Cortez. (Coleção magistério 2º grau. Série Formação do professor).

Lustosa da Costa, Frederico; Lustosa da Costa, Elza Marinho (2016). *Nova história da adminitração pública brasileira: pressupostos teórico e fontes alternativas.* Rev. Adm. Pública. Rio de Janeiro 50 (2): 2015-236, mar./abr.

Maximiano, Antônio Cesar Amaru (2008). *Introdução a Administração.* 1ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Atlas.

Mintzberg, Henry (2010). *Managing: desvendando o dia a dia da gestão.* Porto Alegre: Bookman. Tradução de Francisco Araújo da Costa.

Mizukami, Maria da Graça Nicoletti (2009). *Ensino: as abordagens do processo.* 17ª ed. São Paulo: EPU, 1986 (Temas Básicos de educação e ensino).

Morgan, Gareth (1996). *Imagens da Organização.* São Paulo: Atlas.

Nogueira, Maria Alice; Catani, Afrânio (org.) (2013). *Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar.* In. Bourdieu, Pierre. *Escritos de Educação*. 14ª. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes. (Ciências Sociais da Educação).

Oliveira, Silvio Luiz de (2009). *Sociologia das Organizações: uma análise de homem e das empresas no ambiente competitivo.* São Paulo: Pioneira.

Oliveira, Ivanilde Apoluceno de (2011). *Filosofia da Educação: reflexões e debates.* 2ª ed. Petropolis/ RJ: Vozes.

Ortiz, Renato (1983). *Introdução*. In: Ortiz, Renato; *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, p.7-37.

Paro, Vitor Henrique (2016). *Gestão democrática da escola pública.* 4ª ed. São Paulo: Cortez.

Pereira, Benedito Fernando (2013). *Foucault e a Educação Libertária: por uma escola transformadora da sociedade.* Theoria - revista eletrônica de filosofia: Faculdade Católica de Pouso Alegre. Volume V - Número 13 - Ano 2013 - ISSN 1984-9052.

Perrenoud, Philippe (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, p. 94 – 95. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos.

Rio de Janeiro (Estado) (2015). SEEDUC-RJ/ Instituto Ayrton Senna. *Diretrizes para a política da educação integral: caderno 2 – Modelo Pedagógico. Diponível em:* http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Modelo-Pedag%C3%B3gico-Caderno-2-Modelo-Pedag%C3%B3gico-princ%C3%ADpios-metodologias-e-avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 15 de nov. 2017.

Rio de Janeiro (Estado) (2013). *Portaria SEEDUC/ SUGEN Nº 419 de 27 de Setembro de 2013. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências*. D.O n. 182 – Parte I de 30 de set de 2013.

Rio de Janeiro (Estado) (2013). *Avaliação Interna da Aprendizagem: Manual de orientações para a operacionalização da Portaria SEEDUC/ SUGEN Nº 419 de 27 de Setembro de 2013 que Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências*. D.O n. 182 – Parte I de 30 de set de 2013.

Rio de Janeiro (Estado) (2013). *Portaria SEEDUC/ SUGEN n. 336 de 06 de março de de 2013. Altera dispositivos da Portaria SEEDUC/SUGEN nº 316 de 23 de novembro de 2012 que: Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências*. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, ano XXXIX, n. 044 – parte 01 – 08 de março de 2013.

Rio de Janeiro (Estado) (2012). *Portaria SEEDUC/SUGEN nº 316 de 23 de novembro de 2012. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências.* Disponível em: http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=53501032-5afb-4541-9771-991b8802061f&groupId=91317. Acesso em: 10 de nov. De 2017.

Rossler, João Henrique (2006). *Sedução e alienação no discurso construtivista.* Campinas/ SP: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea).

Sacristán. J. Gimeno; Gómez, A. I. Pérez (1998). *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Artmed. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa.

Saviani, Dermeval (2014). *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.* Campinas/ SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo:

_____ (2008). *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.* 2ª ed. ren. e ampl. Campinas/ SP: Autores Associados. (Coleção memória da educação).

_____ (2005). *Escola e democracia.* 37ª ed. Campinas/ SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo: vol. 05).

Saviani, Dermeval; Duarte, newton (orgs.) (2012). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas/ SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

Secchi, Leonardo (2009). *Modelos organizacionais e reformas da administração pública.* RAP – Rio de Janeiro 43 (2): 347-69, mar./abr.2009.

Selznick, Philip (1973). *Fundamentos da teoria de organização.* In.: Etzioni, Amitai. *Organizações complexas: um estudo das organizações em face dosproblemas sociais.* São Paulo: Atlas.

Tragtenberg, Maurício (2012). *Educação e burocracia*. São Paulo: Unesp. Coleção Maurício Tragtenberg.

Tommasi, Livia de; Warde, Mirian Jorge; Haddad, Sérgio (1996). *O banco mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez.

Weber, Max (2015). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.* 4ª ed. 4ª reimpressão. Brasília, volume 01. Tradução de Regis Barosa e Karen Elsabe Barbosa.

_____ (1999). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.* 4ª ed. 4ª reimpressão. Brasília, volume 02. Tradução de Regis Barosa e Karen Elsabe Barbosa.

Young, Michael F. D. (2011). *O futuro da Educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas.* Revista Brasileira de Educação, v.16, n.48, set-dez.

Zabala, Antoni (1998). *A prática educativa: como ensinar.* Porto Alegre: Artmed. Tradução Ernani F. Da F. Rosa.

ANEXOS

- **Anexo I** - Avaliação Interna da Aprendizagem: *Manual de orientações para a operacionalização da Portaria SEEDUC/ SUGEN Nº 419 de 27 de Setembro de 2013* e Portaria SEEDUC/ SUGEN Nº 419 de 27 de Setembro de 2013. *Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências.*

- **Anexo II -** SEEDUC-RJ/ Instituto Ayrton Senna*. Diretrizes para a política da educação integral: Caderno 2 – Modelo Pedagógico*.

- **Anexo III -** Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão – SEPLAG/ Subsecretaria de Planejamento e Orçamento – SUBPLO. *Experiências inovadoras na secretaria de estado de educação do Rio de Janeiro: como o fortalecimento da gestão estratégica explica o avanço no IDEB.*

- **Anexo IV -** PPortaria SEEDUC/ SUGEN 316 de 2012 **e** Portaria SEEDUC/ SUGEN n. 336 de 06 de março de de 2013. Altera dispositivos da Portaria SEEDUC/SUGEN nº 316 de 23 de novembro de 2012 que: *Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências.*

AVALIAÇÃO INTERNA DA APRENDIZAGEM

Manual de orientações para operacionalização da Portaria SEEDUC/SUGEN Nº 419/2013

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Rio de Janeiro
2013

APRESENTAÇÃO

Avaliar nunca esteve tão em evidência como nos dias atuais e, no âmbito da escola, ocorrem dois processos de avaliação educacional extremamente importantes, que não devem ser vistos de modo desarticulados ou desconectados, pois são complementares: a avaliação interna, realizada pelo professor, que avalia o estudante individualmente e voltada para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e a avaliação externa, que avalia o desempenho de um conjunto de estudantes dentro do sistema que representam.

Por se tratar de uma rede pública de ensino, compete à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro normatizar e padronizar os procedimentos avaliativos que orientarão os professores na elaboração dos instrumentos que serão utilizados no processo de avaliação dos discentes, seja em sua concepção filosófica, seja em sua operacionalização. E para que esse processo se torne efetivo e a avaliação cumpra seus objetivos, é importante que todos os atores envolvidos conheçam profundamente os instrumentos legais que normatizam o processo de avaliação e neles se guiem para elaborar as estratégias que auxiliarão os alunos no desenvolvimento das habilidades mínimas necessárias que garantam seu percurso formativo.

Nesse sentido, a Portaria SEEDUC/SUGEN Nº 419/2013, ora publicada, nada mais é do que uma revisão das Portarias SAPP nº 048/04, SEEDUC/SUGEN Nº174/2011, SEEDUC/SUGEN Nº 316/2012 e SEEDUC/SUGEN Nº 336/2013 direcionada pelas discussões acerca de sua operacionalização. Ressaltamos que os aspectos reformulados ocorreram, basicamente, nas diretrizes operacionais e com o objetivo de orientar o processo avaliativo e auxiliar os docentes em seu cotidiano, certos de que a avaliação, mais que uma exigência institucional, é uma prática que cumpre diversas funções e contribui para configurar o ambiente educativo.

Assim, neste Manual de Operacionalização dedicado à Avaliação do Desempenho Escolar, buscou-se esclarecer as normas estabelecidas pela Portaria SEEDUC/SUGEN Nº 419 bem como as concepções filosóficas que a fundamentam. Aproveitando a oportunidade, apresenta, ainda, sugestões para elaboração de instrumentos de avaliação, sem naturalmente, pretender esgotar esse tema. Lembramos que nenhuma legislação é suficiente para garantir mudanças e inovações no campo educacional. Em um mundo globalizado, a realidade tornou-se muito mais dinâmica e complexa. E para acompanhar a velocidade das transformações, é imprescindível romper com práticas rotineiras, desconectadas desse dinamismo.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

SUMÁRIO

I – Planejamento e Avaliação: uma mudança possível e necessária.....4
II – Instrumentos de Avaliação: diversificar é fundamental.....5
- Provas Objetivas.....5
- Provas Operatórias.....7
- Autoavaliação.....8
- Portfólio.....09

III – Portaria SEEDUC/SUGEN Nº 316/2012: aspectos conceituais e operacionais.....11
- Uma concepção de avaliação.....11
- Avaliação Ensino Fundamental (Anos Iniciais).....12
- Avaliação Ensino Fundamental (Anos Finais), Ensino Médio, Curso Normal, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.....14
- Plano Especial de Estudos 18
- Recuperação de Estudos.....19
- Progressão Parcial.....21
- Classificação/Reclassificação.....25
- Adequação Curricular.....29
- Parte Diversificada do Currículo.....31
- Conselho de Classe.....32
- Disposições Finais.....35

IV – Bibliografia 38

V – Anexos 39
- Anexo 1 – Portaria SEEDUC/SUGEN Nº 419/2013 39
- Anexo 2 – Modelo Relatório de Avaliação Ensino Fundamental (Anos Iniciais).56
- Anexo 3 – Roteiro Elaboração Relatório de Avaliação.....57
- Anexo 4 – Termo de Compromisso (Progressão Parcial) 60
- Anexo 5 – Modelo Plano Especial de Estudos.....61
- Anexo 6 – Orientações Elaboração Projeto Político-Pedagógico.....62

I – PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: UMA MUDANÇA POSSÍVEL E NECESSÁRIA

Como avaliamos nossos alunos? Para que serve a avaliação da aprendizagem? Estas questões têm sido objeto de reflexão nos últimos anos por parte de diferentes autores brasileiros que elaboraram críticas denunciando o caráter seletivo e classificatório dos processos de aferição do rendimento escolar, além de sua relação com a produção do fracasso escolar. Entretanto, embora as discussões avancem, como demonstram as pesquisas e a extensa produção literária sobre o tema, o cotidiano da sala de aula parece resistir às novas propostas. A escola e suas práticas parecem mudar lentamente.

Mas o que é mesmo avaliar? Na linguagem cotidiana, o verbo avaliar significa estimar, apreciar, examinar, implicando em coleta de informações sobre um determinado objeto e atribuição de valor ou qualidade ao mesmo. Nesse processo, realizamos uma comparação entre o objeto e um determinado padrão previamente estabelecido como parâmetro, formulando um juízo de valor. Na vida escolar, tradicionalmente, o resultado da avaliação tem servido para criar pequenas hierarquias. Os alunos são comparados e depois classificados em função de um padrão considerado de excelência. A proximidade ou mesmo o distanciamento com relação a esse parâmetro define o êxito ou o fracasso.

Avaliar, entretanto, é mais do que isto, mais do que classificar os alunos em aprovados ou reprovados, em bons ou ruins. Uma importante função do processo avaliativo é possibilitar a regulação da aprendizagem. A coleta de dados sobre a situação do aluno nos oferece informações que podem fundamentar novas decisões sobre o processo pedagógico. A avaliação da aprendizagem não se esgota em si mesma. Avaliamos para intervir, para agir e corrigir os rumos do nosso trabalho. Essa idéia nos aproxima do conceito de avaliação formativa. Para Perrenoud:

> *"É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo." (2000, p.103)*

É preciso lembrar que em diversos momentos, como decorrência das interações em aula, o professor realiza pequenos ajustes de rumo. O desinteresse do aluno, suas dificuldades para realizar certas tarefas, deve levar o docente a reorganizar seu planejamento, bem como proporcionar ao aluno um autoquestionamento. Há sempre uma regulação dos processos pedagógicos. Entretanto, a prática de uma avaliação formativa sistematiza esses procedimentos, na medida em que leva o professor a

observar mais criteriosamente seus alunos, a buscar formas de gerir as aprendizagens. O objetivo é aperfeiçoar os processos e propiciar a construção de conhecimentos pelo aluno. Nessa direção, a avaliação precisa estar a serviço do aluno e não da classificação. Para ser educativa, a avaliação precisa estar voltada para a formação integral dos estudantes e não somente para a sua instrução. Assim, é importante refletir também, sobre duas dimensões avaliativas (técnica e ética) que não se confundem, mas se complementam e devem estar sempre presentes no processo de avaliar. Como questões próprias da **dimensão técnica**, surgem perguntas sobre o que avaliar, quando avaliar e como avaliar, que já são bem conhecidas dos professores. A **dimensão ética** da avaliação remete a perguntas de outra ordem como por que avaliar, para que avaliar, quem se beneficia da avaliação, que usos fazem os professores, os alunos e a sociedade da avaliação que se pratica na escola.

Tais questionamentos nos levam à seguinte constatação: avaliar não é um processo simples, pois, constantemente, corremos riscos na medida que, muitas vezes, temos dificuldades de detectar nossos próprios erros e acertos. Devemos construir uma avaliação criteriosa, lúcida, capaz de ultrapassar o arbitrário.

A avaliação deve estar em consonância com os objetivos elencados no planejamento pedagógico. Não é possível compreender o ato de avaliar como um momento de início e fim num curto espaço de tempo, nem mesmo descolá-lo dos temas oferecidos ao aluno. Afinal, o processo de avaliação não se encerra com a aplicação de um instrumento e com a análise dos resultados obtidos. Avaliar implica em tomar decisões para o futuro, a partir desses resultados, pois a avaliação é um processo contínuo para o aperfeiçoamento do ensino e uma ferramenta para planejar/avaliar/replanejar.

II – INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: DIVERSIFICAR É FUNDAMENTAL

Visando contribuir para as discussões em torno da questão fundamental de “como avaliar”, apresentamos a seguir orientações básicas para elaboração de instrumentos de avaliação e relatórios de acompanhamento do desempenho dos alunos. É importante ressaltar que as orientações aqui expostas sugerem alguns desses mecanismos, sem pretender esgotar o debate sobre os instrumentos de avaliação educacional, principalmente por reconhecer que o professor, que compartilha a intimidade com seus alunos no cotidiano da sala de aula, é o grande regente dessa criação.

- **Provas Objetivas**

Uma prova objetiva é elaborada com questões de múltipla escolha, as quais devem ser formuladas com as seguintes características:

- ✓ **Resposta Única**: Enuncia o problema ou uma situação-problema na forma de pergunta e apresenta as alternativas de resposta.
- ✓ **Afirmação Incompleta**: Apresenta o enunciado do problema ou situação-problema como uma afirmação a ser completada por uma das alternativas.
- ✓ **Resposta Múltipla**: Apresenta uma situação contextualizada com afirmativas pertinentes a ela. A seguir, enuncia o problema ou situação-problema na forma de pergunta ou afirmação incompleta e apresenta uma chave de respostas.
- ✓ **Preenchimento de Lacuna**: Traz uma sentença com partes suprimidas para serem completadas com palavras apresentadas nas alternativas.
- ✓ **Associação de Colunas**: Apresenta elementos com alguma relação entre si e, por isso, podem ser associados.
- ✓ **Alternativas Constantes**: Apresenta uma situação sobre a qual são feitas, geralmente, quatro afirmativas para considerações de certo/errado, falso/verdadeiro ou sequência numérica.

Esses tipos de questões, que caracterizam as provas objetivas, possibilitam avaliar desde a memorização significativa até as habilidades mais complexas do pensamento, como a generalização, a crítica, a interpretação, a análise e a síntese. Para elaborá-las, o professor deve seguir algumas orientações básicas para a formulação do enunciado e das opções de respostas, conforme explicitamos a seguir:

Quanto ao enunciado: Normalmente, o enunciado é composto de uma instrução, um suporte e um comando e deve conter todas as informações necessárias para que o discente resolva a questão proposta**.** Na sua elaboração, deve-se ter o cuidado de evitar que o aluno cometa erros porque não compreendeu o que estava sendo proposto (a instrução e comando). Portanto, ao elaborar uma questão objetiva, considere as seguintes informações:

- ✓ A instrução deve ser curta e objetiva.
- ✓ O suporte, quando necessário e em língua portuguesa é fundamental, deve ser um elemento inspirador para o professor construir uma situação-problema que meça adequadamente o conhecimento que se pretende avaliar no aluno, ao mesmo tempo que seja atraente e estimulante para o aluno na busca da resposta correta.
- ✓ O comando para resposta deve indicar de forma clara e objetiva a tarefa a ser realizada pelo aluno para marcar a alternativa correta (mesmo que ele erre), sem omitir, entretanto, as informações necessárias para a resolução da situação-problema solicitada.

Na montagem do enunciado, recomenda-se não utilizar "pegadinhas" nem "dicas"; evitar o emprego de palavras muito inclusivas como: sempre, nunca, todo; o vocabulário deve ser adequado ao nível de escolaridade do aluno; reduzir as negativas, se necessário seu uso, deve-se grifá-las; excluir qualquer referência discriminatória quanto à etnia, religião e gênero; não incluir dados inúteis para a resposta; abordar assuntos de real importância, descartando detalhes irrelevantes; construir as questões de modo que possam diferenciar os diversos níveis de aprendizagem.

Quanto às alternativas de resposta: As alternativas de respostas devem ser construídas de modo a produzir informações que sejam relevantes sobre a habilidade avaliada. Portanto, a resposta correta (gabarito) deve validar o processo de aprendizagem, enquanto que as demais alternativas, embora incorretas, devem apontar caminhos de raciocínio do aluno, por delimitarem a sua etapa de desenvolvimento da aprendizagem.

- ✓ As respostas devem incluir uma única opção correta e as opções incorretas devem ser plausíveis.
- ✓ As opções devem ser apresentadas em uma ordem explícita.
- ✓ As opções devem ser construídas de maneira a impedir que os alunos acertem a questão por exclusão.
- ✓ As frases que explicitam as respostas devem ter aproximadamente a mesma extensão.
- ✓ Evitar a superposição, ou seja, o que já foi afirmado em uma resposta não deve aparecer em outra.
- ✓ Não devem ser propostas opções como "nenhuma das opções anteriores" ou "todas as opções anteriores".

- **Provas Operatórias**

As provas operatórias são instrumentos de avaliação com questões abertas, formuladas com o objetivo de diagnosticar as etapas da construção do conhecimento em que os alunos se encontram. Devem ser elaboradas para avaliar o desenvolvimento de operações mentais tais como a análise, a comparação, a generalização e a interpretação. Para tanto, deve-se refletir sobre o tipo de habilidade mental que se pretende avaliar, quais foram as habilidades mais significativas desenvolvidas no trabalho em sala de aula, que níveis de aprofundamento devem ser avaliados em relação ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. É importante que a questão tenha uma relação direta explícita com o conhecimento construído em sala de aula.

Roteiro básico para a formulação das questões abertas

Inicialmente, o professor deve delimitar a etapa da construção do conhecimento que pretende avaliar e mapear as possíveis linhas de raciocínio a serem percorridas pelo aluno. Tendo isso definido, deverá então selecionar o texto ou situação-problema que vai descrever, relacionar essa situação com o conhecimento construído em sala de aula e elaborar a questão utilizando a palavra operatória adequada à operação mental necessária à obtenção da resposta à referida questão. Para isso, é importante levar em consideração as orientações a seguir:

- ✓ as questões devem ser redigidas de modo a propiciar um diálogo do aluno com o conhecimento;
- ✓ as questões devem ser elaboradas de maneira que o aluno se sinta convidado a pensar e a transcrever suas reflexões sobre que está sendo perguntado;
- ✓ as questões não podem ser dúbias ou capciosas;
- ✓ as questões devem ser formuladas de forma que o professor verifique o que o aluno sabe;
- ✓ uma boa estratégia é a pergunta ser formulada a partir de uma síntese do que foi ministrado propiciando ao aluno refletir sobre o mundo mediado pelo tema estudado;
- ✓ no enunciado da questão devem ser utilizadas palavras operatórias que explicitem para o aluno a operação mental que deverá realizar: analise, classifique, compare, critique, levante uma hipótese, justifique, explique, interprete, reescreva, descreva, localize, opine, comente, exponha, construa, relacione, sintetize, são alguns exemplos, dentre outras.

- **Autoavaliação**

A autoavaliação, se bem aplicada, é um importante instrumento na reconstrução do processo de aprendizagem dos alunos, pois não só identifica como ele se efetiva, como também pode fornecer elementos para seu redirecionamento. A autoavaliação deve ser vista como um instrumento de reflexão para o professor e para os alunos, pois é a partir dessas reflexões que será elaborado um plano de ações com as deficiências identificadas e as ações corretivas pactuadas que deverão ser implementadas. Portanto, não é somente o aluno que se autoavalia, o professor também deve se autoavaliar. Outro ponto relevante é que o professor não deixe a avaliação somente para o final do bimestre ou do semestre uma vez que é sempre necessário identificar quais pontos precisam ser melhorados e abordá-los de maneira objetiva ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. Para a utilização da autoavaliação como

instrumento norteador do processo de ensino e aprendizagem, na sua elaboração o professor deve considerar:

- ✓ **Não permitir ao aluno atribuir sua própria nota**: Embora seja adequado explicar para os alunos os conceitos que justificam a sua nota, o peso de qualquer avaliação é tarefa do professor e transferi-la para o aluno não acrescenta qualquer valor ao processo de aprendizagem.
- ✓ **Não formular questionamentos genéricos**: Quanto mais específicas e objetivas forem as questões formuladas, mais focados serão os alunos na identificação das dificuldades. Portanto, evite perguntas como “Você gosta de estudar?”, “O que você aprendeu de importante neste bimestre?”, “Como você avalia seu professor?” ou “Como você avalia sua aprendizagem?”, pois conduzirão os alunos a respostas subjetivas, vagas, que não permitirão a construção de um plano possível para a correção das dificuldades a serem vencidas.
- ✓ **Não avaliar sem comentar os resultados**: Qualquer avaliação deve ter o seu resultado comentado com os alunos, principalmente o resultado da autoavaliação, o qual deve ser exaustivamente debatido com os alunos, pois será a partir desse debate que se construirá o plano de ação.

Aplicado o instrumento de autoavaliação, promovido o debate e identificados os pontos fracos, cabe ao professor a proposição de alternativas de correção das deficiências focadas no essencial, possíveis de realização, com todos assumindo o compromisso de cumpri-las.

- **Portfólio**

Na área da educação, Portfólio pode ser definido como uma coleção seletiva de itens (documentação organizada representativa do percurso formativo do aluno com propósito específico de demonstrar seu desenvolvimento durante um período de tempo) que revela, conforme o processo ensino-aprendizagem se desenvolve, a reflexão sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento de cada aluno. Logo, ele é um instrumento que compreende a compilação dos trabalhos realizados pelos alunos, durante um determinado período letivo e de identificação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem mediante a avaliação do desempenho do aluno e do professor.

Segundo Villas Boas, "o portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio" (2004, p.38).

Considerando sua importância enquanto instrumento de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, seus objetivos são:

- ✓ Promover o desenvolvimento reflexivo de alunos e professores;
- ✓ Estimular o processo de aquisição do conhecimento, através do uso de recursos provenientes de diversas fontes de conhecimento;
- ✓ Fundamentar os processos de reflexão;
- ✓ Garantir mecanismos de aprofundamento, através do diálogo entre o professor e seus alunos;
- ✓ Estimular a originalidade e a criatividade individuais nos processos de intervenção educativa;
- ✓ Contribuir para a construção personalizada do conhecimento.

É importante observar que o portfólio compõe a memória da aprendizagem de cada estudante e só por ele pode ser montado, com o registro das etapas do seu processo de aprendizagem. Além de instrumento fundamental para o autoconhecimento dos alunos, o portfólio representa, para o professor, um importante instrumento de análise de sua prática. Os dados nele inseridos pelos alunos fornecerão informações sobre a eficácia das estratégias pedagógicas adotadas.

Roteiro básico para a construção do portfólio

- ✓ O professor deve apresentar aos alunos a proposta, explicitar como funciona, seus objetivos e discuti-la com os alunos. Deve frisar que, inicialmente, será um trabalho individual, no qual cada aluno deverá anotar sempre o que está aprendendo, assim como as dúvidas que tem; o produto final será discutido em conjunto e, nesse processo, cada aluno poderá contar com a ajuda do professor sempre que necessário.
- ✓ O professor proporá aos alunos que estabeleçam suas metas, levando em conta as metas elaboradas para o curso. As metas dos alunos deverão ser escritas. Tudo deve ter data e um cabeçalho que identifique do que se trata.
- ✓ É conveniente que haja um acordo formal, de preferência escrito (um cartaz na sala, por exemplo), como forma de tornar público o que se compartilha.
- ✓ O portfólio pode ter a duração bimestral, semestral ou anual.
- ✓ O próprio estudante deve definir como vai organizar sua trajetória.
- ✓ Assim que cada aluno tiver clara a estratégia de construção de seu portfólio e a finalidade pretendida, deve procurar exemplos de sua experiência, em sala de aula e fora dela, que respondam às suas necessidades formativas.
- ✓ Em seguida, deverá selecionar as fontes que compõem o portfólio, para melhor organização do fio condutor, considerando as metas estabelecidas.

III – PORTARIA SEEDUC/SUGEN Nº 419/2013: ASPECTOS CONCEITUAIS E OPERACIONAIS

- **UMA CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO**

O **Art. 1°**, e seus **parágrafos,** conceitua a avaliação como uma ação intencional, referendada pelo diálogo entre Diretrizes Curriculares e Projeto Político-Pedagógico, e que mensura os ciclos bimestrais, segundo os objetivos propostos para níveis/etapas de ensino, bem como para os processos de atendimento que garantam ao discente o acesso a uma educação de qualidade e seu percurso acadêmico:

> **Art. 1º - Considera-se como avaliação ação didático-pedagógica intencional que, baseada nos processos de ensino-aprendizagem e referendada no diálogo entre as diretrizes curriculares emanadas pela Secretaria de Estado de Educação e o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, observe a autonomia relativa da escola e possibilite o atendimento ao princípio da garantia do padrão da qualidade de ensino.**
>
> **§ 1º - Para fins de registro e mensuração, a avaliação terá como unidade mínima ciclos bimestrais implementados nos termos desta Portaria, segundo os objetivos propostos para cada ano, fase, módulo, etapa e/ou nível de escolaridade.**
>
> **§ 2º - Não deverá existir diferença entre as diretrizes referentes aos instrumentos de avaliação, aos conteúdos decorrentes da organização curricular, bem como os objetivos propostos para cada nível ou modalidade de ensino propostos para a oferta regular de ensino e os processos de recuperação de estudos, progressão parcial, classificação, reclassificação, adequação curricular e outras formas de oferta eventualmente adotadas pela unidade escolar, admitindo-se, inclusive, o uso do mesmo material didático.**

No **Art. 2º**, a avaliação interna da aprendizagem é apresentada como um *procedimento de responsabilidade da unidade escolar* que visa a obter um *diagnóstico* do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, em relação ao *currículo* previsto e desenvolvido em cada nível e etapa de escolaridade. Além de diagnosticar, avaliar envolve tomar decisões, fazendo-se presente em todos os domínios da atividade humana:

> **Art. 2º - A Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica é um procedimento de responsabilidade da escola e visa a obter um**

diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem dos discentes em relação ao currículo previsto e desenvolvido em cada etapa do ensino.

A avaliação, como prática escolar, não pode ser uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não pode se dá num vazio conceitual, mas por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação traduzido em prática pedagógica. Assim, a avaliação da aprendizagem possibilita ao professor conscientizar-se sobre o curso dos processos, dos objetivos, dos critérios utilizados e, sobretudo, da adequação dos instrumentos de avaliação. Como afirma Caldeira (2000):

> *A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (p. 122)*

- **AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)**

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação deve ser continuada e diversificada, estabelecendo um diagnóstico do desempenho escolar do discente, cujo rendimento deve ser registrado em relatório bimestral, visando ao planejamento/replanejamento das ações pedagógicas e subsidiar as discussões no Conselho de Classe, conforme previsto no **Art. 3°, § 1º, 2º** e **3º**:

> **Art. 3º - Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação será diagnóstica, continuada e diversificada, de maneira a subsidiar o fazer pedagógico do Professor, assim como oferecer informações sobre o desempenho escolar do discente, sendo registrada em relatório bimestral ou outro instrumento indicado pela SEEDUC.**
>
> **§ 1º - O Professor deverá registrar cotidianamente os avanços e as dificuldades dos discentes e da turma, visando a replanejar as suas ações, a subsidiar as discussões no Conselho de Classe, bem como a elaborar os relatórios bimestrais e final.**
>
> **§ 2º - Em caso de transferência no transcorrer do período letivo, um relatório parcial deverá ser anexado ao documento de transferência do discente.**

§ 3º - O relatório bimestral dos 1º e 2º ciclos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverá conter análise do desempenho do discente em relação aos conhecimentos curriculares relevantes, trabalhados no período, e as estratégias de recuperação de estudos utilizadas.

Nos ciclos não é adotada uma avaliação baseada em critérios quantitativos e o relatório de avaliação constitui o instrumento oficial que registra o desenvolvimento dos alunos matriculados nos 1° e 2° Ciclos do Ensino Fundamental, da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro. O objetivo é evitar a fragmentação do currículo que decorre do regime seriado, além de possibilitar maior integração dos conhecimentos, prevendo unidades maiores e mais flexíveis, motivo pelo qual a retenção do aluno só ocorre ao final dos ciclos, quando, mesmo após a aplicação de estratégias de recuperação paralela, não houver a superação das dificuldades de aprendizagem.

Esse tipo de organização implica em mudanças nas concepções e práticas pedagógicas dos professores, tendo em vista que o foco é deslocado da aprovação/reprovação para o processo de construção dos conhecimentos pelos alunos, uma vez que todas as situações de aprendizagem devem ser consideradas relevantes e devidamente registradas no relatório, pois em caso de transferência do aluno durante o decorrer do ano letivo, o mesmo deverá ser anexado no documento de transferência.

O Relatório de Avaliação (**Anexo 2**) assume, portanto, um caráter reflexivo que mostra a evolução do aluno, não se constituindo em um documento apenas burocrático, mas sim em um norteador para ações pedagógicas, conforme previsto no **Art. 3º, § 4º, 5º e 6º:**

Art. 3º - .....

§ 4º - Só poderá ocorrer retenção ao final do 1º ciclo (3º ano), do 2º ciclo (5º ano) e do Ciclo Único da Educação para Jovens e Adultos - EJA relativa aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando o discente não alcançar os objetivos propostos para o ciclo e, neste caso, deverá cursar o último ano do ciclo em que ficou retido.

§ 5º - Ficará retido o discente que, ao final do período letivo, não obtiver frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas.

§ 6º - Caberá à Equipe Técnico-Pedagógica e ao Professor regente da unidade escolar estabelecer um planejamento específico para atender ao discente em suas dificuldades.

- **AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS), NO ENSINO MÉDIO, NO CURSO NORMAL, NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E NA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS**

Nestes níveis de ensino, avaliação interna da aprendizagem tem caráter *diagnóstico*, *reflexivo* e *inclusivo*, como suporte para o *planejamento/replanejamento* do trabalho pedagógico, cujo registro dos resultados deve ser feito pelo Professor em Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela SEEDUC, bem como no Sistema Eletrônico de Registro Escolar, conforme disposto no **Art. 4º:**

Art. 4º - A avaliação do desempenho escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Curso Normal, na Educação Profissional e na EJA tem caráter diagnóstico, reflexivo e inclusivo, devendo oferecer suporte para o replanejamento do trabalho pedagógico, a partir da identificação dos avanços e dificuldades apresentados pelo discente, sendo registrada pelo Professor em Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela SEEDUC, bem como no Sistema Eletrônico de Registro Escolar.

Quanto aos percentuais mínimos de freqüência, para fins de promoção, o aluno deve apresentar freqüência mínima de 75% (setenta e cinco), considerando o somatório total da carga horária das disciplinas previsto para o ano letivo, conforme **Art. 4º, § 1º**:

Art. 4º - .....

§ 1º - Será retido no ano de escolaridade, série, fase ou módulo o discente que não apresentar, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência do total da carga horária prevista no período letivo.

Considerando a necessidade de unificar os critérios de avaliação, fica estabelecida a utilização de uma escala de 0 a 10 para registrar o desempenho do aluno nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Ensino Médio Integrado, no Curso Normal, na Educação para Jovens e Adultos e na Educação Profissional. Para fins de promoção à série ou ao módulo seguinte, será considerado apto o aluno que obtiver o mínimo de 20 (vinte) pontos do somatório das avaliações dos quatro bimestres, enquanto que na Educação de Jovens e Adultos, será promovido à fase seguinte o

aluno cujo somatório das avaliações dos dois bimestres totalize, no mínimo, 10 (dez) pontos, ou seja, o mínimo de 5 (cinco) pontos por bimestre, conforme previsto no **Art. 4º, § 2º** e **§ 3º**:

> **Art. 4º - .....**
>
> **§ 2º - Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Curso Normal, na EJA relativa aos Anos Finais do Ensino Fundamental e na Educação Profissional, a Unidade Escolar utilizará a escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos para registrar o desempenho do discente, podendo complementar a avaliação com relatório.**
>
> **§ 3º - Será promovido o discente cujo somatório das avaliações totalizar 10 (dez) pontos, se o curso for organizado em semestre letivo, e 20 (vinte) pontos, se o curso for organizado em ano letivo, observado, ainda, o disposto no § 1º deste artigo.**

Quanto aos instrumentos de avaliação, o professor deve empregar, no mínino, três instrumentos diversificados para verificar se as habilidades propostas em seu planejamento foram desenvolvidas pelo aluno, conforme previsto no **Art. 4º, § 4º**. Orientamos, ainda, que o(a) peso/nota atribuído(a) a esses instrumentos deve compor a média bimestral através de somatório, descartada, assim, a possibilidade de formalizá-la através de média aritmética simples:

> **Art. 4º - .....**
>
> **§ 4º - Nas avaliações bimestrais deverão ser utilizados, no mínimo, 03 (três) instrumentos avaliativos diferenciados com valores definidos pelo Professor.**

A partir da publicação da Portaria SEEDUC/SUGEN Nº 174, de 26 de agosto de 2011, o professor dispõe da avaliação bimestral diagnóstica/SAERJINHO como um de seus instrumentos permanentes de avaliação e acompanhamento, ratificado pela Portaria SEEDUC/SUGEN Nº 419. Portanto, o **SAERJINHO** é um dos instrumentos obrigatórios na composição da nota bimestral do aluno nos níveis de ensino, anos/séries, disciplinas e bimestres definidos pela SEEDUC, cabendo ao professor definir seu valor/nota e registro em Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela SEEDUC, ou seja, os mesmos procedimentos adotados em relação a todos os instrumentos de avaliação utilizados para compor a média do aluno, conforme previsto no **Art. 4º, § 5º:**

Art. 4º - .....

§ 5º - A Avaliação Diagnóstica do Processo Ensino-Aprendizagem - SAERJINHO, aplicada nos níveis de ensino, anos/séries, disciplinas e bimestres definidos pela SEEDUC, é um dos instrumentos obrigatórios da avaliação, com valor/nota definido(a) pelo Professor, e deverá ser registrada no Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela SEEDUC, bem como no Sistema Eletrônico de Registro Escolar.

Ao aluno que justificar ausência no dia de aplicação da prova do SAERJINHO, caberá ao professor a elaboração, definição de peso/nota e aplicação de um outro instrumento com vistas a compor a nota bimestral do aluno, procedimento comum para os outros instrumentos de avaliação e, naturalmente, já adotado pelos professores e Unidades Escolares. Como o SAERJINHO só é aplicado nos três primeiros bimestres, caberá, ainda, ao professor definir o instrumento de avaliação referente ao 4° bimestre, em substituição ao SAERJINHO, assim disposto no **Art. 4º, §6º** e **7º**. Não há impedimentos, porém, que o Colegiado da Unidade escolar defina o peso/nota do Saerjinho na composição da média bimestral do aluno, bem como quais disciplinas devem considerá-lo como instrumento de avaliação. Nesse caso, é importante a lavratura de Ata e que a decisão seja inserida no Projeto Político-Pedagógico:

Art. 4º - .....

§ 6º - Caso haja justificativa, deverá ser aplicado ao discente faltoso um outro instrumento de avaliação, em substituição à Avaliação Diagnóstica do Processo Ensino-Aprendizagem - SAERJINHO, elaborado pelo Professor regente, para compor a nota bimestral do discente.

§ 7º - No bimestre em que não há aplicação da Avaliação Diagnóstica do Processo Ensino-Aprendizagem - SAERJINHO, caberá ao Professor regente definir outro instrumento de avaliação para compor o resultado bimestral da avaliação discente.

Em relação ao Ensino Religioso, sua oferta é obrigatória, sendo a matrícula facultativa para o aluno. Como não constitui elemento presente nos processos pedagógicos de classificação, reclassificação, recuperação de estudos e progressão parcial, não tem efeitos de retenção do discente no ciclo/série/fase, embora obrigatória a atribuição de notas, caso o aluno opte por matricular-se na disciplina, em consonância com o **Art. 5º** e seu **Parágrafo Único**:

Art. 5º - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante do currículo escolar, sendo obrigatória a sua oferta pela Unidade Escolar, não constituindo elemento presente nos processos pedagógicos de classificação, reclassificação, recuperação de estudos e progressão parcial.

Parágrafo Único - A avaliação no Ensino Religioso não é capaz de ensejar a retenção do discente no ciclo/série/fase, embora obrigatória a atribuição de notas, no caso de o aluno optar pela matrícula na disciplina.

A educação escolar indígena é uma modalidade destinada a populações específicas, em respeito a uma cultura tradicional ainda viva e fortemente atuante. Essa modalidade de ensino é diferenciada para garantir as características estruturais da cultura, a manutenção de seus valores e costumes e a língua do respectivo povo indígena. Portanto, ao atendimento à Educação Escolar Indígena, aí incluída a educação infantil, com *Matriz Curricular* específica, aplica-se, para fins de acompanhamento do desempenho escolar dos níveis de ensino implantados e/ou a implantar, todas as regras estabelecidas nesta Portaria, *respeitando a diversidade cultural e linguística do povo guarani*, conforme disposto no **Art. 6°**:

Art. 6º - À avaliação na Educação Infantil e nos demais níveis oferecidos na Educação Escolar Indígena aplicam-se todas as orientações emanadas por esta Portaria, respeitando-se a sua cultura e a especificidade de sua matriz curricular.

Os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos deverão seguir o percurso normal de escolaridade, levando-se em conta as potencialidades de cada aluno, cabendo à Equipe Técnico-Pedagógica de cada unidade escolar promover adaptações curriculares e utilizar recursos didáticos diversificados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento desses discentes, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico e pressupostos inclusivos, sob a orientação dos Núcleos de Apoio Pedagógico Especializado - **NAPES**, respeitada a frequência mínima obrigatória**,** como dispõe o **Art. 7º** e seu **parágrafo único**:

Art. 7º - A avaliação dos discentes com necessidades educacionais especiais deve levar em conta as potencialidades e as possibilidades de cada indivíduo.

Parágrafo Único - A Equipe Técnico-Pedagógica deverá realizar adaptações curriculares, utilizando recursos didáticos diversificados e

processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos discentes com necessidades educacionais especiais, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar e pressupostos inclusivos, sob a orientação dos Núcleos de Apoio Pedagógico Especializados, respeitada a frequência obrigatória.

- **PLANO ESPECIAL DE ESTUDOS**

O **Art. 8º**, e seu **parágrafo único,** define o Plano Especial de Estudos (**Anexo 5**) como conjunto de atividades pedagógicas diversificadas que subsidiarão ações pedagógicas de *recuperação de estudos*, *progressão parcial*, *adequação curricular* e outras ações de ensino-aprendizagem. Deve ser elaborado a partir dos indicadores definidos no Projeto Político Pedagógico, em consonância com os registros da vida escolar do aluno, visando à regularização do percurso formativo (conteúdo/registro de rendimento) do aluno.

Art. 8º - Para fins desta Portaria, considera-se Plano Especial de Estudos como o conjunto de atividades pedagógicas diversificadas que, segundo os objetivos propostos pela unidade escolar e, através de material didático específico construído com base nas disposições curriculares adotadas, tem por meta subsidiar as ações pedagógicas de recuperação de estudos, progressão parcial, adequação curricular e outras ações de ensino-aprendizagem que visem a propiciar o alcance dos objetivos propostos para o respectivo período de escolaridade.

Parágrafo Único - O Plano Especial de Estudos, respeitadas as especificidades dos fins a que se destina, será construído a partir dos indicadores definidos no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, em diálogo com os registros da vida escolar do discente, e terá como unidade pedagógica mínima 01 (um) bimestre, registrando-se os resultados em relatório específico de rendimento, o qual integrará a Pasta Individual do Discente.

O **Art. 9º**, e seus **parágrafos**, estabelece as orientações técnicas de elaboração do Plano Especial de Estudos para a Equipe Técnico-Pedagógica e Professores:

Art. 9º - O Plano Especial de Estudos será elaborado pela equipe de Professores da respectiva disciplina, sob orientação da Equipe Técnico-Pedagógica, com base nas disposições curriculares adotadas, sendo

composto por atividades diversificadas, tais como pesquisas, trabalhos, exercícios e atividades outras, bem como as formas de avaliação.

§ 1º - Poderá ainda, na elaboração do Plano Especial de Estudos e a critério da unidade escolar, ser adotado o material de atividades pedagógicas de aprendizagem autorregulada, disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação.

§ 2º - As unidades escolares poderão prever, em planejamento, encontros para orientação dos discentes.

Portanto, na construção do Plano Especial de Estudos, o Professor, sob orientação da Equipe Técnico-Pedagógica, deve considerar os seguintes aspectos:

- ✓ As habilidades e competências que o aluno ainda não desenvolveu;
- ✓ Os conteúdos necessários e atividades diversificadas que possibilitarão o desenvolvimento dessas habilidades e competências;
- ✓ Os instrumentos que serão utilizados para avaliar o aluno;
- ✓ O cronograma que o aluno deve cumprir no bimestre;
- ✓ Corresponde a um bimestre letivo;
- ✓ Os resultados dos instrumentos de avaliação devidamente registrados e lançados, conforme o fim a que esse plano atendeu.

- **RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS**

A *Recuperação de Estudos* é reconhecida como um direito do aluno que, a cada instrumento de avaliação aplicado, apresentar rendimento inferior a 50% da nota estabelecida, conforme disposto no **Art. 10**, **parágrafo único:**

Art. 10 - A recuperação de estudos é direito de todos os discentes que apresentem baixo rendimento, independentemente do nível de apropriação dos conhecimentos básicos.

Parágrafo Único - Considera-se baixo rendimento, para fins de atendimento ao estabelecido no *caput* deste artigo, quando o aproveitamento do discente, em cada instrumento de avaliação aplicado, for inferior a 50% (cinquenta por cento) da nota estabelecida.

De acordo com o **Art. 11** O *Plano Especial de Estudos* é o instrumento norteador para aplicação dos estudos de recuperação, o qual deve ser elaborado com atividades

significativas, procedimentos didático-metodológicos diversificados, objetivando atender o aluno em suas necessidades específicas e de acordo com as regras de avaliação prevista nesta Portaria:

> **Art. 11 - A consecução dos estudos de recuperação deve ser realizada a partir da soma de ações previstas no Plano Especial de Estudos com atividades significativas que, por meio de procedimentos didático-metodológicos diversificados e, em consonância com as regras gerais de avaliação previstas nesta Portaria, busquem atender o discente em suas necessidades específicas.**

A *Recuperação de Estudos* deve ser oferecida de forma paralela ao processo de ensino-aprendizagem, para cada instrumento de avaliação aplicado, quando for necessário, e no decorrer do próprio bimestre, conforme determinam o **Art. 12**:

> **Art. 12 - A recuperação de estudos deve ocorrer de forma paralela, oferecida obrigatoriamente ao longo de todo o período letivo, constituindo processo pedagógico específico, de natureza contínua, ocorrendo dentro do próprio bimestre e agregando, sempre que se fizer necessário, novos instrumentos de avaliação com vistas a que se alcancem os objetivos propostos.**

Enquanto processo de aprendizagem, e considerando que se trata de dinamizar novas oportunidades de aprendizagem para o educando, o **Art. 13**, e seus **parágrafos**, estabelece responsabilidades e estratégias para aplicação dos estudos de recuperação. É uma tarefa do professor, cuja organização deve se efetivar sob orientação da Equipe Técnico-Pedagógica da unidade escolar, em consonância com as regras gerais de avaliação e com aplicabilidade em todos os níveis de ensino:

> **Art. 13 - A recuperação de estudos deve ser ministrada pela própria Unidade Escolar, competindo-lhe declarar a recuperação ou não do desempenho do discente.**
>
> **§ 1º - Caberá à Equipe Técnico-Pedagógica definir os instrumentos de avaliação que serão usados nas avaliações durante o processo de recuperação de estudos.**
>
> **§ 2º - A recuperação de estudos desenvolvida poderá ser realizada utilizando-se as seguintes estratégias, de acordo com a disponibilidade da Unidade Escolar:**

a) **atividades diversificadas oferecidas durante a aula;**
b) **atividades em horário complementar na própria Unidade Escolar;**
c) **atividades pedagógicas de aprendizagem autorregulada.**

Vale lembrar que, de acordo com o **Art. 14**, os resultados das avaliações de recuperação de estudos, se superiores, sempre substituem os resultados alcançados a cada instrumento de avaliação. Por se tratar de uma atividade inerente ao desempenho do professor, compete a ele, ainda proceder ao registro dos resultados da recuperação de estudos no Diário de Classe, no Sistema Eletrônico de Registro Escolar, ou em outro sistema de registro indicado pela SEEDUC:

> **Art. 14 - Os resultados dos processos de recuperação de estudos substituem os alcançados nas avaliações efetuadas durante o bimestre, caso o discente atinja resultado superior ao alcançado a cada instrumento de avaliação aplicado, sendo obrigatória sua anotação no Diário de Classe, Ficha Individual, Sistema Eletrônico de Registro Escolar adotado pela SEEDUC/RJ e Histórico Escolar.**

- **PROGRESSÃO PARCIAL**

A *Progressão Parcial* é um processo que deve estar previsto no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar, cujo objetivo é promover uma nova oportunidade de aquisição de conhecimentos e construção de competências e habilidades e deve ser oferecida sob a forma de matrícula com dependência. Com exceção dos Anos Iniciais do Ensino fundamental, a progressão parcial aplica-se a todos os níveis de ensino, cujos critérios estão definidos no **Art. 15** e seus **parágrafos**:

> **Art. 15 - A progressão parcial – processo previsto no Projeto Político-Pedagógico – é ação orientada com o objetivo de promover nova oportunidade de aquisição de conhecimentos e construção de competências e habilidades e deverá ser oferecida obrigatoriamente pela unidade escolar sob a forma de matrícula com dependência.**
>
> **§ 1º - O regime de progressão parcial é admitido nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como na Educação para Jovens e Adultos - EJA relativa a esses níveis de ensino, no Curso Normal, no Ensino Médio Integrado e na Educação Profissional, em até 02 (duas) disciplinas, observados os seguintes critérios:**

I. em disciplinas diferentes na mesma série;
II. em disciplinas diferentes em séries distintas;
III. na mesma disciplina em séries diferentes.

§ 2º - O discente só poderá cursar nova(s) dependência(s), quando for provado na(s) anterior(es), ficando retido no ano/série/fase/módulo em que acumular a terceira dependência.

Como esta Portaria limita a progressão parcial em até duas disciplinas concomitantes, cursadas sempre no ano letivo seguinte, claro está que o aluno será retido no ano/série/fase/módulo de acumulação da terceira dependência. É obvio que a dependência referente ao último ano do curso (ou anos anteriores a esse, caso o aluno não as tenha vencido) implicará no seu retorno à unidade escolar para cumprimento, ou não terá a emissão de documentos de conclusão, de acordo com as disposições dos **Art. 16**:

Art. 16 - A(s) disciplina(s) em dependência será(ão) cursada(s), pelo discente, no período letivo seguinte, de modo concomitante ao do ano/série/fase/módulo em que estiver matriculado.

Para fins de promoção do discente, seu desempenho será aferido em escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, considerando 5 (cinco) como a nota mínima para aprovação e o espaço de um bimestre como período único para avaliar o discente e considerá-lo apto; em não havendo a aprovação, outro Plano Especial de Estudos deverá ser elaborado e aplicado no bimestre seguinte, e assim sucessivamente até que o aluno atinja os objetivos definidos. Considerando as dificuldades de compatibilizar horários para que o aluno frequente aulas na disciplina em dependência, e por isso mesmo não há exigência de frequência, o Plano Especial de Estudos deve ser organizado com atividades que permitam sua realização fora do ambiente escolar, e com agenda para entrega de atividades e/ou avaliação, de acordo com o **Art. 17** e seus **parágrafos**:

Art. 17 - Para fins de registro e promoção, o regime de progressão parcial utilizará como referencial escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, sendo promovido o discente que alcançar nota mínima 05 (cinco) e tenha realizado todas as atividades previstas no Plano Especial de Estudos.

§ 1º - Cada bimestre consiste num todo avaliativo, uma vez que as notas obtidas em cada um deles devem ser consideradas de modo isolado e, caso o discente não tenha obtido o rendimento necessário à sua aprovação, deverá ser iniciado um novo ciclo pedagógico bimestral.

§ 2º - Atingidos os objetivos propostos no Plano Especial de Estudos aplicado no decorrer de um bimestre, o discente será considerado aprovado naquele ciclo pedagógico.

§ 3º - Caso seja necessário, deverão ser aplicados ao discente outros Planos Especiais de Estudos, com duração mínima de 01 (um) bimestre cada.

§ 4º - Caso o Plano Especial de Estudos contemple apenas atividades a ser realizadas fora da unidade escolar, o discente deverá entregar as atividades propostas no primeiro bimestre do ano letivo subsequente, em data estabelecida pela Equipe Técnico-Pedagógica, quando será avaliado pelo Professor.

O **Art. 18** prevê a realização de um Conselho de Classe específico para análise das situações de alunos em progressão parcial, se justificado e com a autorização do órgão regional pedagógico da SEEDUC:

Art. 18 - Em casos excepcionais, justificados e previamente autorizados pelo órgão pedagógico regional da Secretaria de Estado de Educação, poderá ser realizada uma reunião especial do Conselho de Classe para analisar o desempenho dos discentes em dependência.

Para o discente em Progressão Parcial deve ser formalizado um Termo de Compromisso (**Anexo 4**), assinado pelo próprio aluno, se maior de idade, ou pelo seu responsável, quando ainda não plenamente capaz, conforme previsto no **Art. 19**:

Art. 19 - As atividades propostas no Plano Especial de Estudos, suas normas e critérios de avaliação para a promoção na dependência estarão explicitados em Termo de Compromisso a ser assinado pelo discente, quando plenamente capaz de exercer pessoalmente os atos da vida civil, ou pelo seu responsável, quando ainda não plenamente capaz.

A Equipe Técnico-Pedagógica das unidades escolares e os professores são responsáveis por todos os registros necessários referentes à Progressão Parcial, de acordo com nos **Art. 20 e 21** e seu **parágrafo único:**

Art. 20 - Para fim de registro no Sistema Eletrônico de Registro Escolar, o discente sob regime de progressão parcial – na forma de matrícula com

dependência – deverá constar na relação nominal da turma/série para a qual progrediu, assinalando-se a existência de situação de dependência.

Art. 21 - Compete à Equipe Técnico-Pedagógica da unidade escolar organizar o processo de progressão parcial, inclusive definir os professores que serão responsáveis pela elaboração e aplicação do Plano Especial de Estudos.

Parágrafo Único - Compete ao professor, definido pela Equipe Técnico-Pedagógica e sob sua orientação e acompanhamento, assumir discentes em progressão parcial e adotar os procedimentos estabelecidos nesta Portaria.

Sintetizando, compete à Equipe Técnico-Pedagógica da unidade escolar organizar todo o processo de Progressão Parcial, baseando-se nos seguintes pontos:

1. Inserir a Progressão Parcial no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar;
2. A Progressão Parcial é cumprida no ano letivo seguinte;
3. Priorizar sua efetivação dentro de cada ano letivo, para evitar que o aluno chegue ao término do curso com disciplinas pendentes;
4. Orientar os professores na elaboração e entrega do Plano Especial de Estudos (**Anexo 5**);
5. Definir os professores que serão responsáveis pela elaboração e aplicação do Plano Especial de Estudos;
6. Fazer constar nos documentos de transferência do aluno a(s) séries/disciplinas em que o aluno se encontra em dependência;
7. Fazer registrar no Sistema Eletrônico de Registro Escolar a existência de situação de dependência do discente na relação nominal da turma/série para a qual progrediu, bem como os resultados das avaliações.

Ao professor, sob orientação e acompanhamento da Equipe Pedagógica, compete:

1. Assumir alunos em Progressão Parcial, conforme definição da Equipe Técnico-Pedagógica;
2. Elaborar Plano Especial de Estudos, conforme **Anexo 5**;
3. Aplicar e corrigir os instrumentos de avaliação definidos no Plano Especial de Estudos, registrando seus resultados no Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela SEEDUC, bem como no Sistema Eletrônico de Registro Escolar.

É importante lembrar que existem escolas que oferecem somente o Ensino Médio, mas recebem matrículas de alunos ainda com dependência em disciplinas no Ensino Fundamental. A legislação garante esse direito ao aluno e as unidades escolares não podem negar a matrícula. Nesse caso, as unidades escolares de Ensino Médio que vivenciarem tal realidade devem, obrigatoriamente, elaborar Plano Especial de Estudos adequado ao ano de escolaridade/disciplina da dependência do aluno, bem como sua avaliação e registros necessários, cabendo buscar orientações com a Equipe de Inspeção Escolar de sua regional.

- **CLASSIFICAÇÃO E RECLASSIFICAÇÃO**

Classificar significa posicionar o aluno, em qualquer época do ano, em fases/módulo/ano/série ou etapa de escolaridade, segundo seu nível de conhecimento. O **Art. 22,** e seus **incisos**, relaciona as situações passíveis de classificação**:**

> **Art. 22 - A classificação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio é o procedimento que a unidade escolar adota, em qualquer época do ano, para posicionar o discente no ano, fase, módulo, ano/série ou etapa de escolaridade, segundo o seu nível de conhecimento, podendo ser realizada:**
>
> **I - por promoção, para discentes que cursaram, com aproveitamento, a série/ano anterior, na própria unidade de ensino;**
> **II - por transferência, para os discentes procedentes de outras unidades de ensino, que adotem a mesma forma de organização didática;**
> **III - independentemente de escolarização anterior, para qualquer discente que não apresentar documentação de transferência, mediante avaliação para posicionar o discente na série/ano ou etapa compatível com seu grau de desenvolvimento e experiência.**

O **Art. 23** define a *Classificação* como processo de caráter pedagógico e centrado na aprendizagem e seus **incisos** estabelecem os procedimentos que visam a resguardar os direitos dos alunos, da unidade escolar e dos profissionais envolvidos:

> **Art. 23 - A classificação tem caráter pedagógico centrado na aprendizagem e exige as seguintes ações para resguardar os direitos dos discentes, da unidade de escolar e dos profissionais:**

I - A responsabilidade por coordenar o processo é da equipe pedagógica, com efetiva participação da equipe de direção, secretaria escolar e docente;

II - proceder a uma avaliação diagnóstica por meio de entrevista e de prova escrita, considerando as áreas do conhecimento, levando em conta apenas o currículo da base nacional comum;

III - lavrar, em duas vias, ata especial descritiva, contendo todo o histórico do candidato, desde a fase da entrevista até a avaliação escrita, com o resultado alcançado, indicando o ano/série ou etapa que está apto a cursar;

IV – arquivar na pasta individual do discente a ata especial;

V - registrar, como observação, no histórico escolar do discente, os procedimentos adotados.

Reclassificar significa reposicionar o aluno, matriculado, em fases/módulo/ano/série ou etapa de escolaridade, diferente do que se encontra indicado em seu histórico escolar, com o objetivo de posicioná-lo em etapa de estudos compatível com sua experiência e desenvolvimento, conforme disposto no **Art. 24**:

Art. 24 - A reclassificação é o processo pelo qual a unidade escolar avalia, sempre que necessário e de maneira justificada, o grau de experiência do discente, preferencialmente no ato da matrícula e, excepcionalmente, no decorrer do período letivo, levando em conta as normas curriculares gerais, a fim de encaminhá-lo à etapa de estudos compatível com sua experiência e desenvolvimento.

A Equipe Técnico-Pedagógica é responsável pelo processo de reclassificação, cabendo aos Professores, ao próprio aluno, quando maior de idade, ou seu responsável, solicitar a abertura do processo reclassificatório, conforme determina os **Arts. 25**, **parágrafo único**, e **26**:

Art. 25 - Cabe ao Professor, ao verificar as possibilidades de avanço na aprendizagem do discente, devidamente matriculado e com frequência na série/disciplina, dar conhecimento à Equipe Técnico-Pedagógica para que a mesma possa iniciar o processo de reclassificação.

Parágrafo Único - O discente, quando plenamente capaz de exercer pessoalmente os atos da vida civil, ou o seu responsável, poderá solicitar a reclassificação, facultado à unidade escolar deferi-la ou não.

Art. 26 - A Equipe Técnico-Pedagógica dará ciência, com a devida antecedência, ao discente e/ou a seu responsável, dos procedimentos próprios do processo a ser iniciado.

O **Art. 27** define a situação em que é vedada a adoção de medidas reclassificatórias:

Art. 27 - A reclassificação é vedada para a etapa inferior à anteriormente cursada.

A reclassificação deve estar prevista no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, cujo processo deve considerar os componentes da base nacional comum, com adoção dos mesmos procedimentos estabelecidos para a classificação, assim previstos nos **Arts. 28** e **29**:

Art. 28 - Na reclassificação, devem ser considerados os componentes curriculares da base nacional comum e adotados os mesmos procedimentos da classificação.

Art. 29 - O processo de reclassificação deverá constar, obrigatoriamente, do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar de maneira a posicionar o discente adequadamente, considerando-o em suas dimensões cognitiva, afetiva e nas relações sociais.

A *Reclassificação* deve estar prevista no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, a qual deve, portanto, assumir a responsabilidade pela operacionalização de Reclassificação do aluno. É importante atentar que a decisão de reclassificação seja considerada de caráter essencialmente pedagógico e que, para sua concretização, medidas administrativas, capazes de resguardar os direitos do aluno e diretores da escola, sejam tomadas. Para isso, deverá ser constituída uma banca formada pela Equipe Técnico-Pedagógica e Professores com vistas a submeter o aluno às avaliações de conhecimento e experiência. O **Art. 30**, e seus **incisos,** e o **Art. 31**, e seus **parágrafos**, estabelecem a abrangência da reclassificação:

Art. 30 - O processo de reclassificação no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação para Jovens e Adultos - EJA abrange:

I - o discente que concluiu com êxito a aceleração de estudos;

II - o discente transferido de outro estabelecimento de ensino que demonstrar desenvolvimento de competências e habilidades excepcionalmente superiores ao que está previsto na proposta curricular

elaborada pela escola, desde que tenha cursado 01 (um) bimestre completo na unidade escolar para onde foi transferido, e devidamente matriculado na série/ano de escolaridade indicado (a) no documento de transferência;

III - o discente transferido, proveniente de outras unidades de escolar, situadas no país ou no exterior, que adotem formas diferenciadas de organização da Educação Básica;

IV - o discente da própria unidade escolar que demonstrar ter atingido nível de desenvolvimento e aprendizagem superior ao mínimo previsto em todas as disciplinas para aprovação na série/ano cursado e tiver sido reprovado por insuficiência de frequência;

V - o discente oriundo do exterior cuja documentação apresentada não permite locação imediata, seja em razão de formas diferentes de organização didático-pedagógica, seja por inexistência de algum elemento de análise ou ainda pela impossibilidade de apresentação de documento traduzido por tradutor juramentado – exceto os em língua espanhola –, seja pela ausência da autenticação consular – exceto Argentina, França e demais países por força de tratados bilaterais.

Art. 31 - No processo de reclassificação, obrigatoriamente, deve ser feita uma avaliação do discente em todos os componentes curriculares da Base Nacional Comum, além da Língua Estrangeira Moderna Obrigatória, e o resultado registrado em ata, constando da Ficha Individual do Discente e do Histórico Escolar, na parte referente à observação, ou outro instrumento indicado pela SEEDUC.

§ 1º - O processo de reclassificação, para fins de registro e promoção, utilizará como referencial escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, sendo promovido o discente que alcançar nota mínima 5 (cinco) em todos os componentes curriculares avaliados.

§ 2º - Os procedimentos de reclassificação descritos no inciso IV, do art. 30, deverão ser oferecidos pela unidade escolar após o término do período letivo e antes do início do próximo, preferencialmente, na semana seguinte ao encerramento das atividades letivas.

Considerando todos os casos passíveis de reclassificação, os documentos que a fundamentam passam a fazer parte do arquivo da unidade escolar. Vale destacar que o aluno só poderá passar por processo de reclassificação na unidade escolar onde estiver matriculado.

- **ADEQUAÇÃO CURRICULAR**

O **Art. 32** define a *Adequação Curricular* como um processo pedagógico que deve ser adotado pela unidade escolar para, em casos excepcionais, ofertar ao aluno os conteúdos previstos no currículo a que ele, independentemente de sua vontade, não teve acesso:

> **Art. 32 - Adequação curricular é processo pedagógico excepcional adotado pela unidade escolar, com objetivo de, através de ações diversificadas de ensino-aprendizagem, promover a oferta de atividades específicas que busquem garantir ao discente pleno acesso aos conteúdos previstos nas disposições curriculares adotadas, segundo os objetivos definidos para o respectivo período de escolaridade.**

O **Art. 33,** seus **incisos** e **parágrafos**, elenca os casos em que a adequação curricular deve ser adotada para garantir ao aluno o prosseguimento de seus estudos:

> **Art. 33 - Para fins de promoção do aluno, a adequação curricular será adotada:**
>
> **I - Nos casos de matrículas realizadas durante o período letivo em que não exista similaridade na composição da matriz curricular praticada entre a unidade escolar de origem e de destino;**
>
> **II - Nos casos de matrículas realizadas durante o período letivo, em momento posterior ao fim do primeiro bimestre, e que, independente da motivação, não apresentam registros de realização de atividades pedagógicas e avaliação, referentes aos bimestres anteriores.**
>
> **§ 1º - O discente matriculado depois de iniciado o ano letivo, no máximo até 90 (noventa) dias após findo o primeiro bimestre letivo, sem ter sido matriculado em outra unidade escolar, anteriormente e no mesmo ano letivo, sua frequência, para efeito de cumprimento do mínimo estabelecido na lei, será apurada proporcionalmente ao total de dias letivos e de carga horária ainda não transcorridos, a contar da data de sua matrícula.**
>
> **§ 2º - O discente matriculado depois do 90º (nonagésimo) dia após findo o primeiro bimestre letivo, sem ter sido matriculado em outra unida escolar, anteriormente e no mesmo ano letivo, sua frequência, será apurada conforme o mínimo estabelecido em lei, podendo ser**

reclassificado de acordo com o disposto no Art. 30, inciso IV, desta Portaria.

§ 3º - O discente matriculado no Ensino Médio depois de iniciado o ano letivo, no máximo até 90 (noventa) dias após findo o primeiro bimestre letivo, após aprovação em Educação para Jovens e Adultos de Ensino Fundamental, terá sua matrícula efetivada como inicial e sua frequência será apurada integralmente, conforme o mínimo estabelecido em lei, podendo ser reclassificado de acordo com o disposto no Art. 30, inciso IV, desta Portaria.

§ 4º - Para a consecução do disposto no *caput* deste artigo, a Equipe Técnico-Pedagógica da unidade escolar deve organizar o processo conforme disposto no Art. 8º desta Portaria, podendo, a seu critério, fazer uso das atividades pedagógicas de aprendizagem autorregulada.

Para atendimento ao disposto nos **Arts. 32** e **33**, a Equipe Técnico-Pedagógica da unidade escolar pode utilizar, como suporte para elaboração do Plano Especial de Estudos, o material pedagógico denominado *Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada*, construído por professores especialistas da Rede Estadual de Ensino, sob a coordenação da Diretoria de Articulação Curricular. Esse material, organizado por bimestre letivo, por disciplina da Base Nacional Comum e naquelas criadas como suporte para construção de competências e habilidades nas áreas de linguagem (Produção Textual) e matemática (Resolução de Problemas Matemáticos) encontra-se disponível para impressão no site http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/, e é composto por:

- ✓ Material do Aluno (autoinstrucional): caderno de atividades, pesquisa e avaliação, com orientações pedagógicas que proporcionam ao aluno sua autoinstrução, com acompanhamento tutorial.

- ✓ Material do Professor (prescritivo): caderno orientador composto de ficha técnica com objetivos gerais (conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos), orientações didático-pedagógicas, ações e cronograma de aplicação do Plano Especial de Estudos.

Além dos casos previstos nos **Arts. 32** e **33**, as Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada também podem ser usadas nos casos em que seja necessária a adequação curricular autorregulada, a fim de garantir ao aluno a regularidade de seu percurso formativo, quais sejam:

- ✓ Progressão Parcial (Dependência)

- ✓ Recuperação de Estudos (Recuperação Paralela)

Cabe ao Diretor orientar Equipe Técnico-Pedagógica quanto aos procedimentos adequados para registro das ações previstas no Plano Especial de Estudos para Adequação Curricular em Diário de Classe, Ficha Individual, Sistema Eletrônico de Registro Escolar adotado pela SEEDUC/RJ e Histórico Escolar.

- **PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO**

A Parte Diversificada do Currículo tem como objetivo atender às características sociais, econômicas e culturais locais, devendo ser organizada de forma articulada com a Base Nacional Comum, com vistas à sua ampliação e enriquecimento, cujo planejamento deve constar do projeto Político Político-Pedagógico, conforme disposto nos **Arts. 34**, **parágrafo único, 35** e **36**:

> **Art. 34 - A Parte Diversificada constitui componente obrigatório do currículo escolar, de forma a permitir a articulação, o enriquecimento e a ampliação da Base Nacional Comum.**
>
> **Parágrafo Único - O planejamento da Parte Diversificada constará do Projeto Político-Pedagógico, oportunizando o exercício da autonomia e retratando a identidade da Unidade Escolar.**
>
> **Art. 35 - A língua estrangeira moderna, componente curricular de oferta e matrícula obrigatórias, deverá ser oferecida a partir do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental e da Fase VI da EJA, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, de acordo com os recursos humanos existentes na Unidade Escolar.**
>
> **Art. 36 - No Ensino Médio - regular e EJA - no Curso Normal, Ensino Médio Integrado e na Educação Profissional, a língua estrangeira moderna, de matrícula facultativa para o discente, é componente curricular de oferta obrigatória, observado, ainda, a presença da língua espanhola nos termos da lei.**

Às disciplinas elencadas na Parte Diversificada aplicam-se as mesmas orientações traçadas para as disciplinas da Base Nacional Comum. Portanto, é obrigatório o registro de frequência e notas em Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela SEEDUC, bem como no Sistema Eletrônico de Registro Escolar e integram o Histórico

Escolar do aluno, embora não impliquem em sua retenção no ciclo/ano/série/fase ou módulo.

- **CONSELHO DE CLASSE**

O **Art. 37** define o *Conselho de Classe* como órgão de *natureza consultiva e deliberativa* com a *responsabilidade* de *analisar* as ações educacionais e *indicar* alternativas que garantam o processo ensino-aprendizagem:

> **Art. 37 - O Conselho de Classe é órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar e nos marcos regulatórios vigentes, com a responsabilidade de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busquem garantir a efetivação do processo ensino e aprendizagem**.

Os **Arts. 38**, seu **parágrafo único**, e **39** estabelecem as competências do Conselho de Classe, orienta quanto ao registro de suas decisões e sua fundamentação legal:

> **Art. 38 - Compete ao Conselho de Classe:**
>
> **I - apresentar e debater o aproveitamento geral da turma, analisando os fatores que influenciaram o rendimento dos discentes;**
> **II - decidir pela aplicação, repetição ou anulação do mecanismo de avaliação do desempenho do discente, no qual ocorra irregularidade e/ou dúvida quanto ao resultado alcançado;**
> **III - estabelecer mecanismos de recuperação de estudos, concomitantes ao processo de ensino-aprendizagem, que atendam à real necessidade do educando, em consonância com a proposta pedagógica da unidade de ensino;**
> **IV - decidir sobre a aprovação, a reprovação e a recuperação do educando, quando o resultado final de aproveitamento apresentar dúvida;**
> **V - discutir e/ou apresentar sugestão de ações que possam aprimorar o comportamento disciplinar das turmas;**
> **VI - definir ações de adequação dos métodos e técnicas de ensino e ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas no planejamento, quando houver dificuldade nas práticas educativas, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem;**
> **VII - deliberar sobre a aprovação e o avanço de estudo.**

Parágrafo Único - No caso de decisão de aprovação por ato próprio do Conselho de Classe, o resultado deve ser lavrado em ata própria e registrado na Ficha Individual do Discente, no Sistema Eletrônico de Registro Escolar e no Histórico Escolar, sendo mantidas as notas originais e ficando registrada a observação "*Aprovado pelo Conselho de Classe*".

Art. 39 - As deliberações emanadas do Conselho de Classe devem estar de acordo com os dispositivos desta Portaria e com a legislação do ensino vigente.

O **Art. 40**, e seus **parágrafos**, introduz, como suporte preliminar e orientador das reuniões do Conselho de Classe, a *Matriz de Análise de Turma*, disponível no Sistema Eletrônico da SEEDUC. Este documento tem por objetivo estabelecer, por turma, o acompanhamento dos alunos que apresentam baixos rendimento e frequência, para análise e proposição de estratégias que evitem o fracasso escolar:

Art. 40 - Como órgão deliberativo, que tem por missão sistematizar os processos de acompanhamento e avaliação desenvolvidos no decorrer do bimestre, a reunião do Conselho de Classe terá como base Matriz de Análise de Turma, previamente elaborada pela Equipe Técnico-Pedagógica na forma do Anexo I e constará como parte integrante da ata do Conselho de Classe.

§ 1º - Constarão da Matriz de Análise de Turma, para fins de acompanhamento e avaliação, os discentes que não alcançaram os objetivos propostos para o período, bem como os percentuais mínimos de frequência definidos por lei.

§ 2º - O modelo constante no Anexo I estará disponível no Sistema Eletrônico da SEEDUC e poderá sofrer adequações, sempre que necessário, para atender as demandas por informação das unidades escolares.

Os **Arts. 41**, **42**, **43**, e seus **incisos** e **parágrafos**, fundamentam a estrutura do Conselho de Classe, a ata de registro das reuniões (da qual a Matriz de Análise de Turma é parte integrante) e a sua periodicidade:

Art. 41 - O Conselho de Classe é presidido pelo coordenador pedagógico e, na sua ausência, pelo diretor da unidade de escolar, e secretariado por

um dos membros da Equipe Técnico-Pedagógica, que lavrará a Ata em instrumento próprio.

Parágrafo Único – Na Ata deverão constar, minimamente, os seguintes aspectos:

I. rendimento global da turma;
II. identificação das ações de recuperação paralela, com identificação inequívoca dos discentes que participaram do processo e seus resultados;
III. Identificação de eventuais casos de infrequência e respectivos encaminhamentos;
IV. Identificação de eventuais ocorrências disciplinares e encaminhamentos.

Art. 42 - O Conselho de Classe é constituído por todos os professores da mesma turma, por representantes da Equipe Técnico-Pedagógica, representação de discentes de cada série/ano e etapa de escolaridade e representantes dos pais/responsáveis, em consonância com os critérios estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar.

§1º - Poderão, eventualmente, participar representantes dos respectivos órgãos regionais aos quais se vincula a unidade escolar.

§2º - O Conselho de Classe será organizado em dois momentos distintos e complementares:

I. Momento inicial: Para efeitos desta Portaria, entende-se como momento inicial aquele destinado a deliberações gerais, que tenham como foco o universo total das relações escolares, excetuando-se discussões acerca de rendimento individual, bem como questões de foro íntimo, com participação de todos os presentes;

II. Momento final: para efeitos desta Portaria entende-se como momento final aquele destinado a deliberações específicas de rendimento da turma, bem como resultados individuais de cada discente, com participação restrita aos docentes, equipe técnico-pedagógica e representantes dos órgãos regionais;

§ 3º - Todos os integrantes do Conselho de Classe terão direito a participar ativamente dos momentos de análise e discussão, sendo

exclusividade dos docentes o direito de voto quanto ao resultado dos processos avaliativos.

Art. 43 - O Conselho de Classe deve reunir-se, sistematicamente, uma vez por bimestre ou quando convocado pela direção da unidade de escolar.

Sintetizando, o Conselho de Classe é:

- ✓ espaço de planejamento coletivo;
- ✓ consultivo e deliberativo;
- ✓ fundamentado no Projeto Político-Pedagógico e marcos regulatórios;
- ✓ propositor de alternativas que garantam a efetivação do processo de ensino-aprendizagem;
- ✓ responsável pelas decisões de aprovação/reprovação de alunos em casos especiais.

- **DISPOSIÇÕES FINAIS**

Os **Arts. 44** e **45** ratificam a importância do registro documental de todos os resultados das avaliações em Diário de Classe, Ficha Individual, Sistema Eletrônico de Registro Escolar adotado pela SEEDUC/RJ e Histórico Escolar, bem como ao atendimento da carga horária mínima exigida por lei para expedição dos diplomas/certificados de conclusão de curso:

Art. 44 - Os resultados das avaliações dos discentes serão registrados em documentos próprios, a fim de que sejam asseguradas a regularidade e a autenticidade de sua vida escolar.

Art. 45 - Atendidos aos demais requisitos normativos, a expedição de Certificado ou Diploma de conclusão de curso somente ocorrerá depois de atendida a carga horária mínima exigida em Lei.

§ 1º - Ao final do ensino Médio, EJA equivalente, Curso Normal, Ensino Médio Integrado e Educação Profissional, o Certificado ou Diploma, só deverá ser expedido após a conclusão de dependências, se houver, e constará como ano de conclusão o ano em que o discente cumprir as dependências devidas.

§ 2º - O discente do Ensino Fundamental, após o término dessa etapa de ensino, e se houver dependências a cumprir, segue seu percurso normal no Ensino Médio, observado o disposto nesta Portaria.

O **Art. 46**, e seu **parágrafo único**, normatiza os casos de impedimento de frequência, amparado por legislação específica, orienta quanto às formas de apuração da frequência escolar e do provimento de conteúdos e avaliação através de Plano Especial de Estudos:

Art. 46 - Em qualquer nível/etapa de ensino, é assegurado ao educando que apresentar impedimento de frequência, amparado por legislação específica (enfermos, gestantes, militares e outros), o direito a tratamento especial, como forma alternativa de cumprimento da carga horária e das avaliações que atendam os mínimos exigidos para promoção.

Parágrafo Único - O tratamento especial a que se refere o caput deste artigo consiste em:

I - proporcionar ações e atividades pedagógicas, preferencialmente na forma de atividades pedagógicas de aprendizagem autorregulada, para realização pelo discente, enquanto durar o impedimento de frequência às aulas;
II - desconsiderar as faltas para efeito de promoção, embora registradas no diário de classe.

O amparo legal para a apuração proporcional da frequência escolar é definida, conforme previsto no **Art. 47**:

Art. 47 - A proporcionalidade de frequência aplica-se ainda nos casos previstos pela Deliberação CEE nº 253/2000, em seu artigo 18, excetuado casos de discentes que já estiveram matriculados em alguma unidade escolar no decorrer do período letivo e realizam matrícula após o período definido pelo CEE.

Considerando que o planejamento é a melhor estratégia para superar as dificuldades, esta Portaria estabelece, em seu **Art. 48**, **Parágrafo Único**, como obrigatória a participação do professor em Conselhos de Classe, Reuniões de Avaliação e Planejamento. Esse artigo ratifica o Art. 4º, inciso VI, da Portaria Conjunta SUGEN/SUBGP Nº 02, de 28 de novembro de 2011, que já prevê que *a carga horária*

do professor destinada a atividades pedagógicas/complementares (planejamento) deverá ser cumprida dentro da unidade escolar:

> **Art. 48 - É obrigatória a participação dos Professores nos Conselhos de Classe, reuniões de avaliação e momentos dedicados ao planejamento das atividades.**
>
> **Parágrafo Único - O planejamento deve ocorrer através de ações coletivas, no espaço da unidade escolar, semanalmente, segundo a carga horária de trabalho definida em lei para este fim, com registro no quadro de horários e sendo computada como frequência funcional.**

Para finalizar, o **Art. 49** prevê a *Subsecretaria de Gestão de Ensino* como responsável para dirimir as dúvidas concernentes ao processo de avaliação interna da aprendizagem, enquanto que o **Art. 50** revoga normas anteriores, de mesmo teor, que possam contrariar as disposições desta Portaria.

> **Art. 49 - Os casos omissos serão resolvidos pela Subsecretaria de Gestão de Ensino.**
>
> **Art. 50 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente as Portarias SEEDUC/SUGEN nº 316, de 23 de novembro de 2012, e SEEDUC/SUGEN nº 336, de 06 de março de 2013.**

IV – BIBLIOGRAFIA

- CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Avaliação e processo de ensino aprendizagem.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out.1997.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **DELIBERAÇÃO 253 DE 06 DE JUNHO DE 2000.** Fixa normas para matrícula de alunos na Educação Básica e dá outras providências.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1993.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ., A I. Pérez **Compreender e Transformar o Ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **PORTARIA SEEDUC/SUGEN Nº 419 DE 27 DE SETEMBRO DE 2013**. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências. **Diário Oficial do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro,** de 30 de setembro de 2013.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico**: Educação Superior. Campinas, SP; Papirus, 2004.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Ed. Papirus, 2004.

V - ANEXOS

ANEXO 1 – Portaria SEEDUC/SUGEN nº 419/2013

PORTARIA SEEDUC/SUGEN Nº 419 DE 27 DE SETEMBRO DE 2013

ESTABELECE NORMAS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O SUBSECRETÁRIO DE GESTÃO DE ENSINO, no uso de suas atribuições legais, com fundamento na Resolução SEE nº 2.242, de 09 de setembro de 1999, e tendo em vista o que consta no processo nº E-03/001/8753/2013,

RESOLVE:

CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES E GERAIS

Art. 1º - Considera-se como avaliação ação didático-pedagógica intencional que, baseada nos processos de ensino-aprendizagem e referendada no diálogo entre as diretrizes curriculares emanadas pela Secretaria de Estado de Educação e o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, observe a autonomia relativa da escola e possibilite o atendimento ao princípio da garantia do padrão da qualidade de ensino.

§ 1º - Para fins de registro e mensuração, a avaliação terá como unidade mínima ciclos bimestrais implementados nos termos desta Portaria, segundo os objetivos propostos para cada ano, fase, módulo, etapa e/ou nível de escolaridade.

§ 2º - Não deverá existir diferença entre as diretrizes referentes aos instrumentos de avaliação, aos conteúdos decorrentes da organização curricular, bem como os objetivos propostos para cada nível ou modalidade de ensino propostos para a oferta regular de ensino e os processos de recuperação de estudos, progressão parcial, classificação, reclassificação, adequação curricular e outras formas de oferta eventualmente adotadas pela unidade escolar, admitindo-se, inclusive, o uso do mesmo material didático.

Art. 2º - A Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica é um procedimento de responsabilidade da escola e visa a obter um diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem dos discentes em relação ao currículo previsto e desenvolvido em cada etapa do ensino.

Art. 3º - Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação será diagnóstica, continuada e diversificada, de maneira a subsidiar o fazer pedagógico do Professor, assim como oferecer informações sobre o desempenho escolar do discente, sendo registrada em relatório bimestral ou outro instrumento indicado pela SEEDUC.

§ 1º - O Professor deverá registrar cotidianamente os avanços e as dificuldades dos discentes e da turma, visando a replanejar as suas ações, a subsidiar as discussões no Conselho de Classe, bem como a elaborar os relatórios bimestrais e final.

§ 2º - Em caso de transferência no transcorrer do período letivo, um relatório parcial deverá ser anexado ao documento de transferência do discente.

§ 3º - O relatório bimestral dos 1º e 2º ciclos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverá conter análise do desempenho do discente em relação aos conhecimentos curriculares relevantes, trabalhados no período, e as estratégias de recuperação de estudos utilizadas.

§ 4º - Só poderá ocorrer retenção ao final do 1º ciclo (3º ano), do 2º ciclo (5º ano) e do Ciclo Único da Educação para Jovens e Adultos - EJA relativa aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando o discente não alcançar os objetivos propostos para o ciclo e, neste caso, deverá cursar o último ano do ciclo em que ficou retido.

§ 5º - Ficará retido o discente que, ao final do período letivo, não obtiver frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas.

§ 6º - Caberá à Equipe Técnico-Pedagógica e ao Professor regente da unidade escolar estabelecer um planejamento específico para atender ao discente em suas dificuldades.

Art. 4º - A avaliação do desempenho escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Curso Normal, na Educação Profissional e na Educação para Jovens e Adultos - EJA tem caráter diagnóstico, reflexivo e inclusivo, devendo oferecer suporte para o replanejamento do trabalho pedagógico, a partir da identificação dos avanços e dificuldades apresentados pelo discente, sendo registrada pelo Professor em

Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela SEEDUC, bem como no Sistema Eletrônico de Registro Escolar.

§ 1º - Será retido no ano de escolaridade, série, fase ou módulo o discente que não apresentar, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência do total da carga horária prevista no período letivo.

§ 2º - Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Curso Normal, na Educação para Jovens e Adultos - EJA relativa aos Anos Finais do Ensino Fundamental e na Educação Profissional, a Unidade Escolar utilizará a escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos para registrar o desempenho do discente, podendo complementar a avaliação com relatório.

§ 3º - Será promovido o discente cujo somatório das avaliações totalizar 10 (dez) pontos, se o curso for organizado em semestre letivo, e 20 (vinte) pontos, se o curso for organizado em ano letivo, observado, ainda, o disposto no § 1º deste artigo.

§ 4º - Nas avaliações bimestrais deverão ser utilizados, no mínimo, 03 (três) instrumentos avaliativos diversificados com valores definidos pelo Professor para composição da nota bimestral do discente.

§ 5º - A Avaliação Diagnóstica Bimestral do Processo Ensino-Aprendizagem - SAERJINHO, aplicada nos níveis de ensino, anos/séries, disciplinas e bimestres definidos pela SEEDUC, é um dos instrumentos avaliativos obrigatórios para composição da nota bimestral do discente, com valor/nota definido (a) pelo Professor, e deverá ser registrada no Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela SEEDUC, bem como no Sistema Eletrônico de Registro Escolar.

§ 6º - Caso haja justificativa, deverá ser aplicado ao discente faltoso um outro instrumento de avaliação, em substituição à Avaliação Diagnóstica Bimestral do Processo Ensino-Aprendizagem - SAERJINHO, elaborado pelo Professor regente, para compor a nota bimestral do discente.

§ 7º - No bimestre em que não há aplicação da Avaliação Diagnóstica Bimestral do Processo Ensino-Aprendizagem - SAERJINHO, caberá ao Professor regente definir outro instrumento de avaliação para compor o resultado bimestral da avaliação discente.

Art. 5º - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante do currículo escolar, sendo obrigatória a sua oferta pela unidade escolar, não constituindo

elemento presente nos processos pedagógicos de classificação, reclassificação, recuperação de estudos e progressão parcial.

Parágrafo Único - A avaliação no Ensino Religioso não é capaz de ensejar a retenção do discente no ciclo/série/fase, embora obrigatória a atribuição de notas, no caso de o discente optar pela matrícula na disciplina.

Art. 6º - À avaliação na Educação Infantil e nos demais níveis oferecidos na Educação Escolar Indígena aplicam-se todas as orientações emanadas por esta Portaria, respeitando-se a sua cultura e a especificidade de sua matriz curricular.

Art. 7º - A avaliação dos discentes com necessidades educacionais especiais deve levar em conta as potencialidades e as possibilidades de cada indivíduo.

Parágrafo Único - A Equipe Técnico-Pedagógica deverá realizar adaptações curriculares, utilizando recursos didáticos diversificados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos discentes com necessidades educacionais especiais, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar e pressupostos inclusivos, sob a orientação dos Núcleos de Apoio Pedagógico Especializados, respeitada a frequência obrigatória.

CAPÍTULO II
DO PLANO ESPECIAL DE ESTUDOS

Art. 8º - Para fins desta Portaria, considera-se Plano Especial de Estudos como o conjunto de atividades pedagógicas diversificadas que, segundo os objetivos propostos pela unidade escolar e, através de material didático específico construído com base nas disposições curriculares adotadas, tem por meta subsidiar as ações pedagógicas de recuperação de estudos, progressão parcial, adequação curricular e outras ações de ensino-aprendizagem que visem a propiciar o alcance dos objetivos propostos para o respectivo período de escolaridade.

Parágrafo Único - O Plano Especial de Estudos, respeitadas as especificidades dos fins a que se destina, será construído a partir dos indicadores definidos no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, em diálogo com os registros da vida escolar do discente, e terá como unidade pedagógica mínima 01 (um) bimestre, registrando-se os resultados em relatório específico de rendimento, o qual integrará a Pasta Individual do Discente.

Art. 9º - O Plano Especial de Estudos será elaborado pela equipe de Professores da respectiva disciplina, sob orientação da Equipe Técnico-Pedagógica, com base nas disposições curriculares adotadas, sendo composto por atividades diversificadas, tais como pesquisas, trabalhos, exercícios e atividades outras, bem como as formas de avaliação.

§ 1º - Poderá ainda, na elaboração do Plano Especial de Estudos e a critério da unidade escolar, ser adotado o material de atividades pedagógicas de aprendizagem autorregulada, disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação.

§ 2º - As unidades escolares poderão prever, em planejamento, encontros para orientação dos discentes.

CAPÍTULO III
DA RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS

Art. 10 - A recuperação de estudos é direito de todos os discentes que apresentem baixo rendimento, independentemente do nível de apropriação dos conhecimentos básicos.

Parágrafo Único - Considera-se baixo rendimento, para fins de atendimento ao estabelecido no *caput* deste artigo, quando o aproveitamento do discente, em cada instrumento de avaliação aplicado, for inferior a 50% (cinquenta por cento) da nota estabelecida.

Art. 11 - A consecução dos estudos de recuperação deve ser realizada a partir da soma de ações previstas no Plano Especial de Estudos com atividades significativas que, por meio de procedimentos didático-metodológicos diversificados e, em consonância com as regras gerais de avaliação previstas nesta Portaria, busquem atender o discente em suas necessidades específicas.

Art. 12 - A recuperação de estudos deve ocorrer de forma paralela, oferecida obrigatoriamente ao longo de todo o período letivo, constituindo processo pedagógico específico, de natureza contínua, ocorrendo dentro do próprio bimestre e agregando, sempre que se fizer necessário, novos instrumentos de avaliação com vistas a que se alcancem os objetivos propostos.

Art. 13 - A recuperação de estudos deve ser ministrada pela própria Unidade Escolar, competindo-lhe declarar a recuperação ou não do desempenho do discente.

§ 1º - Caberá à Equipe Técnico-Pedagógica definir os instrumentos de avaliação que serão usados nas avaliações durante o processo de recuperação de estudos.

§ 2º - A recuperação de estudos desenvolvida poderá ser realizada utilizando-se as seguintes estratégias, de acordo com a disponibilidade da Unidade Escolar:

a) atividades diversificadas oferecidas durante a aula;
b) atividades em horário complementar na própria Unidade Escolar;
c) atividades pedagógicas de aprendizagem autorregulada.

Art. 14 - Os resultados dos processos de recuperação de estudos substituem os alcançados nas avaliações efetuadas durante o bimestre, caso o discente atinja resultado superior ao alcançado a cada instrumento de avaliação aplicado, sendo obrigatória sua anotação no Diário de Classe, Ficha Individual, Sistema Eletrônico de Registro Escolar adotado pela SEEDUC/RJ e Histórico Escolar.

CAPÍTULO IV
DA PROGRESSÃO PARCIAL

Art. 15 - A progressão parcial – processo previsto no Projeto Político-Pedagógico – é ação orientada com o objetivo de promover nova oportunidade de aquisição de conhecimentos e construção de competências e habilidades e deverá ser oferecida obrigatoriamente pela unidade escolar sob a forma de matrícula com dependência.

§ 1º - O regime de progressão parcial é admitido nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como na Educação para Jovens e Adultos - EJA relativa a esses níveis de ensino, no Curso Normal, no Ensino Médio Integrado e na Educação Profissional, em até 02 (duas) disciplinas, observados os seguintes critérios:

IV. em disciplinas diferentes na mesma série;
V. em disciplinas diferentes em séries distintas;
VI. na mesma disciplina em séries diferentes.

§ 2º - O discente só poderá cursar nova(s) dependência(s), quando for provado na(s) anterior(es), ficando retido no ano/série/fase/módulo em que acumular a terceira dependência.

Art. 16 - A(s) disciplina(s) em dependência será(ão) cursada(s), pelo discente, no período letivo seguinte, de modo concomitante ao do ano/série/fase/módulo em que estiver matriculado.

Art. 17 - Para fins de registro e promoção, o regime de progressão parcial utilizará como referencial escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, sendo promovido o discente que alcançar nota mínima 05 (cinco) e tenha realizado todas as atividades previstas no Plano Especial de Estudos.

§ 1º - Cada bimestre consiste num todo avaliativo, uma vez que as notas obtidas em cada um deles devem ser consideradas de modo isolado e, caso o discente não tenha obtido o rendimento necessário à sua aprovação, deverá ser iniciado um novo ciclo pedagógico bimestral.

§ 2º - Atingidos os objetivos propostos no Plano Especial de Estudos aplicado no decorrer de um bimestre, o discente será considerado aprovado naquele ciclo pedagógico.

§ 3º - Caso seja necessário, deverão ser aplicados ao discente outros Planos Especiais de Estudos, com duração mínima de 01 (um) bimestre cada.

§ 4º - Caso o Plano Especial de Estudos contemple apenas atividades a ser realizadas fora da unidade escolar, o discente deverá entregar as atividades propostas no primeiro bimestre do ano letivo subsequente, em data estabelecida pela Equipe Técnico-Pedagógica, quando será avaliado pelo Professor.

Art. 18 - Em casos excepcionais, justificados e previamente autorizados pelo órgão pedagógico regional da Secretaria de Estado de Educação, poderá ser realizada uma reunião especial do Conselho de Classe para analisar o desempenho dos discentes em dependência.

Art. 19 - As atividades propostas no Plano Especial de Estudos, suas normas e critérios de avaliação para a promoção na dependência estarão explicitados em Termo de Compromisso a ser assinado pelo discente, quando plenamente capaz de exercer pessoalmente os atos da vida civil, ou pelo seu responsável, quando ainda não plenamente capaz.

Art. 20 - Para fim de registro no Sistema Eletrônico de Registro Escolar, o discente sob regime de progressão parcial – na forma de matrícula com dependência – deverá

constar na relação nominal da turma/série para a qual progrediu, assinalando-se a existência de situação de dependência.

Art. 21 - Compete à Equipe Técnico-Pedagógica da unidade escolar organizar o processo de progressão parcial, inclusive definir os professores que serão responsáveis pela elaboração e aplicação do Plano Especial de Estudos.

Parágrafo Único - Compete ao professor, definido pela Equipe Técnico-Pedagógica e sob sua orientação e acompanhamento, assumir discentes em progressão parcial e adotar os procedimentos estabelecidos nesta Portaria.

CAPÍTULO V
DA CLASSIFICAÇÃO E RECLASSIFICAÇÃO

Art. 22 - A classificação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio é o procedimento que a unidade escolar adota, em qualquer época do ano, para posicionar o discente no ano, fase, módulo, ano/série ou etapa de escolaridade, segundo o seu nível de conhecimento, podendo ser realizada:

I - por promoção, para discentes que cursaram, com aproveitamento, a série/ano anterior, na própria unidade de ensino;
II - por transferência, para os discentes procedentes de outras unidades de ensino, que adotem a mesma forma de organização didática;
III - independentemente de escolarização anterior, para qualquer discente que não apresentar documentação de transferência, mediante avaliação para posicionar o discente na série/ano ou etapa compatível com seu grau de desenvolvimento e experiência.

Art. 23 - A classificação tem caráter pedagógico centrado na aprendizagem e exige as seguintes ações para resguardar os direitos dos discentes, da unidade de escolar e dos profissionais:

I - A responsabilidade por coordenar o processo é da equipe pedagógica, com efetiva participação da equipe de direção, secretaria escolar e docente;
II - proceder a uma avaliação diagnóstica por meio de entrevista e de prova escrita, considerando as áreas do conhecimento, levando em conta apenas o currículo da base nacional comum;

III - lavrar, em duas vias, ata especial descritiva, contendo todo o histórico do candidato, desde a fase da entrevista até a avaliação escrita, com o resultado alcançado, indicando o ano/série ou etapa que está apto a cursar;

IV – arquivar na pasta individual do discente a ata especial;

V - registrar, como observação, no histórico escolar do discente, os procedimentos adotados.

Art. 24 - A reclassificação é o processo pelo qual a unidade escolar avalia, sempre que necessário e de maneira justificada, o grau de experiência do discente, preferencialmente no ato da matrícula e, excepcionalmente, no decorrer do período letivo, levando em conta as normas curriculares gerais, a fim de encaminhá-lo à etapa de estudos compatível com sua experiência e desenvolvimento.

Art. 25 - Cabe ao Professor, ao verificar as possibilidades de avanço na aprendizagem do discente, devidamente matriculado e com frequência na série/disciplina, dar conhecimento à Equipe Técnico-Pedagógica para que a mesma possa iniciar o processo de reclassificação.

Parágrafo Único - O discente, quando plenamente capaz de exercer pessoalmente os atos da vida civil, ou o seu responsável, poderá solicitar a reclassificação, facultado à unidade escolar deferi-la ou não.

Art. 26 - A Equipe Técnico-Pedagógica dará ciência, com a devida antecedência, ao discente e/ou a seu responsável, dos procedimentos próprios do processo a ser iniciado.

Art. 27 - A reclassificação é vedada para a etapa inferior à anteriormente cursada;

Art. 28 - Na reclassificação, devem ser considerados os componentes curriculares da base nacional comum e adotados os mesmos procedimentos da classificação.

Art. 29 - O processo de reclassificação deverá constar, obrigatoriamente, do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar de maneira a posicionar o discente adequadamente, considerando-o em suas dimensões cognitiva, afetiva e nas relações sociais.

Art. 30 - O processo de reclassificação no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação para Jovens e Adultos - EJA abrange:

I - o discente que concluiu com êxito a aceleração de estudos;

II - o discente transferido de outro estabelecimento de ensino que demonstrar desenvolvimento de competências e habilidades excepcionalmente superiores ao que está previsto na proposta curricular elaborada pela escola, desde que tenha cursado 01 (um) bimestre completo na unidade escolar para onde foi transferido, e devidamente matriculado na série/ano de escolaridade indicado (a) no documento de transferência;

III - o discente transferido, proveniente de outras unidades de escolar, situadas no país ou no exterior, que adotem formas diferenciadas de organização da Educação Básica;

IV - o discente da própria unidade escolar que demonstrar ter atingido nível de desenvolvimento e aprendizagem superior ao mínimo previsto em todas as disciplinas para aprovação na série/ano cursado e tiver sido reprovado por insuficiência de frequência;

V - o discente oriundo do exterior cuja documentação apresentada não permite locação imediata, seja em razão de formas diferentes de organização didático-pedagógica, seja por inexistência de algum elemento de análise ou ainda pela impossibilidade de apresentação de documento traduzido por tradutor juramentado – exceto os em língua espanhola –, seja pela ausência da autenticação consular – exceto Argentina, França e demais países por força de tratados bilaterais.

Art. 31 - No processo de reclassificação, obrigatoriamente, deve ser feita uma avaliação do discente em todos os componentes curriculares da Base Nacional Comum, além da Língua Estrangeira Moderna Obrigatória, e o resultado registrado em ata, constando da Ficha Individual do Discente e do Histórico Escolar, na parte referente à observação, ou outro instrumento indicado pela SEEDUC.

§ 1º - O processo de reclassificação, para fins de registro e promoção, utilizará como referencial escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, sendo promovido o discente que alcançar nota mínima 5 (cinco) em todos os componentes curriculares avaliados.

§ 2º - Os procedimentos de reclassificação descritos no inciso IV, do art. 30, deverão ser oferecidos pela unidade escolar após o término do período letivo e antes do início do próximo, preferencialmente, na semana seguinte ao encerramento das atividades letivas.

CAPÍTULO VI
DA ADEQUAÇÃO CURRICULAR

Art. 32 - Adequação curricular é processo pedagógico excepcional adotado pela unidade escolar, com objetivo de, através de ações diversificadas de ensino-aprendizagem, promover a oferta de atividades específicas que busquem garantir ao discente pleno acesso aos conteúdos previstos nas disposições curriculares adotadas, segundo os objetivos definidos para o respectivo período de escolaridade.

Art. 33 - Para fins de promoção do aluno, a adequação curricular será adotada:

I - Nos casos de matrículas realizadas durante o período letivo em que não exista similaridade na composição da matriz curricular praticada entre a unidade escolar de origem e de destino;

II - Nos casos de matrículas realizadas durante o período letivo, em momento posterior ao fim do primeiro bimestre, e que, independente da motivação, não apresentam registros de realização de atividades pedagógicas e avaliação, referentes aos bimestres anteriores.

§ 1º - O discente matriculado depois de iniciado o ano letivo, no máximo até 90 (noventa) dias após findo o primeiro bimestre letivo**,** sem ter sido matriculado em outra unidade escolar, anteriormente e no mesmo ano letivo, sua frequência, para efeito de cumprimento do mínimo estabelecido na lei, será apurada proporcionalmente ao total de dias letivos e de carga horária ainda não transcorridos, a contar da data de sua matrícula.

§ 2º - O discente matriculado depois do 90º (nonagésimo) dia após findo o primeiro bimestre letivo**,** sem ter sido matriculado em outra unida escolar, anteriormente e no mesmo ano letivo, sua frequência, será apurada conforme o mínimo estabelecido em lei, podendo ser reclassificado de acordo com o disposto no Art. 30, inciso IV, desta Portaria.

§ 3º - O discente matriculado no Ensino Médio depois de iniciado o ano letivo, no máximo até 90 (noventa) dias após findo o primeiro bimestre letivo**,** após aprovação em Educação para Jovens e Adultos de Ensino Fundamental, terá sua matrícula efetivada como inicial e sua frequência será apurada integralmente, conforme o mínimo estabelecido em lei, podendo ser reclassificado de acordo com o disposto no Art. 30, inciso IV, desta Portaria.

§ 4º - Para a consecução do disposto no *caput* deste artigo, a Equipe Técnico-Pedagógica da unidade escolar deve organizar o processo conforme disposto no Art. 8º

desta Portaria, podendo, a seu critério, fazer uso das atividades pedagógicas de aprendizagem autorregulada.

CAPÍTULO VII
DA PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO

Art. 34 - A Parte Diversificada constitui componente obrigatório do currículo escolar, de forma a permitir a articulação, o enriquecimento e a ampliação da Base Nacional Comum.

Parágrafo Único - O planejamento da Parte Diversificada constará do Projeto Político-Pedagógico, oportunizando o exercício da autonomia e retratando a identidade da unidade escolar.

Art. 35 - A língua estrangeira moderna, componente curricular de oferta e matrícula obrigatórias, deverá ser oferecida a partir do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental e da Fase VI da EJA, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, de acordo com os recursos humanos existentes na unidade escolar.

Art. 36 - No Ensino Médio - regular e EJA - no Curso Normal, Ensino Médio Integrado e na Educação Profissional, a língua estrangeira moderna, de matrícula facultativa para o discente, é componente curricular de oferta obrigatória, observado, ainda, a presença da língua espanhola nos termos da lei.

CAPÍTULO VIII
DO CONSELHO DE CLASSE

Art. 37 - O Conselho de Classe é órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar e nos marcos regulatórios vigentes, com a responsabilidade de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busquem garantir a efetivação do processo ensino e aprendizagem.

Art. 38 - Compete ao Conselho de Classe:

I - apresentar e debater o aproveitamento geral da turma, analisando os fatores que influenciaram o rendimento dos discentes;
II - decidir pela aplicação, repetição ou anulação do mecanismo de avaliação do desempenho do discente, no qual ocorra irregularidade e/ou dúvida quanto ao resultado alcançado;

III - estabelecer mecanismos de recuperação de estudos, concomitantes ao processo de ensino-aprendizagem, que atendam à real necessidade do educando, em consonância com a proposta pedagógica da unidade de ensino;

IV - decidir sobre a aprovação, a reprovação e a recuperação do educando, quando o resultado final de aproveitamento apresentar dúvida;

V - discutir e/ou apresentar sugestão de ações que possam aprimorar o comportamento disciplinar das turmas;

VI - definir ações de adequação dos métodos e técnicas de ensino e ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas no planejamento, quando houver dificuldade nas práticas educativas, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem;

VII - deliberar sobre a aprovação e o avanço de estudo.

Parágrafo Único - No caso de decisão de aprovação por ato próprio do Conselho de Classe, o resultado deve ser lavrado em ata própria e registrado na Ficha Individual do Discente, no Sistema Eletrônico de Registro Escolar e no Histórico Escolar, sendo mantidas as notas originais e ficando registrada a observação "***Aprovado pelo Conselho de Classe***".

Art. 39 - As deliberações emanadas do Conselho de Classe devem estar de acordo com os dispositivos desta Portaria e com a legislação do ensino vigente.

Art. 40 - Como órgão deliberativo, que tem por missão sistematizar os processos de acompanhamento e avaliação desenvolvidos no decorrer do bimestre, a reunião do Conselho de Classe terá como base Matriz de Análise de Turma, previamente elaborada pela Equipe Técnico-Pedagógica na forma do **Anexo I** e constará como parte integrante da ata do Conselho de Classe.

§ 1º - Constarão da Matriz de Análise de Turma, para fins de acompanhamento e avaliação, os discentes que não alcançaram os objetivos propostos para o período, bem como os percentuais mínimos de frequência definidos por lei.

§ 2º - O modelo constante no **Anexo I** estará disponível no Sistema Eletrônico da SEEDUC e poderá sofrer adequações, sempre que necessário, para atender as demandas por informação das unidades escolares.

Art. 41 - O Conselho de Classe é presidido pelo coordenador pedagógico e, na sua ausência, pelo diretor da unidade de escolar, e secretariado por um dos membros da Equipe Técnico-Pedagógica, que lavrará a Ata em instrumento próprio.

Parágrafo Único – Na Ata deverão constar, minimamente, os seguintes aspectos:

V. rendimento global da turma;
VI. identificação das ações de recuperação paralela, com identificação inequívoca dos discentes que participaram do processo e seus resultados;
VII. Identificação de eventuais casos de infrequência e respectivos encaminhamentos;
VIII. Identificação de eventuais ocorrências disciplinares e encaminhamentos.

Art. 42 - O Conselho de Classe é constituído por todos os professores da mesma turma, por representantes da Equipe Técnico-Pedagógica, representação de discentes de cada série/ano e etapa de escolaridade e representantes dos pais/responsáveis, em consonância com os critérios estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar.

§1º - Poderão, eventualmente, participar representantes dos respectivos órgãos regionais aos quais se vincula a unidade escolar.

§2º - O Conselho de Classe será organizado em dois momentos distintos e complementares:

III. Momento inicial: Para efeitos desta Portaria, entende-se como momento inicial aquele destinado a deliberações gerais, que tenham como foco o universo total das relações escolares, excetuando-se discussões acerca de rendimento individual, bem como questões de foro íntimo, com participação de todos os presentes;

IV. Momento final: para efeitos desta Portaria entende-se como momento final aquele destinado a deliberações específicas de rendimento da turma, bem como resultados individuais de cada discente, com participação restrita aos docentes, equipe técnico-pedagógica e representantes dos órgãos regionais.

§ 3º - Todos os integrantes do Conselho de Classe terão direito a participar ativamente dos momentos de análise e discussão, sendo exclusividade dos docentes o direito de voto quanto ao resultado dos processos avaliativos.

Art. 43 - O Conselho de Classe deve reunir-se, sistematicamente, uma vez por bimestre ou quando convocado pela direção da unidade de escolar.

CAPÍTULO IX
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 44 - Os resultados das avaliações dos discentes serão registrados em documentos próprios, a fim de que sejam asseguradas a regularidade e a autenticidade de sua vida escolar.

Art. 45 - Atendidos aos demais requisitos normativos, a expedição de Certificado ou Diploma de conclusão de curso somente ocorrerá depois de atendida a carga horária mínima exigida em Lei.

§ 1º - Ao final do ensino Médio, EJA equivalente, Curso Normal, Ensino Médio Integrado e Educação Profissional, o Certificado ou Diploma, só deverá ser expedido após a conclusão de dependências, se houver, e constará como ano de conclusão o ano em que o discente cumprir as dependências devidas.

§ 2º - O discente do Ensino Fundamental, após o término dessa etapa de ensino, e se houver dependências a cumprir, segue seu percurso normal no Ensino Médio, observado o disposto nesta Portaria.

Art. 46 - Em qualquer nível/etapa de ensino, é assegurado ao educando que apresentar impedimento de frequência, amparado por legislação específica (enfermos, gestantes, militares e outros), o direito a tratamento especial, como forma alternativa de cumprimento da carga horária e das avaliações que atendam os mínimos exigidos para promoção.

Parágrafo Único - O tratamento especial a que se refere o caput deste artigo consiste em:

I - proporcionar ações e atividades pedagógicas, preferencialmente na forma de atividades pedagógicas de aprendizagem autorregulada, para realização pelo discente, enquanto durar o impedimento de frequência às aulas;
II - desconsiderar as faltas para efeito de promoção, embora registradas no diário de classe.

Art. 47 - A proporcionalidade de frequência aplica-se ainda nos casos previstos pela Deliberação CEE nº 253/2000, em seu artigo 18, excetuado casos de discentes que já estiveram matriculados em alguma unidade escolar no decorrer do período letivo e realizam matrícula após o período definido pelo CEE.

Art. 48 - É obrigatória a participação dos Professores nos Conselhos de Classe, reuniões de avaliação e momentos dedicados ao planejamento das atividades.

Parágrafo Único - O planejamento deve ocorrer através de ações coletivas, no espaço da unidade escolar, semanalmente, segundo a carga horária de trabalho definida em lei para este fim, com registro no quadro de horários e sendo computada como frequência funcional.

Art. 49 - Os casos omissos serão resolvidos pela Subsecretaria de Gestão de Ensino.

Art. 50 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente as Portarias SEEDUC/SUGEN nº 316, de 23 de novembro de 2012, e SEEDUC/SUGEN nº 336, de 06 de março de 2013.

Rio de Janeiro, 27 de setembro de 2013.

ANTONIO JOSE VIEIRA DE PAIVA NETO
Subsecretário de Gestão de Ensino

ANEXO I

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

MATRIZ DE ANÁLISE DE TURMA
UNIDADE ESCOLAR _____ CÓDIGO CENSO_____ REGIONAL_____
TURMA _____ REFERENTE AO __ BIMESTRE DE 20__

ALUNO	PORT		MAT		QUI		FIS		BIO		HIST		GEO		FILOS		SOCIOL		ARTE		*	
	NOTA BIM	FREQ <75%?	NOTA BIM	FREQ <75%?	NOTA BIM	FREQ <75%?	NOTA BIM	FREQ <75%?	NOTA BIM	FREQ <75%?	NOTA BIM	FREQ <75%?	NOTA BIM	FREQ <75%?	NOTA BIM	FREQ <75%?	NOTA BIM	FREQ <75%?	NOTA BIM	FREQ <75%?	NOTA BIM	FREQ <75%?

***A disposição das disciplinas obedecerá às matrizes curriculares de cada curso ofertado pela unidade escolar.**

ANEXO 2 - Modelo de Relatório de Avaliação - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

GOVERNO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

ANO DE _____
DIRETORIA REGIONAL:_____
UNIDADE ESCOLAR: _____
PROFESSOR REGENTE: _____
ALUNO (A): _____

1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL
( ) 1º ANO ( ) 2º ANO ( ) 3º ANO

2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

( ) 1 º ANO ( ) 2° ANO

I – FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL:

_____
_____

II – ÁREAS DE CONHECIMENTO:

_____
_____

III – CONCLUSÕES / RECOMENDAÇÕES:

_____
_____

_____ de _____ de _____ 20 __.

_____
Assinatura do Professor Regente

ANEXO 3 - Roteiro para elaboração de Relatório anos Iniciais do Ensino Fundamental

O roteiro que se segue apresenta alguns aspectos do processo educativo escolar como sugestões que os professores devem analisar, refletir e modificar de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola, com a realidade da turma e de cada aluno.

I – FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Para preencher este item do Relatório o professor deverá observar e acompanhar o desenvolvimento do aluno em aspectos, como:

- ✓ Adaptação às rotinas escolares;
- ✓ Grau de autonomia na realização das atividades;
- ✓ Participação nas atividades propostas;
- ✓ Iniciativa para resolver situações do cotidiano;
- ✓ Respeito às regras de convivência da turma e da escola;
- ✓ Cooperação, respeito e solidariedade contribuição para o crescimento do grupo (idéias, opiniões, sugestões...);
- ✓ Criatividade na proposição e resolução de problemas, desafios e atividades;
- ✓ Curiosidade em relação a novos conhecimentos e aprendizagens.

II – ÁREAS DE CONHECIMENTO

Neste item o professor deve relatar de modo claro e sucinto as conquistas e as dificuldades que o aluno está apresentando, em relação aos conteúdos, conceitos, competências e habilidades trabalhadas. É preciso destacar os aspectos mais relevantes do currículo, ou seja, os conhecimentos que o aluno deve ter construído e que permitirão o seu avanço em etapa posterior da escolarização. Alguns exemplos:

- ✓ Uso da oralidade para comunicar e expressar pensamentos, sentimentos e situações (presentes, passados e futuros);
- ✓ Utilização de diálogo para a solução de conflitos;
- ✓ Capacidade de argumentação;
- ✓ Compreensão da função social dos diferentes tipos de textos;
- ✓ Reconhecimento de diferentes símbolos convencionados socialmente;
- ✓ Compreensão da base alfabética da nossa escrita;
- ✓ Produção de textos escritos, de acordo com o nível de desenvolvimento;
- ✓ Utilização de regras ortográficas e gramaticais, de acordo com a etapa/ano de escolaridade;
- ✓ Reconhecimento/utilização de diferentes linguagens para expressar-se;

- ✓ Leitura e interpretação de diferentes textos, de acordo com a etapa/ano de escolaridade;
- ✓ Construção do conceito e representação do número (classificação, inclusão, ordenação, seriação...);
- ✓ Construção de conceitos geométricos (figuras sólidas e planas, linhas, localização espacial);
- ✓ Utilização de diferentes unidades de medida;
- ✓ Compreensão de diferentes conceitos das operações fundamentais (juntar, acrescentar, retirar, comparar, completar, repartir, multiplicar);
- ✓ Utilização de conceitos matemáticos para resolução de problemas;
- ✓ Utilização de algoritmos (soma, subtração, multiplicação e divisão), de acordo com a etapa/ano de escolaridade;
- ✓ Reconhecimento, domínio e utilização do próprio corpo em situações variadas;
- ✓ Identificação das diferentes partes e órgãos do corpo humano;
- ✓ Identificação das características dos seres vivos e não vivos;
- ✓ Identificação de elementos da natureza, suas transformações e suas relações com os seres humanos;
- ✓ Identificação de semelhanças e diferenças entre os tipos de solo;
- ✓ Reconhecimento das diferentes fontes de energia utilizadas pelo homem;
- ✓ Reconhecimento da dependência (cadeia alimentar) entre os seres vivos;
- ✓ Identificação dos fenômenos da natureza e estabelecimento das relações de causa e efeito entre eles;
- ✓ Reconhecimento da ação do homem sobre o meio-ambiente (preservação / transformações);
- ✓ Identificação do próprio grupo de convívio;
- ✓ Localização de acontecimentos no tempo histórico-cultural;
- ✓ Comparação de acontecimentos no tempo;
- ✓ Caracterização dos modos de vida dos grupos formadores da sociedade brasileira;
- ✓ Identificação de diferenças e semelhanças entre diferentes comunidades (sociais, econômicas, culturais);
- ✓ Apreensão do conceito de migração no passado e no presente;
- ✓ Identificação de diferentes tipos de organização social e política brasileira;
- ✓ Caracterização do espaço urbano e rural;
- ✓ Reconhecimento da paisagem local, comparando-a com as outras paisagens;
- ✓ Utilização da linguagem cartográfica;
- ✓ Representação do espaço (noções de fronteira, vizinhança);
- ✓ Reconhecimento do papel das tecnologias, dos meios de comunicação e de transporte na vida dos seres humanos.

III – CONCLUSÕES / RECOMENDAÇÕES

Neste item, o professor sintetiza as observações realizadas, sempre com o compromisso de apontar algo para o futuro e não apenas de fazer uma constatação. É aqui que ficarão registrados, após cada ano do Ciclo, os aspectos que necessitam maior aprofundamento no ano seguinte e, ao final de cada Ciclo, a promoção do aluno para o Ciclo seguinte ou para o 6°ano ou, ainda, sua retenção.

ANEXO 4 – Modelo Termo de Compromisso (Progressão Parcial)

GOVERNO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE COMPROMISSO

Eu,_____

(nome completo do aluno)

tomei ciência de ter ficado em dependência na(s) disciplina(s)

_____

_____

Data ____ de _____ de 20 ____

_____

(Assinatura do aluno)

_____

(Assinatura do responsável)

ANEXO 5 – Modelo Plano Especial de Estudos

GOVERNO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

PLANO ESPECIAL DE ESTUDO

UNIDADE ESCOLAR:
ALUNO (A):
TURMA:
PROFESSOR:
DISCIPLINA:
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS REFERENTES AO: ( ) 1° B ( ) 2° B ( ) 3° B ( ) 4° B
I. HABILIDADES E COMPETÊNCIAS:
II. PROCEDIMENTOS/ESTRATÉGIAS:
III. FORMAS DE AVALIAÇÃO:
IV. CRONOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO:

ANEXO 6 – Orientações para elaboração do Projeto Político-Pedagógico

Toda unidade escolar deve traçar os objetivos que deseja alcançar e as metas que deve cumprir para tornar efetivo o processo de ensino e de aprendizagem. Ao conjunto de objetivos e metas, e às estratégias adotadas para suas concretizações, chamamos de **Projeto Político-Pedagógico**:

- É **projeto** porque reúne propostas concretas (e possíveis) de ações a executar durante determinado período de tempo.
- É **político** porque a escola é um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.
- É **pedagógico** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e de aprendizagem.

Por ser a união dessas três dimensões, o **PPP** possui o caráter de um guia, pois norteia os rumos que Equipe Técnico-Pedagógica, professores, funcionários, alunos e famílias da unidade escolar devem seguir. Portanto, o **PPP** deve ser completo, objetivo e claro o suficiente para indicar o caminho a ser percorrido e flexível o bastante para se adequar às necessidades de ensino dos professores e de aprendizagem dos alunos. É consenso que a elaboração do seja baseada nos seguintes tópicos:

- **Missão**
- **Clientela**
- **Dados sobre a aprendizagem**
- **Relação com as famílias**
- **Recursos**
- **Diretrizes pedagógicas**
- **Plano de ação**

Orientações básicas para elaboração do Projeto Político-Pedagógico

Por ser um processo de articulação entre unidade escolar e sociedade, definindo a identidade dessa escola e indicando caminhos para ensinar com qualidade, o PPP deve ser o resultado de um processo de planejamento participativo, em que todos discutem e decidem sobre os objetivos, metas, estratégias e metodologias educacionais que serão adotados pela unidade escolar. Por conter todas as informações relevantes, o PPP é uma ferramenta de planejamento e avaliação que todos os membros das equipes gestora e pedagógica devem consultar a cada tomada de decisão. As orientações que seguem são sugestões, não esgotam as possibilidades de construção

de um Projeto Político-Pedagógico, uma vez que sua eficiência é mais importante do que sua estrutura.

1. **Identificação da Unidade Escolar**

2. **Apresentação**

- ✓ Descrever, resumidamente, a instituição: histórico, origem, caracterização social, econômica e cultural da comunidade escolar (valores da comunidade atendida).

3. **Diagnóstico**

- ✓ Destacar, através de gráficos comparativos, suas taxas de rendimento referentes aos últimos três anos: matrícula, aprovação, reprovação, abandono e distorção idade/série.
- ✓ Destacar, em gráficos comparativos, os indicadores referentes aos últimos três anos: IDEB, IDERJ.
- ✓ Destacar, em gráficos comparativos, os resultados de participação no SAERJ e Saerjinho referentes aos últimos três anos.
- ✓ Destacar, em gráficos comparativos, os resultados de desempenho no SAERJ e Saerjinho referentes aos últimos três anos.

4. **Princípios Norteadores**

- ✓ Mecanismo político-pedagógico dos docentes e profissionais da educação que, permeado pela fundamentação teórica, definirá a intencionalidade da prática educativa.
- ✓ Mecanismos de gestão.

5. **Dimensão Pedagógica**

- ✓ Objetivos geral e específicos (prioridades da escola).
- ✓ Proposta curricular e padrões de qualidade
- ✓ Sistema de avaliação ensino-aprendizagem:

    - Classificação
    - Reclassificação
    - Recuperação de Estudos
    - Progressão Parcial

- Adequação Curricular
- Instrumentos de Avaliação
- Pressupostos de Inclusão
- Conselho de Classe
- Registro e Lançamento de Notas
- Projetos Pedagógicos

6. Dimensão administrativa

- ✓ Aspectos gerais da organização escolar.
- ✓ Formação acadêmica e profissional do corpo docente e diretivo.
- ✓ Forma de atendimento aos alunos.

7. Dimensão Financeira

- ✓ Descrever as alternativas de captação (Programas estaduais e federais e outros)
- ✓ Descrição da aplicação dos recursos financeiros recebidos para melhorar a permanência do aluno na escola: planejamento de aquisições diversas (materiais didático-pedagógicos e de consumo, merenda escolar), reparos nas instalações físicas etc.

8. Dimensão Física

- ✓ Instalações gerais: biblioteca (espaço físico, acervo, serviços oferecidos), secretaria, salas de aula e outras, sanitários, etc.
- ✓ Instalações, condições materiais de laboratórios específicos: Ciências, Sala de Tecnologias, etc.
- ✓ Condições de acessibilidade para alunos com necessidades educacionais especiais.
- ✓ Áreas de convivência e infraestrutura para o desenvolvimento de atividades esportivas, de recreação e culturais.
- ✓ Refeitório oferta de serviços.

9. Metas

- ✓ Metas por dimensão e resultados esperados
- ✓ Estratégias para atingir as metas
- ✓ Responsáveis pelas ações
- ✓ Cronograma de realização

10. Consolidação do PPP

- ✓ Aprovação em Assembléia Geral da Comunidade escolar, com registro em Ata e aporte de assinaturas;
- ✓ Implementação coletiva das ações deliberadas;
- ✓ Monitoramento;
- ✓ Avaliação;
- ✓ Replanejamento.

Vale a pena finalizarmos este manual com Ilma Veiga:

> *Construir um projeto pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar de poder da escola (2004, p. 40).*

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Governador
Sérgio Cabral

Vice-Governador
Luiz Carlos Pezão

Secretário de Educação
Wilson Rodrigues Risolia

Subsecretário Executivo
Amaury Perlingeiro do Valle

Chefe de Gabinete
Sérgio Mendes

Subsecretário de Gestão de Ensino
Antônio José Vieira de Paiva Neto

Superintendente de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar
Vania Maria Machado de Oliveira

Colaboradores
Alessandro Sathler Leal da Silva
Claudia Rokline Tomaz Vargas
Eliane Martins Dantas
Jaqueline Antunes Farias
Mônica Alves Sally
Reinaldo de Oliveira Ferreira
Roselene da Rocha
Saladino Correa Leite
Walter Soares Antonio Júnior

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO
Av. Professor Pereira Reis, 119 – Santo Cristo
CEP: 20220-800 – Rio de Janeiro – RJ

Telefone: (21) – 2380-9294

DIRETRIZES PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

SOLUÇÃO EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO

CADERNO 2

MODELO PEDAGÓGICO:

PRINCÍPIOS, METODOLOGIAS INTEGRADORAS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

UMA PARCERIA ENTRE A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E O INSTITUTO AYRTON SENNA

CADERNO 2

MODELO PEDAGÓGICO:

PRINCÍPIOS, METODOLOGIAS INTEGRADORAS
E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (SEEDUC)

SECRETÁRIO
Antonio José Vieira de Paiva Neto

CHEFE DE GABINETE
Caio Castro Lima

ASSESSORIA DE PLANEJAMENTO
Adriano Carneiro Giglio

SUBSECRETÁRIO EXECUTIVO
Amaury Perlingeiro do Vale

SUBSECRETÁRIA DE GESTÃO DE ENSINO
Patricia Carvalho Tinoco

SUBSECRETÁRIO DE GESTÃO DE PESSOAS
Antoine Azevedo Lousao

SUBSECRETÁRIO DE INFRAESTRUTURA
Paulo Fortunato de Abreu

INSTITUTO AYRTON SENNA

PRESIDENTE
Viviane Senna

DIRETORA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO
Ana Maia

GERENTE EXECUTIVA
Simone André

GERENTES DE PROJETO
Cynthia Sanches
Fabiano Gonçalves
Helena Faro
Ivan Rabelo
Laura di Pizzo
Maria Cláudia Leme Lopes da Silva
Mônica Pellegrini

ANALISTAS DE PROJETOS
Andreza Adami
Paula Faria

ESCRITÓRIO DE PROJETOS
Jessica Kunii

CONSULTORIA PARA INSTITUCIONALIZAÇÃO
Francisco Cordão
Amin Aur

EQUIPE DE ESPECIALISTAS: CONCEPÇÃO DE CONTEÚDO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
Conceição Cabrini
Paulo Jorge Storace Rota (coordenação)
Paulo Crispim
Paulo Edson de Oliveira
Pedro Ferreira

ÁREA DE LINGUAGENS
Cristina Meaney
Eduardo Moura
Isabel Filgueiras
Maria Lívia de Castro Andrade
Marisa Balthasar (coordenação)
Shirley Goulart Jurado (coordenação)

ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA
Ana Maria Souza
Érika Carneiro Riqueza
Heliete Meira Aragão
Sônia Regina Giancoli Barreto
Maria Ignez Diniz (coordenação)

ÁREA DE MATEMÁTICA
Kátia Stocco Smole (coordenação)
Maria Ignez Diniz (coordenação)

NÚCLEO ARTICULADOR
Cynthia Sanches
Paulo Emílio de Castro Andrade (coordenação)
Samuel Andrade

REDAÇÃO E EDIÇÃO DE TEXTOS
Cynthia Sanches (coordenação)
Jessica Kunii
Juliana Leonel
Karla Damiani
Rafaela Lima
Simone André
Thaiane Rezende

REVISÃO
Ieda Lebensztayn

EDITORAÇÃO
AMI Comunicação & Design

Instituto Ayrton Senna · P&G · Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro · CODIN · Governo do Rio de Janeiro · Secretaria de Educação · Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Energia, Indústria e Serviços

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: TRAVESSIA PARA UMA NOVA CULTURA ESCOLAR

Os desafios do ensino médio brasileiro são múltiplos, complexos e têm como causas um conjunto de fatores. Currículos fragmentados e desarticulados, pouco espaço para a personalização da aprendizagem pelos estudantes, distanciamento entre os saberes escolares e as situações vivenciadas na experiência cotidiana dos estudantes são alguns problemas que impactam negativamente os índices de aprendizagem e de conclusão dos estudos nessa fase da escolaridade. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013, 1,7 milhão de jovens de quinze a dezessete anos ainda estão fora da escola. O Ministério da Educação, por meio do Censo Escolar da Educação Básica de 2014, indicou que a taxa de abandono de alunos do Ensino Médio foi de 7,6% e a taxa de reprovação foi de 12%. Um estudo realizado pelo movimento Todos pela Educação, a partir de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2013, mostrou que, de cada dez jovens que se formam, apenas três possuem desempenho adequado em Língua Portuguesa e somente um em Matemática.

Nesse cenário, que revela urgência de mudanças e novas proposições, a política de educação integral introduzida no Ensino Médio fluminense, por meio da parceria firmada em 2012 entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC -RJ) e o Instituto Ayrton Senna (IAS), provoca um movimento de transformação de tal realidade. Trata-se de uma política pública orientada por uma concepção de educação integral que introduz princípios educativos como o protagonismo juvenil, que considera os jovens em sua inteireza e diversidade, situando-os no centro dos processos de ensino e de aprendizagem.

"Se o jovem não tiver o apoio necessário para pensar o seu futuro, ele não vai ficar na escola. Por isso, há uma urgência na criação de uma proposta que tenha significado para o estudante do ensino médio. O aluno precisa ter oportunidades educativas para desenvolver determinadas competências que são fundamentais, hoje, ao indivíduo do século 21. Este é um ponto-chave da política de educação integral da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro", explica Antônio Neto, Secretário de Educação. Patrícia Tinoco, Subsecretária de Gestão de Ensino, complementa: "A escola precisa ser atrativa e atender às expectativas dos nossos jovens. Esse é o diferencial dessa proposta de educação integral, que está fundamentada na formação plena do estudante e na concepção contemporânea de desenvolvimento de competências do século 21. É realmente uma proposta inovadora, que considera os jovens em sua plenitude e diversidade. E isso, realmente, faz toda a diferença", conclui.

"A Secretaria de Educação aprendeu que existem várias formas de fazer educação integral. Não precisamos ter apenas um modelo, ideal e perfeito. Podemos ter vários formatos de escola, nos quais se reconheçam componentes fundamentais de uma proposta com foco na promoção do desenvolvimento pleno dos jovens. A gente tem flexibilidade sobre o formato, mas é inflexível diante dos princípios metodológicos", comenta Antoine Lousao, Subsecretário de Gestão de Pessoas.

Os educadores também têm centralidade nesse processo educativo, atuando como mediadores que refletem constantemente sobre o seu fazer, pautado por um conjunto de metodologias comuns, que o ajudam a constituir uma comunidade de sentido e de prática. "Um dos desafios para a implementação desta política de educação integral está na mudança da cultura docente, pois a construção de uma proposta transformadora deve mobilizar todos os profissionais da rede, uma vez que pressupõe mudar a organização de cada escola", afirma o Secretário Antônio Neto. "Esta proposta confere um olhar sistêmico ao processo educativo e transforma a cultura escolar. Exige reestruturação da unidade escolar do ponto de vista não só pedagógico, mas também da gestão de pessoas, da organização do professor na escola", completa o Secretário.

O modelo pedagógico desta proposta de educação integral pressupõe a adesão e a integração dos professores, bem como dos gestores escolares e de todos os atores da rede estadual de ensino. Afinal, a proposta é de fôlego, conforme destaca Patrícia Alexandre, Assessora Especial da Subsecretaria de Gestão de Ensino: "A importância desse modelo pedagógico está na sua inovação. Estamos buscando criar uma escola bem diferente da atual", afirma.

Carla Bertânia, Superintendente Pedagógica, assim resume o processo: "Esta concepção de educação integral mudou comportamentos, quebrou paradigmas de trabalho dos professores e inclusive do trabalho das equipes de gestão. Na verdade, nós todos trabalhamos buscando uma visão integral da gestão, atuamos em time e estamos protagonizando situações completamente diferentes em nosso trabalho, todos os dias".

Outro princípio fundamental da proposta é a articulação curricular, que não apenas envolve a reorganização de tempos e a integração do conhecimento por áreas, mas, principalmente, tem o objetivo de desenvolver os conhecimentos já reconhecidos e avaliados pelos sistemas educativos (como os relacionados ao letramento, ao numeramento e aos diversos conteúdos disciplinares), norteados por uma matriz de competências para o século 21, que articula aspectos cognitivos e socioemocionais. O incremento de competências socioemocionais tem se mostrado um passo decisivo para promover a aprendizagem e impactar a vida presente e futura dos estudantes. Afinal, no complexo cenário contemporâneo, é importante aprender a cultivar o autoconhecimento, ter abertura para novas experiências e conhecimentos, interagir na sociedade atual – já denominada como "sociedade do conhecimento" – com criticidade, criatividade e de modo colaborativo e responsável, para resolver problemas de alta complexidade, em diferentes esferas.

Esta proposta não se configura como um simples programa educativo pontual em andamento no Rio de Janeiro. Trata-se de um esforço coordenado da Secretaria de Educação que tem criado planos, metas, condições estruturais e legais para que a educação integral se torne a política pública educacional do estado. Esse esforço já foi encampado pelo Conselho Estadual de Educação, que, inspirado pelas experiências

da SEEDUC na construção da escola do jovem do século 21, elaborou as normativas que institucionalizam as Diretrizes Operacionais para o Ensino Médio no Estado[1]. Com tal regulamentação, a educação integral já conquistou garantias para não se tornar apenas projeto de um único governo.

A validação dessa proposta já está em curso em mais de cinquenta escolas da rede de ensino estadual do Rio de Janeiro. "Esta proposta tem gerado experiências e resultados expressivos. No Colégio Chico Anysio, por exemplo, os alunos têm desempenho destacado em relação ao restante dos alunos da rede", ressalta o Secretário Antônio Neto. "Os nossos alunos estão aprendendo mais, com mais qualidade e mais rápido", completa Patrícia Tinoco, Subsecretária de Gestão de Ensino. A permeabilidade deste modelo às questões contemporâneas, considerando os projetos de vida dos estudantes e introduzindo práticas educativas participativas, contribui diretamente para o aumento do sentimento de pertencimento de cada jovem em relação à escola e, consequentemente, para a sua permanência nela.

SEGUNDO DADOS DO "SAERJINHO" (AVALIAÇÃO BIMESTRAL QUE INTEGRA O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO RIO DE JANEIRO – SAERJ) DO 3º BIMESTRE DE 2015, O COLÉGIO ESTADUAL CHICO ANYSIO (CECA), ESCOLA COM MODELO CURRICULAR "ENSINO MÉDIO DE REFERÊNCIA", APRESENTA MÉDIA DE ACERTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA DE 80%, AS ESCOLAS DO MODELO CURRICULAR "ENSINO MÉDIO NOVA GERAÇÃO" TIVERAM MÉDIA DE 60%, ENQUANTO A MÉDIA DA REDE FOI DE 49%. JÁ EM MATEMÁTICA, A MÉDIA DA REDE É DE 26%, ENQUANTO QUE O CECA APRESENTA MÉDIA DE 38%, E AS ESCOLAS DA "NOVA GERAÇÃO" TIVERAM MÉDIA DE 34% DE ACERTOS.

A implantação de uma política pública de educação integral é um enorme desafio, que exige diretrizes e ações claras, embasadas e possíveis. Conforme indica Adriana Lessa, Diretora de Articulação Curricular, esse desafio pode ser resumido em uma pergunta: "Como fazer virar realidade? Afinal, quando se fala em mexer no currículo, há sempre o risco de, na implantação, a proposta se perder. Para garantir que as mudanças se efetivem, a proposta atua em todas as etapas de implantação curricular – desde a elaboração e o planejamento até a prática diária do professor".

Para que a educação integral para o século 21 chegue de forma consistente à escola, considerando que o Estado do Rio de Janeiro abriga situações educacionais complexas, com diferentes contextos socioeconômicos, modelos de escola e arranjos curriculares, a SEEDUC tem trabalhado na construção de diretrizes claras e factíveis na realidade das variadas unidades escolares. Para traduzir as proposições em ações concretas no cotidiano da rede de ensino, a Secretaria criou, conjuntamente com o Instituto Ayrton Senna, uma robusta estrutura de operacionalização, que conta com seis eixos de trabalho. São eixos que envolvem desde estratégias relacionadas à proposta pedagógica, como adaptações da matriz curricular aos diversos modelos de escola, até a formalização de processos de formação de equipes, acompanhamento, monitoramento, avaliação e institucionalização das inovações.

[1]Deliberação de Nº 344, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro em 22 de julho de 2014.

EIXOS NORTEADORES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SINTONIA COM AS DEMANDAS DO SÉCULO 21

Concepção de educação integral que compreende o desenvolvimento de competências para que o jovem possa atuar com autonomia na escola e na vida

1. Conceito de educação integral

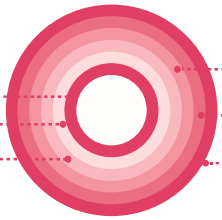
Construir uma visão comum de educação integral, que agrega e orienta todas as iniciativas.

2. Matriz flexível de competências

Definir uma matriz flexível de competências cognitivas e socioemocionais, que norteie o que e para que ensinar.

3. Estratégias de organização integrada do currículo

Criar, potencializar e customizar, na estrutura dos diferentes modelos existentes, caminhos para a integração do currículo.



4. Formação e acompanhamento

Preparar as equipes da Secretaria, regionais e escolas para implementarem as diretrizes de educação integral.

5. Monitoramento e avaliação

Criar e integrar as sistemáticas de monitoramento de processos de avaliação de resultados (cognitivos e socioemocionais).

6. Institucionalização

Institucionalizar a educação integral em normativas, financiar e criar de condições estruturais para dar sustentabilidade à política.

Esta publicação apresenta, em profundidade, os princípios da proposta de educação integral, suas metodologias integradoras e sua concepção de avaliação – conteúdos que fazem parte do modelo pedagógico. É o segundo caderno de uma série dedicada à sistematização dos conhecimentos que vêm sendo construídos nos últimos anos no Rio de Janeiro. Os próximos volumes da coleção complementam as informações sobre o modelo, apresentando em profundidade os dois macrocomponentes da proposta de organização curricular: o Núcleo Articulador (Caderno 3) e as Áreas de Conhecimento (Caderno 4, Caderno 5, Caderno 6 e Caderno 7). Há, por fim, um exemplar dedicado às recomendações para a gestão escolar (Caderno 8).

As formulações e reflexões compartilhadas aqui foram organizadas a partir do conhecimento sistematizado pelo Instituto Ayrton Senna e das contribuições de estudantes, professores e gestores da SEEDUC-RJ que desenvolvem essa proposta nas escolas. Também se contou com o apoio de Especialistas em Educação, que já atuam na concepção da iniciativa desde o início de sua implantação, também apoiaram o processo.

Não se pretende reduzir a publicação a um guia sobre o que e como fazer. Buscamos, ao contrário, que os conhecimentos e inovações provoquem reflexões que articulem teorias e práticas, inspirando e apontando possíveis caminhos para que esta política de educação integral alcance o jovem e impactem sua vida. Esperamos, assim, que este caderno possa ser referência para a travessia de todos os atores da rede de ensino na promoção de uma nova cultura escolar no Ensino Médio do Rio de Janeiro.

Boa leitura!

Agradecemos a todos os estudantes, professores e gestores que colaboraram com a elaboração desta publicação. O compartilhamento das experiências e conhecimentos da implementação desta proposta de educação integral na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro foi fundamental para a formulação do caderno.

EQUIPE SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Adriana Lessa – Diretora de Articulação Curricular
Adriana Souza Vidal – Coordenadora Regional de Ensino
Alessandra Silva – Mediadora de Leitura
Antoine Lousao – Subsecretário de Gestão de Pessoas
Antonio José Vieira de Paiva Neto – Secretário de Educação
Carla Bertânia – Superintendente Pedagógica
Cirlene Fernandes – Assistente Técnica da Área de Livro e Leitura
Daniela Carvalho – Coordenadora de Ensino Médio
Deise Camargo – Coordenadora Regional de Ensino
Lilian Aparecida dos Santos – Coordenadora Regional de Ensino
Maise Marin – Superintendente de Desenvolvimento de Pessoas
Márcia Sena – Mediadora de Leitura
Maria Aparecida Jacomelli – Diretora de Ensino
Patrícia Alexandre – Assessora Especial da Subsecretaria de Gestão de Ensino
Patrícia Tinoco – Subsecretária de Gestão de Ensino
Silvania Maciel – Assistente da Coordenação do Ensino Fundamental
Fernanda Lima – Coordenadora de Inovação e Protagonismo Juvenil

GESTORES ESCOLARES

Elaine Gayoso – Diretora Adjunta – Colégio Estadual Chico Anysio
George Max Costa Sarzedas – Diretor – CIEP 479 Mário Simão Assaf
Márcia Cristina Santos – Orientadora Educacional – Colégio Estadual Chico Anysio
Mônica Lopes – Diretora – CIEP 291 Dom Martinho Shedule
Willmann Costa – Diretor – Colégio Estadual Chico Anysio

PROFESSORES

Alexandre DibPorto – professor de Matemática e Letramento em Matemática – Colégio Estadual Jorge Zarur
Alexandre Dunes – professor de Sociologia – Colégio Estadual Chico Anysio
Augusto Assumpção – professor de Geografia – Colégio Estadual Chico Anysio
Carla Cabrero – professora de Artes – Colégio Estadual Chico Anysio
Cláudia Sozinho – professora de Física – Colégio Estadual Chico Anysio
Cristiane Domar – professora de Filosofia – Colégio Estadual Chico Anysio
Daniele Cristina dos Santos – professora de Matemática e Letramento em Matemática – CIEP 291 Dom Martinho Shedule
Delise Carvalho Souza – professora de Laboratório de Iniciação Científica – CIEP 199 Charles Chaplin
Denise de Oliveira – professora de Matemática – Colégio Estadual Chico Anysio
Ednês Santos – professora de Língua Portuguesa – Colégio Estadual Chico Anysio
Juliana Silva – professora de História – CIEP 451 Elisa Antônio Rainho Dias
Maida Célia dos Prazeres – professora de Língua Portuguesa e Letramento em Língua Portuguesa – CIEP 199 Charles Chaplin
Mauro Storani – professor de Educação Física – Colégio Estadual Chico Anysio
Monica Barbabato – professora de Língua Portuguesa – Colégio Estadual Chico Anysio
Renata Mello – professora de Biologia – Colégio Estadual Chico Anysio
Rita Quaresma – professora de História – Colégio Estadual Chico Anysio
Roberto Pereira – professor de Matemática – Colégio Estadual Chico Anysio

ESTUDANTES

Ana Carolina Torres – 17 anos, 3º ano – Colégio Estadual Chico Anysio
Brenda Fontes – 18 anos, 3º ano – Colégio Estadual Chico Anysio
Clariana Oliveira – 16 anos, 2º ano – Colégio Estadual Chico Anysio
Flávio Azevedo – 18 anos, 3º ano – Colégio Estadual Chico Anysio
Gabriele Mendes Costa – 16 anos, 2º ano – CIEP 479 Mário Simão Assaf
Gabriele Oliveira Pereira – 16 anos, 2º ano – Colégio Estadual Chico Anysio
Jerry Oliveira – 17 anos, 2º ano – Colégio Estadual Chico Anysio
João Vítor Sobrinho – 16 anos, 2º ano – Colégio Estadual Edmundo Peralta Bernardes
Júlia Mattos – 17 anos, 3º ano – Colégio Estadual Chico Anysio
Júlia Ribeiro – 16 anos, 2º ano – Colégio Estadual Chico Anysio
Karina Madruga – 17 anos, 2º ano – Colégio Estadual Chico Anysio
Laís Ferreira – 17 anos, 2º ano – Colégio Estadual Chico Anysio
Luan Noé da Silva – 17 anos, 3º ano – CIEP 199 Charles Chaplin
Luana Sales – 17 anos, 3º ano – Colégio Estadual Chico Anysio
Lucas Barreto – 16 anos, 2º ano – Colégio Estadual Chico Anysio
Lucien Gilbert – 16 anos, 2º ano – Colégio Estadual Chico Anysio
Matheus Portugal – 16 anos, 2º ano – Colégio Estadual Chico Anysio
Michael da Silva Junior – 17 anos, 3º ano – CIEP 199 Charles Chaplin
Nathália Monteiro – 18 anos, 3º ano – Colégio Estadual Chico Anysio
Patrick Robert – 17 anos, 3º ano – CIEP 199 Charles Chaplin
Rafael Oliveira – 16 anos, 2º ano – CIEP 479 Mário Simão Assaf
Tainá Ramos – 17 anos, 2º ano – Colégio Estadual Chico Anysio
Vinicius Antônio Pereira – 18 anos, 3º ano – Colégio Estadual Chico Anysio
Vítor Braga – 17 anos, 1º ano – Colégio Estadual Chico Anysio

AGRADECEMOS TAMBÉM TODAS AS ESCOLAS PARCEIRAS E SUAS EQUIPES:

CAIC Nações Unidas
CAIC Theophilo de Souza Pinto
CE Alfredo Neves
CE Almirante Barão de Teffé
CE Barão de Mauá
CE Canadá
CE Chequer Jorge
CE Chico Anysio
CE Dom Pedro I
CE Dorval Ferreira da Cunha
CE Doutor Feliciano Costa
CE Edmundo Bittencourt
CE Edmundo Peralta Bernardes
CE Embaixador Raul Fernandes
CE Guilherme Briggs
CE Herbert de Souza
CE João Pessoa
CE Jorge Zarur
CE Leopoldo Fróes
CE Liddy Mignone
CE Lions Clube de Itaperuna
CE Monsenhor Senhor Miguel de Santa Maria Mochon
CE Professor Antônio Maria Teixeira Filho
CE Professor Horácio Macedo
CE Professora Alcina Rodrigues Lima
CE Santos Dias
CIEP 092 Frederico Fellini
CIEP 122 Professora Ermezinda Dionizio Necco
CIEP 168 Hilda Silveira Rodrigues
CIEP 173 Rainha Nzinga Angola
CIEP 195 Aníbal Machado
CIEP 198 Professora Roza Ferreira de Mattos
CIEP 199 Charles Chaplin
CIEP 205 Frei Agostinho Fincias
CIEP 207 Gilson Amado
CIEP 246 Professora Adalgisa Cabral de Faria
CIEP 252 João Baptista Caffaro
CIEP 272 Gabriel Joaquim dos Santos
CIEP 280 Professor Vasco Fernandes da Silva Porto
CIEP 291 Dom Martinho Schlude
CIEP 303 Ayrton Senna da Silva
CIEP 312 Raul Ryff
CIEP 322 Mozart Cunha Guimarães
CIEP 323 Maria Werneck de Castro
CIEP 346 Belarmino Alfredo dos Santos
CIEP 376 Cláudio Coutinho
CIEP 388 Lasar Segall
CIEP 418 Antônio Carlos Bernardes – Mussum
CIEP 432 Alberto Cavalcanti
CIEP 444 Israel Jacob Averbach
CIEP 451 Eliza Antônia Rainho Dias
CIEP 479 Doutor Mário Simao Assaf
CIEP 999 Dom Pedro de Alcântara Braganca I Imperador do Brasil

EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA
PROMOVER A ESCOLA DO JOVEM DO SÉCULO 21 16

COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO 21:
mediando conhecimento e vida 23

PROTAGONISMO JUVENIL:
O jovem no centro da aprendizagem 35

PROPOSTA CURRICULAR INTEGRADA E FLEXÍVEL:
Áreas de Conhecimento e Núcleo Articulador 50



MODELO
PEDAGÓGICO

EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA PROMOVER A ESCOLA DO JOVEM DO SÉCULO 21

A AMPLIAÇÃO DA FRONTEIRA DA QUALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA PASSA PELA RESSIGNIFICAÇÃO DO PROPÓSITO DA EDUCAÇÃO. UMA ESCOLA DE QUALIDADE PARA O SÉCULO 21 REQUER UMA VISÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL QUE VÁ PARA ALÉM DA DIMENSÃO DO DESEMPENHO ACADÊMICO. O PROPÓSITO MAIOR É QUE OS JOVENS POSSAM SER FORMADOS POR INTEIRO NAQUILO QUE SÃO, NO MODO COMO CONVIVEM, EM COMO SE RELACIONAM COM A ESCOLA, O CONHECIMENTO E O MUNDO DO TRABALHO. PARA ISSO, É PRECISO QUE AS AÇÕES EDUCATIVAS INVISTAM FORTEMENTE NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS ESTUDANTES, DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS ALTAMENTE ESTRUTURANTES PARA VIVER NO MUNDO ATUAL, MARCADO PELA INSTANTANEIDADE NAS COMUNICAÇÕES, PELA COMPLEXIDADE E POR MUDANÇAS VELOZES.

VALE DESTACAR, AINDA, QUE A OFERTA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O SÉCULO 21 SE BENEFICIA DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR COMO UM RECURSO, MAS NÃO SE RESTRINGE A ISSO, PODENDO SER OFERECIDA INCLUSIVE EM ESCOLAS DE TEMPO PARCIAL.

Para efetivar o direito básico constitucional à educação, o Brasil apresentou, nas últimas duas décadas, avanços significativos em direção à universalização do ensino básico. O índice de acesso dos estudantes com idade escolar (entre 4 e 17 anos) às escolas ampliou-se de 82% para 93,6% (redes privadas e públicas, matriculados de 1997 a 2013), segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílio (Pnad). O país também vem dando passos importantes no debate sobre a qualidade da educação ofertada, de modo que as desigualdades históricas possam ser superadas. Afinal, o direito ao acesso é a premissa para se atingir o objetivo principal, que é a promoção da aprendizagem. É nesse cenário que se instaura o debate sobre educação integral.

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA, COM O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE), ESTABELECEU DIRETRIZES, METAS E PROGRAMAS. A META 3 DO PLANO APRESENTA O OBJETIVO DE UNIVERSALIZAR, ATÉ 2016, O ATENDIMENTO ESCOLAR PARA TODA A POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS E ELEVAR A TAXA LÍQUIDA DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO PARA 85% ATÉ 2024. JÁ A META 6 DETERMINA QUE ATÉ 2024 METADE DAS ESCOLAS BRASILEIRAS OFEREÇAM EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL.

Segundo a Superintendente Pedagógica Carla Bertânia, é preciso repensar a equação universalização X qualidade. “Desde que a educação pública adotou como marco a universalização do ensino, seguiu-se esta linha: primeiramente se oferta vaga e depois se pensa na qualidade. No final das contas, podemos dizer que o olhar da educação pública acabou ficando mais voltado para a oferta, com pouco espaço para o debate sobre a qualidade. E isso acaba afastando o jovem da escola de ensino médio”.

Durante muito tempo, o ensino médio foi percebido como uma fase da formação configurada como um "trampolim" para a universidade, ou voltada à formação profissional (sendo a tensão entre "formação geral" e "ensino profissionalizante" um dilema frequente). Hoje, o esforço concentra-se em efetivar o direito à aprendizagem, fundamentado na formação para autonomia, de modo que os estudantes possam fazer escolhas bem embasadas para construírem e concretizarem seus projetos de vida.

SINTOMAS DA CRISE DE SENTIDO DO ENSINO MÉDIO

O BRASIL ACUMULA UMA ENORME DÍVIDA DE APRENDIZAGEM, QUE COMBINA ALTAS TAXAS DE ABANDONO NO ENSINO MÉDIO COM BAIXO RENDIMENTO DAQUELES QUE O CONCLUEM. DOS JOVENS BRASILEIROS QUE FINALIZARAM O ENSINO MÉDIO EM 2014, APENAS 27,2% TIVERAM DESEMPENHO ACIMA DO ADEQUADO EM LÍNGUA PORTUGUESA E 9,3% EM MATEMÁTICA. JÁ A TAXA DE ABANDONO DO ENSINO MÉDIO, EM 2014, NAS REDES PÚBLICAS, FOI DE 8,6% NO BRASIL E DE 6,9% NA REDE PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO.

DADOS MEC/INEP 2014.

A POLISSEMIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

"Pleno, inteiro, completo, total" são termos que o dicionário aponta como sinônimos de integral.

De fato, o ideal de uma educação que considere o aluno e seu processo formativo em sua inteireza, singularidade e diversidade tem se constituído como importante chave para repensar o ensino médio brasileiro, que vive uma crise de sentido, a qual exige que mudanças profundas sejam empreendidas. Apesar de uma legislação nacional bastante cuidadosa em apontar rumos para o tratamento integrador e para a qualificação dos currículos de ensino médio, fazer essas orientações efetivamente chegarem ao cotidiano desse nível de ensino segue sendo bastante desafiador. Conquistar a adesão do jovem à escola, levá-lo a concluir a educação básica, a dar continuidade aos estudos e, principalmente, a desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais necessárias para viver, conviver, aprender e produzir na sociedade do conhecimento e da inovação são desafios contundentes das políticas públicas brasileiras.

Mas falar de educação integral não é abordar um assunto novo. Essa concepção de educação que contempla a formação plena dos estudantes remonta, no Brasil, à década de 1930, com a elaboração do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, idealizado por diversos intelectuais – dentre eles Anísio

Teixeira e Fernando de Azevedo – cujo objetivo era implementar um sistema de ensino público que integrasse diferentes frentes de aprendizagem. Teixeira também foi o responsável pela implementação, em 1950, do *Centro Educacional Carneiro Ribeiro* (Salvador, BA), primeiro modelo de educação integral bem-sucedido, e pela criação, juntamente com Darcy Ribeiro, das *Escolas-classe* e *Escolas-parque,* nos anos 1960 (Brasília - DF). Essas experiências inspiraram Ribeiro, nos anos 1980, a implementar centenas de *Centros Integrados de Educação Pública* (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro. Desde então, a ideia de educação integral ganhou força no debate educacional, mas é preciso repensá-la a partir de um olhar contemporâneo, que inclua os desafios que o século 21 apresenta.

Ainda hoje, várias experiências de educação integral se traduzem na oferta de um "cardápio" de atividades variadas (recreação, oficinas de arte e cultura, atividades de reforço escolar, cursos profissionalizantes etc.) no contraturno das aulas regulares. Persiste, nesses modelos, a fragmentação curricular, a falta de unidade no projeto educativo, sendo cindidos o "turno" e o "contraturno", e este último tratado como "extracurricular". Ocorre, ainda, a fragmentação com relação ao desenvolvimento dos aspectos cognitivos e socioemocionais. Em alguns modelos, o turno regular é visto como o espaço das aulas disciplinares convencionais, fortemente marcado pelo compromisso com o desenvolvimento dos conteúdos e dos aspectos cognitivos, enquanto o contraturno é dedicado às experiências de menor compromisso com a aprendizagem disciplinar ou, ainda, a atividades mais criativas e prazerosas, que podem ou não considerar o desenvolvimento intencional de aspectos socioemocionais. Em outros, o "contraturno" é utilizado como extensão das aulas regulares, ou seja, a escola continua oferecendo "mais do mesmo". Apesar de trazerem uma intenção valiosa de ampliar oportunidades de aprendizagem, essas visões de educação integral correm o risco de fragmentar o currículo e pouco contribuir para a qualidade da formação, no sentido de conduzir a uma ressignificação de propósito da educação oferecida.

Vale sempre destacar que educação integral e educação de tempo integral são conceitos diferentes: o primeiro se refere à dimensão qualitativa que se quer agregar à educação, enquanto o segundo trata de um importante avanço quantitativo no tempo de exposição do aluno a diferentes aprendizagens. No entanto, diversos especialistas diagnosticaram que as visões mais comuns de educação integral estão centradas apenas na ampliação do tempo de ensino, sem efetivamente promover a diversificação das práticas escolares. Nesse modelo, não há avanço no sentido de promover a educação integral para o século 21, ou seja, de superar a cisão entre os conteúdos escolares e a vida do aluno.

O propósito da educação integral para o século 21 aqui apresentada não tem como finalidade última meramente melhorar o desempenho dos alunos nos testes de aprendizagem ou prepará-los para o mercado de trabalho. Apesar de considerar importante aferir evoluções no desempenho acadêmico e construir pontes mais seguras com o mundo do trabalho, o propósito primordial é formar os estudantes por inteiro, considerando todos os espaços e tempos curriculares como oportunidades para a construção de sua autonomia, dotando-os de competências cognitivas e socioemocionais que permitam o exercício pleno dessa autonomia, de modo que possam elaborar e concretizar seus projetos de vida, como pessoas em constante aprendizagem.

DIFERENTES VISÕES E PRÁTICAS

HÁ DISTINTAS VISÕES E PRÁTICAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO INTEGRAL. EM LINHAS GERAIS, AS MAIS COMUNS – QUE, INCLUSIVE, SE ENTRECRUZAM EM ALGUNS MODELOS – SÃO:

ASSISTENCIALISTA: DIRIGE O FOCO À AMPLIAÇÃO DO TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA COMO ESTRATÉGIA PARA MANTER CRIANÇAS E JOVENS "OCUPADOS", AFASTANDO-OS DE SITUAÇÕES DE RISCO. NESSES CASOS, POUCO OU QUASE NADA MUDA NAS ESCOLAS SOB O PONTO DE VISTA PEDAGÓGICO OU DA FORMAÇÃO DOS ALUNOS.

AMPLIAÇÃO DA FORMAÇÃO REGULAR: APENAS AUMENTA O TEMPO DE EXPOSIÇÃO DOS ESTUDANTES AOS CONTEÚDOS DISCIPLINARES DO CURRÍCULO, PROMOVENDO UMA HIPERESCOLARIZAÇÃO, EM QUE É OFERECIDO "MAIS DO MESMO".

DUALISTA: ORGANIZA O CURRÍCULO DE TEMPO INTEGRAL EM DOIS TURNOS. O PRIMEIRO, PRIORITÁRIO (O "TURNO REGULAR"), É O DAS APRENDIZAGENS QUE A PRÓPRIA LEGISLAÇÃO ELEGE COMO FUNDAMENTAIS, QUE DEVEM SER ASSEGURADAS A TODOS OS ESTUDANTES. O SEGUNDO (O "CONTRATURNO") É O DE APRENDIZAGENS DIVERSIFICADAS E COMPLEMENTARES, VISANDO, EM GERAL, À AMPLIAÇÃO DO UNIVERSO CULTURAL DOS ESTUDANTES E À SUA INSERÇÃO COMO CIDADÃOS NA SOCIEDADE. OFICINAS DE ARTE E CULTURA, PRÁTICAS ESPORTIVAS E RECREATIVAS SÃO EXEMPLOS DAS ATIVIDADES OFERECIDAS. NESSES CASOS, TÊM-SE PRATICAMENTE DUAS ESCOLAS, UMA A CADA PERÍODO, NEM SEMPRE SOMANDO ESFORÇOS NA FORMAÇÃO DO ALUNO.

ARTICULADA AO TERRITÓRIO: NO MESMO MODELO DE CURRÍCULO DE TEMPO INTEGRAL EM DOIS TURNOS, ESSA VISÃO BUSCA A AMPLIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS ALUNOS NO CONTRATURNO, A PARTIR DE ATIVIDADES EM ESPAÇOS EXTRAESCOLARES, COMO EQUIPAMENTOS CULTURAIS, ONGS, ESPAÇOS PÚBLICOS DE LAZER, CLUBES. NO ENTANTO, ESSA ARTICULAÇÃO DEVE SER PARTE DE UM ESFORÇO MAIOR DE INTEGRAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DO CURRÍCULO. CASO CONTRÁRIO, PERMANECEM O RISCO DE CISÃO ENTRE TURNOS E A FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR.

EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O SÉCULO 21: PARA ALÉM DA GARANTIA DO DIREITO DA CRIANÇA E DO JOVEM À EDUCAÇÃO, É PRECISO DAR SENTIDO E QUALIDADE PARA A FORMAÇÃO OFERECIDA. POR ISSO, O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O SÉCULO **21** EXIGE QUE SEJA REPENSADO O PROPÓSITO DA EDUCAÇÃO E, CONSEQUENTEMENTE, O CURRÍCULO MINISTRADO NAS ESCOLAS. NÃO BASTA OFERECER MAIS TEMPO NA ESCOLA APENAS PARA O AUMENTO DO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES. O PROPÓSITO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O SÉCULO **21** É FORMAR PARA A AUTONOMIA, DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS FUNDAMENTAIS PARA VIVER NO SÉCULO **21**, POSSIBILITANDO AO JOVEM APRENDER A FAZER ESCOLHAS NA VIDA.

POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O SÉCULO 21 CAPAZ DE FORMAR ESTUDANTES PARA A AUTONOMIA

Em diversos textos legais, a autonomia é destacada como um objetivo a ser atingido. A Constituição Federal de 1988 afirma, no artigo 205, que a educação deve visar ao "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Já a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) traz o mesmo texto, acrescentando que a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade e de solidariedade humana. Com relação ao ensino médio especificamente, a LDB distingue como uma das finalidades desse nível "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico".

Além desses documentos legais, outro ponto de partida para formular o propósito de uma educação integral para o século 21 é o Paradigma do Desenvolvimento Humano, proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Ele coloca as pessoas no centro dos processos de desenvolvimento e aponta a educação como oportunidade central para que desenvolvam seus potenciais, preparando-as para fazer escolhas.

O desenvolvimento desse potencial humano crítico e transformador é a pedra basal de uma proposta de educação integral que tenha como objetivo a formação para a autonomia. Essa visão e esse compromisso de educação ultrapassam tanto o individualismo fragmentador quanto o coletivismo massificante, que colocam as pessoas como meros instrumentos a serviço do desenvolvimento econômico.

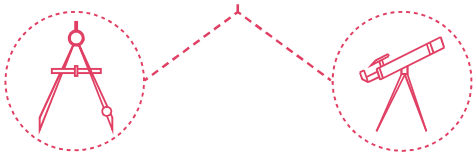
Os contextos desafiadores de nosso século também não foram desprezados na formulação dos propósitos de uma educação integral para o século 21. A chamada "sociedade do conhecimento e da inovação" exige que os sujeitos sejam capazes de acessar, selecionar e construir discursos frente a um volume substancial de informações e de conhecimentos disponíveis, interagindo cotidianamente a partir das tecnologias da comunicação e da informação, pensando e agindo de modo crítico diante de questões cada vez mais complexas, elaborando soluções criativas para os problemas e fazendo escolhas consistentes com seus projetos de vida.

O CONCEITO DE "DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE", FORMULADO PELO ECONOMISTA INDIANO AMARTYA SEN, EM 1999, PROPÕE QUE O DESENVOLVIMENTO DAS NAÇÕES NÃO SEJA MAIS ASSOCIADO À IDEIA DE MERO CRESCIMENTO ECONÔMICO, MAS À BUSCA DE BEM-ESTAR, NUMA ABORDAGEM QUE PRIVILEGIA O PAPEL DE AGENTE DE CADA PESSOA.

OUTRA CONTRIBUIÇÃO IMPORTANTE AO DEBATE SOBRE OS ELEMENTOS IMPRESCINDÍVEIS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS E JOVENS FOI DADA PELO RELATÓRIO JACQUES DELORS (UNESCO, 1998), QUE APRESENTOU E ORGANIZOU QUATRO SABERES ESSENCIAIS À EXISTÊNCIA: APRENDER A SER (RELACIONADO À CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA, O QUE ENVOLVE A CAPACIDADE DE FAZER ESCOLHAS BEM FUNDAMENTADAS, DEMANDANDO UM INVESTIMENTO CONTÍNUO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO PROJETO DE VIDA); APRENDER A CONHECER (QUE DIZ RESPEITO À CAPACIDADE DE APRENDER A APRENDER AO LONGO DA VIDA, NUMA RELAÇÃO CRÍTICA E ATIVA COM O CONHECIMENTO); APRENDER A FAZER (QUE CONCERNE AO PREPARO PARA UMA VIDA PROFISSIONAL NA ECONOMIA DO CONHECIMENTO E DA INOVAÇÃO); APRENDER A CONVIVER (LIGADO À CAPACIDADE DE RELACIONAR-SE DE MANEIRA COLABORATIVA NAS DIVERSAS INTERAÇÕES ESTABELECIDAS COM O OUTRO, A SOCIEDADE, A CULTURA, O AMBIENTE E O PLANETA).

No Brasil, ainda temos uma "dívida a ser paga" às metas educacionais do século 20 e ao projeto de desenvolvimento do país: boa parte dos jovens sai do ensino médio sem ter adquirido os conhecimentos mínimos indicados nos currículos, num ciclo permeado por exclusão, evasão e abandono. Nosso contexto de nação indica que é preciso considerar essa "dívida", ao mesmo tempo em que se desenvolvem inovações em direção a uma educação que contemple a formação para se viver no século 21.

EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O SÉCULO 21 ABRE PERSPECTIVAS DE



SUPERAR LACUNAS DO PERCURSO FORMATIVO

Promover a superação das lacunas de aprendizagem que marcam o percurso formativo de boa parte dos jovens que chegam ao ensino médio. Tais lacunas resultam, em grande parte, da falta de interesse pela escola, que faz com que os alunos desistam de estudar ou concluam os estudos sem os conhecimentos necessários.

DESENVOLVER COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS COM FOCO NO PRESENTE E NO FUTURO

Formar os estudantes para se tornarem autônomos, fortalecendo suas aprendizagens por meio do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais fundamentais para viver no século 21.

Para concretizar esta presente proposta de educação integral em andamento na rede do Rio de Janeiro, considerando as "dívidas" educacionais do século 20, o propósito da educação se altera radicalmente. O aprendizado dos conteúdos das disciplinas deixa de ser um fim em si mesmo, passando a se articular e a contribuir para o desenvolvimento de competências para a vida. Para isso, foi estabelecida uma constelação de competências cognitivas e socioemocionais que se organiza como uma Matriz de Competências para o Século 21, norteadora do processo formativo.

O desenvolvimento desse conjunto de competências não está a serviço da adequação dos estudantes ao mercado de trabalho, ou do controle e da normatização de comportamentos. Desenvolver competências, em especial aquelas que carregam aspectos socioemocionais, não deve se configurar em tentativas de "moldar" os estudantes a um ideário de valores e condutas morais predefinidos, ensinados de fora para dentro. Deve, sim, ser um trabalho educativo que tenha como base o exercício da liberdade para experimentar, avaliar e fazer escolhas, em contextos coletivos, pavimentando o caminho em direção à construção de projetos de futuro de modo autônomo.

COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO 21 SÃO A CAPACIDADE DE MOBILIZAR, ARTICULAR E COLOCAR EM PRÁTICA CONHECIMENTOS, VALORES, ATITUDES E HABILIDADES, NA INTER-RELAÇÃO DE SEUS ASPECTOS COGNITIVOS E SOCIOEMOCIONAIS.

OS ASPECTOS COGNITIVOS NÃO APENAS REFLETEM A AMPLITUDE DO CONHECIMENTO ADQUIRIDO OU A RAPIDEZ DA APRENDIZAGEM, MAS TAMBÉM REPRESENTAM A CAPACIDADE DE "DAR SENTIDO" A UMA SITUAÇÃO E DESCOBRIR O QUE FAZER DIANTE DE UM NOVO PROBLEMA. JÁ OS ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS ENVOLVEM APRENDER A SE RELACIONAR COM OS OUTROS E CONSIGO MESMO, COMPREENDER E GERIR EMOÇÕES, ESTABELECER E ATINGIR OBJETIVOS, TOMAR DECISÕES AUTÔNOMAS E RESPONSÁVEIS E ENFRENTAR SITUAÇÕES ADVERSAS DE MANEIRA CRIATIVA E CONSTRUTIVA.

ESTUDANTES QUE TÊM COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS MAIS DESENVOLVIDAS TENDEM A LIDAR MELHOR COM A APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS ESCOLARES, SENDO TAIS COMPETÊNCIAS UM FATOR DE GRANDE INFLUÊNCIA EM CONQUISTAS COMO O ACESSO E PERMANÊNCIA NO MUNDO DO TRABALHO, MAIOR RENDA, RELACIONAMENTOS ESTÁVEIS, SAÚDE E BEM-ESTAR.

Além da introdução da Matriz de Competências para o Século 21, esta proposta conta também com uma concepção diferenciada de juventude como princípio orientador para alcançar o propósito do desenvolvimento da autonomia. É uma concepção que valoriza a promoção do protagonismo juvenil e altera o olhar sobre o jovem como um "problema". Todos estes princípios se concretizam nas escolas por meio de uma reestruturação curricular e com a adoção de metodologias integradoras, que serão tema dos capítulos a seguir.

Os estudantes percebem a riqueza dessa nova e ampla perspectiva para a sua formação. É o que conta o jovem Mateus Portugal: "Os outros colégios preparam muito para a nota. Este colégio prepara como um todo: conhecimento, projeto de vida, família, mundo do trabalho. Quando eu percebi isso, tive certeza de que este colégio vale a pena, porque é uma escola totalmente diferente. É uma escola integral". Sua colega Gabriele Almeida complementa: "Na escola em que estudei no ensino fundamental, o objetivo era ensinar matéria, era a gente aprender para tirar nota boa e aumentar o rendimento da escola. Aqui no ensino médio, eles não prezam só isso, eles querem que a gente saiba como lidar com as pessoas à nossa volta, saiba trabalhar em equipe, liderar, não só passam a matéria. Estamos aprendendo a tomar as nossas próprias decisões e saber que no futuro isso vai ter consequências para a gente".

A fala dos jovens Mateus e Gabriele reflete o esgotamento dos modelos pedagógicos tradicionais e evidencia a relação entre pertença e atribuição de sentido. A aprendizagem que situa o jovem no centro do processo educativo torna-se significativa, porque ele se percebe inserido no contexto escolar que, por sua vez, é parte integrante do contexto social, zona de impacto privilegiada da construção do conhecimento.

COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO 21: MEDIANDO CONHECIMENTO E VIDA

CONECTAR A ESCOLA COM OS PROPÓSITOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O SÉCULO 21 PASSA POR ORIENTAR O CURRÍCULO PARA O DESENVOLVIMENTO SISTEMÁTICO DE COMPETÊNCIAS COMO O CENTRO GERADOR DAS INTENCIONALIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. NESSE SENTIDO, VALE A PENA REFLETIR: QUAL É O PROPÓSITO MAIOR DA EDUCAÇÃO? APRENDER APENAS A MATEMÁTICA OU TAMBÉM A PERSISTÊNCIA E A DETERMINAÇÃO QUE A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE QUALQUER NATUREZA REQUER? APRENDER PORTUGUÊS OU, MAIS AINDA, A ABERTURA AO NOVO E À DIVERSIDADE, IMPLICADA NAS PRÁTICAS SOCIAIS QUE REQUEREM O USO DA LÍNGUA? COLABORAR É UM APRENDIZADO QUE POTENCIALIZA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NAS DISCIPLINAS ESCOLARES? EXERCITAR A CRIATIVIDADE E O PENSAMENTO CRÍTICO TORNA A AULA MAIS ATRAENTE E RICA PARA OS ALUNOS? DE QUE MODO COMPETÊNCIAS COMO ESTAS PODEM FAZER DIFERENÇA NAS REALIZAÇÕES PRESENTES E FUTURAS DOS ESTUDANTES, CONTRIBUINDO PARA QUE SEJAM AUTÔNOMOS AO FAZER ESCOLHAS E CONSTRUIR SEUS CAMINHOS NA VIDA?

Há tempos, a relação entre aprendizagem e habilidades pessoais e de convívio inspira estudos diversos que articulam as áreas de Educação e Psicologia. Sabe-se, por exemplo, da importância de romper com a dicotomia emoção/intelecto, e que a motivação, a autoconfiança, a autodeterminação e a organização, por exemplo, são fatores importantes para o processo de aprendizagem.

No entanto, apenas recentemente vem-se aprofundando a discussão sobre o desenvolvimento desses aspectos socioemocionais incorporado às finalidades curriculares e tão cuidadosamente planejado, conduzido e acompanhado quanto o trabalho com o aprendizado cognitivo. Afinal, o desenvolvimento de ambos, na perspectiva de educação integral, não se dá de modo separado. O período escolar, além de ser uma oportunidade de acesso a conhecimentos, pensamentos, saberes e práticas do mundo, é uma enorme oportunidade para desenvolver competências para viver, conviver, aprender e trabalhar, levando em conta, para tanto, as construções identitárias e subjetivas.

A EPISTEMOLOGIA DO PERÍODO MODERNO DEIXOU COMO HERANÇA, NO CAMPO DA EDUCAÇÃO, OS DISCURSOS E PRÁTICAS QUE LEGITIMAM OS ASPECTOS COGNITIVOS COMO INSTRUMENTOS PRIVILEGIADOS DE AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO – DISSOCIANDO E HIERARQUIZANDO INTELECTO E EMOÇÃO. ALÉM DISSO, LEVOU À REPARTIÇÃO DO CONHECIMENTO EM ÁREAS, SUBÁREAS E DISCIPLINAS QUE NÃO SE COMUNICAM. A FIM DE SUPERAR ESSE MODELO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM, O DEBATE SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS TEM GANHADO FORÇA EM ESCALA CRESCENTE. CURRÍCULOS VÊM SENDO DEBATIDOS E CONSTRUÍDOS NO BRASIL E NO MUNDO, TENDO COMO HORIZONTE SUPERAR A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO, A FAVOR DE UMA EDUCAÇÃO QUE PERMITA A INTEGRAÇÃO DOS DIVERSOS ASPECTOS INERENTES À CONDIÇÃO HUMANA.

A política de educação integral em construção no Estado do Rio de Janeiro, como já dissemos, adota uma Matriz de Competências que articula aspectos cognitivos e socioemocionais, com o objetivo de nortear as formulações curriculares e o ensino dos conteúdos, bem como de tornar a aprendizagem significativa. A estudante Laís Souza conta que não fazia conexões entre os conhecimentos e se preocupava apenas em "gravar o que estava escrito no quadro". Ela avalia que sua atitude como estudante mudou quando os professores passaram a ajudá-la a desenvolver as competências necessárias para pensar criticamente e ser ativa no universo do conhecimento. "Eu não tinha isso desenvolvido, ninguém nasce com isso. Mas não trabalhavam essas competências com a gente." Para Laís, a oportunidade de desenvolver competências possibilitou outro aprendizado marcante: "Acabamos aprendendo como atuar lá fora, levamos a experiência para a nossa vida. Não são só as notas. São valores que, lá no futuro, vão nos beneficiar".

A reflexão de Laís aponta para a urgência de pensar e fazer uma educação que permita aos estudantes transitarem com conhecimento de si e conhecimento do mundo pelas diversas esferas sociais, no presente e em um futuro que será cada vez mais complexo, incerto e velozmente mutável.

Amplos estudos nacionais e internacionais ressaltam o caráter fundamental do desenvolvimento de competências. Algumas das principais contribuições nesse sentido foram dadas pelo economista e Prêmio Nobel em 2000, James Heckman, e por sua agenda de estudos sobre essas competências, que os economistas chamam de competências "não cognitivas". As pesquisas de Heckman e de outros nomes de relevo (vide a seção Bibliografia deste caderno) revelam que o desenvolvimento das competências socioemocionais pode ser um poderoso canal para melhorar a qualidade da educação e diminuir as desigualdades dentro do sistema educativo. Também indicam que essas competências são fundamentais para o trânsito mais bem sucedido em diversos contextos de aprendizagem (escola, família, comunidade, ambiente de trabalho etc.) e para o bem-estar ao longo da vida (renda, saúde, autocuidado, segurança etc.).

Esses estudos legitimam aquilo que todo professor intui e em alguma medida pratica, mesmo desconhecendo os mecanismos subjacentes: os aspectos socioemocionais estão profundamente ligados à aprendizagem. Mais que isso, levam-nos a reconhecer que o processo de aprendizagem se dá na interação entre estudantes, educadores e escola, ou seja, está fortemente permeado por um "currículo oculto" de crenças, valores e atitudes, ensinado de forma não explícita na escola. Tal "currículo oculto" precisa

ser gerenciado de forma intencional por professores e gestores, com vistas a superar possíveis visões normatizantes ou que reduzam o desenvolvimento socioemocional a toda sorte de "ortopedia" ou padronização emocional.

A perspectiva de desenvolvimento socioemocional aqui proposta – que envolve, por exemplo, a habilidade de traçar metas e ser persistente no alcance delas, de construir interações colaborativas, de ser capaz de valorizar e aprender com as diferenças e de crescer em situações adversas – tem como objetivo maior ressignificar os propósitos da educação. A busca é por enfatizar, como objetivo maior da ação educativa, o desenvolvimento de competências que articulem aspectos cognitivos e socioemocionais de cunho emancipatório.

Nesse sentido, a autoanálise da professora Cláudia Sozinho sobre suas práticas indica que seus alunos estão aprendendo muito mais do que os conhecimentos disciplinares em suas aulas de Física: "Eles aprendem inclusive a estudar, a buscar, a não se acomodar. É um processo que tira o aluno da zona de conforto, que provoca nele uma mudança fundamental. Eu prefiro que ele aprenda a ser uma pessoa com iniciativa, que saiba interagir com a sociedade – porque isso vai ajudá-lo a aprender Física e qualquer outra coisa –, a ele ser um excelente aluno, só tirar nota 10, mas ser introspectivo, não socializar, não fazer uso desse conhecimento da disciplina, não compartilhar o conhecimento com o colega. O nosso trabalho desenvolve o que há de melhor no jovem. Se ele tem uma dificuldade, ele vai buscar crescer, superar aquela dificuldade".

O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS CONTRIBUI PARA O APRENDIZADO ESCOLAR E COOPERA PARA A PERMANÊNCIA DOS JOVENS NA ESCOLA. ISSO OCORRE PORQUE, QUANDO SE TRABALHA A COGNIÇÃO, LEVANDO EM CONTA OS SENTIDOS PRODUZIDOS PELOS ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS, ABRE-SE CAMINHO, EM PRIMEIRO LUGAR, À EMERGÊNCIA DE NOVOS OLHARES SOBRE O SIGNIFICADO DO PROCESSO DE CONHECER. EM SEGUNDO LUGAR, POR MEIO DO CONTATO COM AS METODOLOGIAS PROPOSTAS, ESSE TRABALHO POSSIBILITA A REFLEXÃO SOBRE O IMBRICAMENTO ENTRE OS AFETOS, AS INTERAÇÕES HUMANAS E OS ELEMENTOS COGNITIVOS, GERANDO UMA NOVA ABORDAGEM DOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.

UMA AMPLA PESQUISA LOCAL, REALIZADA EM 2013 JUNTO À REDE PÚBLICA DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO, AVALIOU A CORRELAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM. A PESQUISA FOI REALIZADA PELO INSTITUTO AYRTON SENNA, COM O APOIO DA ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE) E DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. OS RESULTADOS APONTARAM QUE AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS TÊM IMPACTO SIGNIFICATIVO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR, INDEPENDENTEMENTE DA CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA DOS ESTUDANTES. VERIFICOU-SE QUE OS ALUNOS MAIS RESPONSÁVEIS, FOCADOS E ORGANIZADOS APRENDEM EM UM ANO LETIVO CERCA DE UM TERÇO A MAIS DE MATEMÁTICA (CONHECIMENTO MEDIDO PELA AVALIAÇÃO BIMESTRAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO) DO QUE OS COLEGAS QUE APRESENTAM ESSAS COMPETÊNCIAS MENOS DESENVOLVIDAS. NO MESMO SENTIDO, A DIFERENÇA DE APRENDIZAGEM TAMBÉM É DETECTADA ENTRE ALUNOS COM MAIORES NÍVEIS DE ABERTURA A NOVAS EXPERIÊNCIAS, QUANDO SE ANALISA O DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA.

A MATRIZ DE COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO 21

A Matriz de Competências para o Século 21 adotada no Estado do Rio de Janeiro foi desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna como referência para as políticas de educação integral. Ela é composta por oito macrocompetências basilares: autoconhecimento, responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura para o novo.

A construção da Matriz de Competências partiu de dois propósitos. O primeiro congrega aspectos relacionados à ressignificação da educação integral para o século 21, respondendo à pergunta: Quem são a criança e o jovem que queremos formar? Já o segundo diz respeito a tornar tangível a orientação de propostas curriculares que tenham como princípio norteador o desenvolvimento de competências.

Assim, as oito macrocompetências desta proposta para o ensino médio foram eleitas e elaboradas a partir das seguintes premissas:

TRADUZIR uma visão contemporânea de criança e de juventude: dotados de potencial e da liberdade para fazer escolhas.

Como norteadoras de propostas curriculares, as macrocompetências traduzem mensagens sobre a criança e o jovem que se quer formar. As macrocompetências propõem a preparação de crianças e jovens para fazerem escolhas com base no seu projeto de vida, mais do que propor um modelo moral de comportamento. O Paradigma do Desenvolvimento Humano (PNUD), que considera as pessoas na centralidade dos processos de desenvolvimento e a educação como a melhor oportunidade para desenvolver os potenciais que trazem consigo e prepará-las para fazer escolhas, é uma concepção sustentadora da Matriz.

ARTICULAR aspectos cognitivos e socioemocionais, para promover a formação integral de crianças e jovens.

O desenvolvimento integrado de aspectos socioemocionais e cognitivos para ser, conviver, conhecer e produzir também é uma concepção sustentadora da Matriz. As macrocompetências – que se relacionam com a capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades – conectam aspectos socioemocionais e cognitivos, com o objetivo de promover a formação para a autonomia (aprender a ser), a partir da capacidade de aprender ao longo da vida (aprender a aprender), do exercício colaborativo nas relações (aprender a conviver) e da preparação para o mundo do trabalho (aprender a fazer).

SUPERAR o paradigma da fragmentação curricular, sendo integrada ao currículo e integradora do currículo.

A Matriz promove a integração do currículo escolar, pois coloca o ensino das disciplinas convencionais e dos demais componentes curriculares a serviço do desenvolvimento das macrocompetências. Esse conjunto de macrocompetências também orienta as ações de gestão escolar, no sentido de assegurar aprendizagens que vão além das estritamente cognitivas. O conceito de integração curricular é, portanto, outra concepção sustentadora da Matriz.

SER sinérgica, complementar, flexível e adaptável a diferentes propostas curriculares.

Considerada uma "constelação de competências", a Matriz possui força sinérgica, ou seja, as macrocompetências são complementares e potencializam umas às outras, não podendo ser consideradas isoladamente. No entanto, esse conjunto de macrocompetências é flexível, podendo ser desagregado em competências e habilidades, de acordo com as necessidades e os propósitos de diferentes propostas curriculares. A flexibilidade, sem perder a unidade, é mais uma concepção sustentadora da Matriz.

O desenvolvimento das macrocompetências que constituem esta Matriz tem como finalidade maior a construção da autonomia, permitindo que os estudantes possam fazer escolhas na escola e ao longo da vida, usufruindo do exercício da liberdade de ser, pensar, decidir e agir de modo saudável, responsável e ético. Ao mesmo tempo, aponta para o projeto de vida dos estudantes.

Vale lembrar que a divisão entre competências cognitivas e socioemocionais não representa um dualismo do tipo cartesiano. Antes de tudo, é uma simplificação didática. Sabemos que, na aprendizagem, essas instâncias são simultaneamente mobilizadas, são indissociáveis e se afetam mutuamente na constituição dos sujeitos.



Macrocompetências voltadas à construção da autonomia

AUTONOMIA

Saber fazer escolhas e tomar decisões acerca de questões pessoais e coletivas, fundamentadas no autoconhecimento e no projeto de vida.

AUTOCONHECIMENTO

Capacidade de usar o conhecimento de si, a estabilidade emocional e a habilidade de interagir nas tomadas de decisão, especialmente em situações de estresse, críticas ou provocações.

COLABORAÇÃO

Capacidade de atuar em sinergia e responsabilidade compartilhada, respeitando diferenças e decisões comuns, adaptando-se a situações sociais variadas.

ABERTURA PARA O NOVO

Disposição para novas experiências estéticas, culturais e intelectuais; atitude curiosa, inventiva e questionadora em relação à vida.

RESPONSABILIDADE

Capacidade de agir de forma organizada, perseverante e eficiente na busca de objetivos, mesmo em situações adversas.

COMUNICAÇÃO

Capacidade de compreender e se fazer compreender em situações diversas, respeitando os valores e atitudes dos envolvidos nas interações, utilizando criticamente as capacidades de leitura e de produção textual.

PENSAMENTO CRÍTICO

Capacidade de analisar ideias e fatos em profundidade, investigando os elementos que os constituem e as conexões entre eles, utilizando conhecimentos prévios e formulando sínteses.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Capacidade de identificar problemas, desenvolver e lançar mão de conhecimentos e estratégias diversas para resolvê-los, bem como de aprender com o processo, aplicando as soluções em outros contextos.

CRIATIVIDADE

Capacidade de fazer novas conexões a partir de conhecimentos prévios; de buscar soluções novas, gerenciando variáveis aparentemente desconexas; de dar saltos conceituais.

Essa "constelação de competências" norteia todo o itinerário formativo percorrido pelos jovens e os objetivos de aprendizagem previstos nas disciplinas da base curricular e da parte diversificada, ao longo dos três anos do ensino médio. Com essa definição, a oferta educacional ganha em intencionalidade e efetividade, uma vez que tal conjunto de competências passa a direcionar as inovações nas práticas da Secretaria de Educação, dos professores e dos gestores escolares.

O desenvolvimento das competências para o século 21, que articulam aspectos cognitivos e socioemocionais, requer condições indissociáveis:

- Que os estudantes assumam um papel ativo, como protagonistas.
- Que os professores estabeleçam com os estudantes uma relação de confiança e de abertura para o erro.
- Que os professores, por meio de situações de aprendizagem complexas e desafiantes, pratiquem metodologias como a problematização e a aprendizagem colaborativa.
- Que as sequências de atividades sejam estruturadas e tenham intencionalidade e duração adequada para o desenvolvimento de competências.
- Que o currículo e a gestão escolar se consolidem a favor de um projeto de escola e de educação integral voltado para o desenvolvimento de competências.

COMPREENDENDO A MATRIZ DE COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO 21

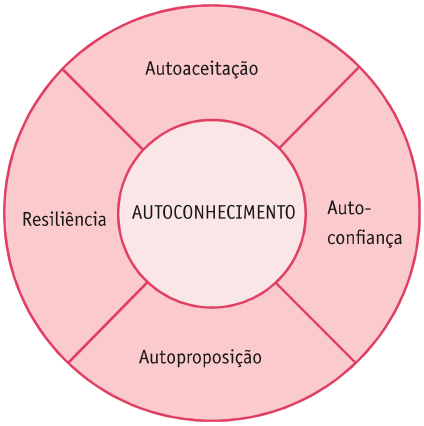
As oito macrocompetências da Matriz foram eleitas justamente por sintetizarem importantes aprendizados a serem desenvolvidos para os jovens construírem sua autonomia para viver, interagir socialmente e trabalhar no presente século.

Cada macrocompetência pode ser decomposta em competências e habilidades. Esse detalhamento da composição de cada macrocompetência instaura um entendimento compartilhado sobre elas. Isso é importante para que as práticas de ensino e de aprendizagem possam ser implementadas com maior intencionalidade e assertividade, além de tornar as práticas de avaliação formativa mais estruturadas, dialógicas e aptas a propiciar a tomada de consciência dos jovens sobre os aprendizados que articulam escola e vida.

AS COMPETÊNCIAS SÃO COMPREENDIDAS AQUI COMO A CAPACIDADE DE MOBILIZAR CONHECIMENTOS, A FIM DE SE ENFRENTAR UMA DETERMINADA SITUAÇÃO, SENDO CONSTITUÍDAS POR HABILIDADES VARIADAS. DEPENDENDO DO CONTEXTO DE USO, UMA HABILIDADE PODE CONTRIBUIR PARA A CONSTITUIÇÃO DE COMPETÊNCIAS DISTINTAS.

A seguir, apresentamos uma breve definição sobre cada macrocompetência, sem a pretensão de esgotar o tema.

AUTOCONHECIMENTO: A RELAÇÃO CONSIGO MESMO



O ser humano se constrói permanentemente como sujeito a partir de suas interações com conhecimentos, valores, culturas, identidades, memórias, afetividades e imaginários. Essa construção da identidade se traduz em modos singulares de ver, pensar, sentir e agir no mundo. Daí a importância de cada pessoa realizar, continuamente, o exercício do autoconhecimento, aprofundando os saberes sobre si mesma, a partir de duas perguntas primordiais: "Quem sou eu?" (minha identidade) e "O que quero ser?" (meu projeto de vida).

A construção da identidade está intimamente vinculada à busca de sentido para a existência, à capacidade de se ver no futuro e de estabelecer um projeto de vida. Promover o desenvolvimento intencional do autoconhecimento é fundamental para a construção da autonomia de cada jovem. Autoconhecer-se é uma busca contínua pela compreensão de si mesmo. É aprender a se aceitar, a se valorizar. É desenvolver, enfim, a capacidade de confiar em si, de se apoiar nas próprias forças e de crescer em situações adversas sendo resiliente, estabelecendo objetivos de vida carregados de propósito.

COLABORAÇÃO: A RELAÇÃO COM O OUTRO



Ser capaz de aceitar que o outro tem direito de existir e ser o que é, que nenhuma vida vale mais que outra, permite o exercício de se colocar no lugar do outro e entender as diferenças como uma riqueza. Quando a educação tem o compromisso do desenvolvimento sistemático da colaboração entre os estudantes, incentivando a capacidade de ser empático, solidário e de cultivar laços relacionais positivos, expande também o autoconhecimento de cada jovem e a formação para a autonomia responsável, já que as construções identitárias são feitas na relação do eu com o outro.

Compreender-se como parte de um coletivo (escola, comunidade, cidade, grupo social) e como parte interdependente de redes locais e virtuais, traz à reflexão o status planetário no qual estamos todos inseridos. No recorte escolar, a capacidade de reconhecer a importância da interdependência para aprender, ensinar e se corresponsabilizar pelo outro, para trabalhar junto em equipes, exercitando a competência de ser líder e liderado, faz parte do propósito formativo integral dos jovens.

COMUNICAÇÃO: A RELAÇÃO COM A LINGUAGEM

Outra dimensão da construção da autonomia passa pelas interações comunicativas. Aprender a expressar pontos de vista, considerando opiniões divergentes, construir argumentações bem fundamentadas, ser entusiasmado para motivar pessoas a se engajarem em projetos e ideias. A comunicação envolve saber iniciar, desenvolver e finalizar conversas; saber ouvir e falar em público de modo seguro e preparado; ter a capacidade de usar a linguagem para falar, escrever e ler textos verbais e não verbais (linguagem corporal, simbólica, pictórica, musical etc.), em diferentes práticas sociais, com diferentes interlocutores e propósitos.



RESPONSABILIDADE: A RELAÇÃO COM COMPROMISSOS, PROJETOS E TAREFAS

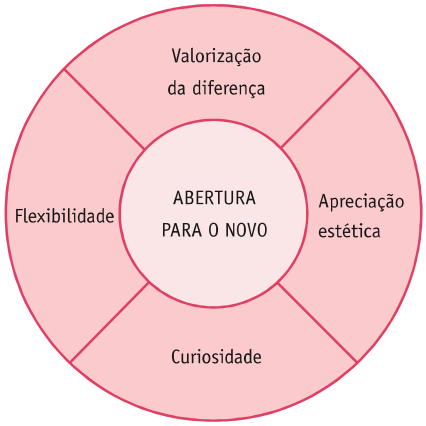
Além das relações consigo mesmo e com os outros, estabelecemos relações produtivas em diversas esferas: escola, trabalho, projetos pessoais e familiares etc. O desenvolvimento da responsabilidade – que envolve a persistência para atingir objetivos, mesmo quando os resultados não se apresentam como imediatos – é essencial para aprender a planejar, a gerir o próprio tempo e esforços, a manter o foco e a atenção durante a realização de tarefas, resistindo às distrações.

Vale destacar que essa dimensão compromissada e disciplinada da responsabilidade não significa servilidade às regras ou ordens, mas sim uma postura de engajamento com os aspectos da vida que exigem constância e obstinação para se concretizarem.

Com relação às atividades escolares, formar estudantes responsáveis envolve erigir pontes entre o projeto de vida que estão construindo e os aprendizados necessários para alcançá-lo. Afinal, o aprendizado não acontece no vazio. Ele se torna significativo pelo sentido que lhe atribuímos.



ABERTURA PARA O NOVO: A RELAÇÃO COM NOVAS EXPERIÊNCIAS E COM SITUAÇÕES DE INCERTEZAS E MUDANÇAS



A construção da autonomia também envolve as relações que estabelecemos com o mundo. Em tempos pautados pela conectividade permanente, pelo multiculturalismo e pela globalização, o desenvolvimento da competência abertura para o novo instaura um posicionamento curioso, uma atitude de exploração por novos conhecimentos e experiências. Envolve cultivar interesses e o desejo de aprender, bem como a capacidade de crescer com as diferenças, rejeitando rótulos e preconceitos.

Essa disposição para novas experiências – estéticas, culturais, intelectuais, relacionais – se alia à paixão por conhecer e descobrir o mundo e por criar, além da paixão pelo conhecimento em si. Essa capacidade de ver o conhecimento como um canal de interação com o mundo alimenta o autodidatismo, o alargamento de fronteiras para além de zonas de conforto daquilo que é sabido.

Uma atitude de abertura ao novo estimula a capacidade de identificar e propor inovações, de enfrentar as situações de ambiguidade, os riscos e as incertezas com maior domínio de si. As tomadas de decisão e a capacidade de resolver problemas também se beneficiam de uma atitude curiosa, aberta e flexível.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: A RELAÇÃO COM SITUAÇÕES COMPLEXAS E A TOMADA DE DECISÃO



A competência de resolver problemas parte do desenvolvimento de uma atitude de iniciativa frente a situações cujas respostas ou soluções não são evidentes ou de simples construção. Nos contextos do século 21, saber resolver problemas exige modos de pensar complexos, que vão além do convencional, articulando criticidade, inovação, criatividade, abertura e colaboração com outras pessoas.

Essa macrocompetência envolve a capacidade de identificar, explorar e configurar um problema a partir de diferentes pontos de vista, a fim de construir uma representação compartilhada. Também abarca a capacidade de acessar, extrair e organizar conhecimentos dispersos, incorporando informações de múltiplas fontes de conhecimento, perspectivas e experiências, agregando ideias e diferentes olhares de colegas para compor a solução. A dimensão da prática é parte constituinte da capacidade de resolver problemas, planejando e realizando ações organizadas para serem validadas pelo crivo da experiência, da realidade. Além disso, resolver problemas envolve a capacidade de analisar os resultados obtidos e de gerenciar processos.

PENSAMENTO CRÍTICO: A RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Uma das características deste século é a enorme quantidade de dados e informações disponíveis, aliada à facilidade de acesso. É necessária uma atitude ativa para seleção, interpretação, avaliação e aprendizagem. A macrocompetência pensamento crítico envolve a capacidade de conhecer os próprios processos metacognitivos, para estabelecer caminhos de pensamento intencionais, fundamentados e direcionados a objetivos. Inclui o aprendizado da capacidade de empreender uma investigação rigorosa e metódica, imprimindo rigor à organização do pensamento.

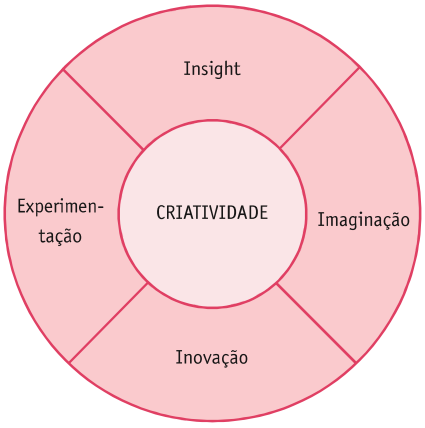
Envolve também a capacidade de estabelecer conexões entre ideias e teorias, além de construir conhecimentos a partir da interação com diferentes modos de pensar e visões de mundo, num movimento de autonomia intelectual que envolve a autoria.

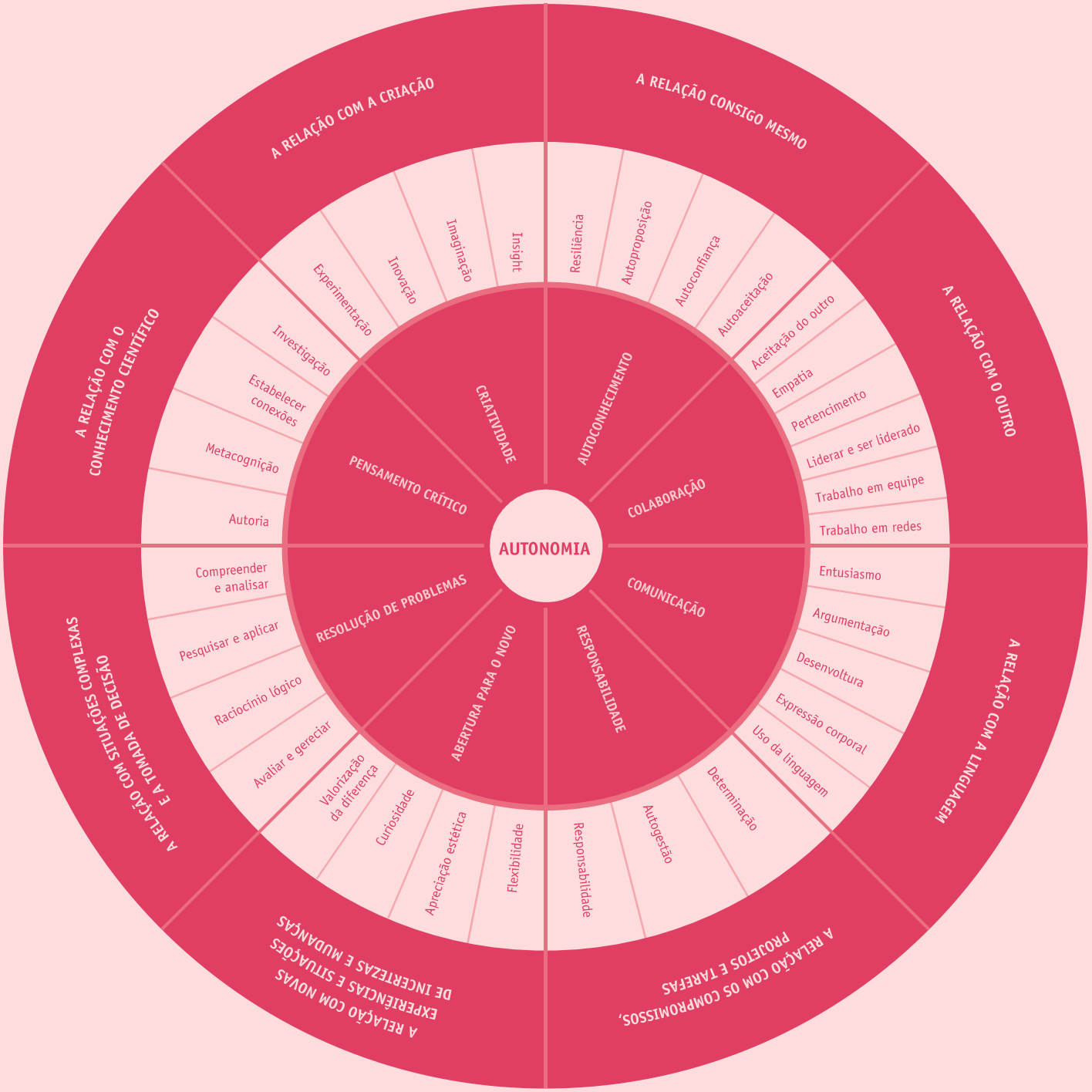


CRIATIVIDADE: A RELAÇÃO COM A CRIAÇÃO

A criatividade é considerada uma das macrocompetências mais importantes para produzir neste século. Ela envolve a competência de resolver problemas de novas maneiras, de inventar novas tecnologias e de criar novas aplicações para as tecnologias existentes. Por isso, é importante ter em mente que criar nem sempre significa "partir do zero", mas conseguir inovar a partir do que já existe.

O desenvolvimento dessa competência compreende entender que ser criativo ou inovador envolve um processo cíclico e longo, de pequenos sucessos e frequentes fracassos: a busca de originalidade, levando em conta os limites da realidade. Ao contrário do que o senso comum acredita, a criatividade não é uma característica inata, ou um dom. Ela é uma competência que pode ser desenvolvida por estímulos a modos de pensar imaginativos e a experimentações que rompam com pensamentos e maneiras de fazer usuais e cristalizadas.




AUTONOMIA
CRIATIVIDADE
AUTOCONHECIMENTO
COLABORAÇÃO
PENSAMENTO CRÍTICO
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS
ABERTURA PARA O NOVO
RESPONSABILIDADE
COMUNICAÇÃO
Insight
Imaginação
Inovação
Experimentação
Resiliência
Autoproposição
Autoconfiança
Autoaceitação
Aceitação do outro
Empatia
Pertencimento
Liderar e ser liderado
Trabalho em equipe
Trabalho em redes
Investigação
Estabelecer conexões
Metacognição
Autoria
Compreender e analisar
Pesquisar e aplicar
Raciocínio lógico
Avaliar e gerenciar
Valorização da diferença
Curiosidade
Apreciação estética
Flexibilidade
Responsabilidade
Autogestão
Determinação
Uso da linguagem
Expressão corporal
Desenvoltura
Argumentação
Entusiasmo
A RELAÇÃO COM A CRIAÇÃO
A RELAÇÃO CONSIGO MESMO
A RELAÇÃO COM O OUTRO
A RELAÇÃO COM A LINGUAGEM
A RELAÇÃO COM OS COMPROMISSOS, PROJETOS E TAREFAS
A RELAÇÃO COM NOVAS EXPERIÊNCIAS E SITUAÇÕES DE INCERTEZAS E MUDANÇAS
A RELAÇÃO COM SITUAÇÕES COMPLEXAS E A TOMADA DE DECISÃO
A RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO CIENTÍFICO

PROTAGONISMO JUVENIL: O JOVEM NO CENTRO DA APRENDIZAGEM

"PROMOVER O PROTAGONISMO JUVENIL" TEM SIDO O LEMA DE INÚMEROS PROGRAMAS EDUCACIONAIS, AO LONGO DAS ÚLTIMAS DÉCADAS. CONTUDO, O USO DESSA EXPRESSÃO NEM SEMPRE SE TRADUZ NA EFETIVA PARTICIPAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DO JOVEM.

ESTA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O SÉCULO 21 CONCEBE O ESTUDANTE COMO SUJEITO CENTRAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM, DESAFIANDO A COMUNIDADE ESCOLAR A VER O JOVEM POR TRÁS DO ALUNO E A DIALOGAR EFETIVAMENTE COM A JUVENTUDE MÚLTIPLA QUE HABITA A ESCOLA — E NÃO COM IMAGENS ABSTRATAS, IDEALIZADAS OU CARREGADAS DE ESTEREÓTIPOS SOBRE A CONDIÇÃO JUVENIL. ESSA PERCEPÇÃO SINGULAR DE EDUCAÇÃO E DE EDUCANDO INVESTE FORTEMENTE NA PARTICIPAÇÃO DE CADA JOVEM, PERMITINDO A PERSONALIZAÇÃO DE SEU PERCURSO FORMATIVO, A PARTIR DE SEU MODO PARTICULAR DE ESTAR NO MUNDO E DE APRENDER. NESSE CONTEXTO, O PAPEL DE MEDIAÇÃO DO PROFESSOR ASSUME ESPECIAL RELEVO.

O Paradigma do Desenvolvimento Humano alicerça o princípio da educação integral para o século 21, que é ancorado em uma concepção de educando pautada pelo protagonismo juvenil: trata-se de oferecer oportunidades formativas por meio das quais os jovens possam participar ativamente, aprendendo a construir e articular conhecimentos, elaborando os próprios discursos em vez de revozear discursos alheios e sendo percebidos como interlocutores importantes nos momentos de tomada de decisão.

SEGUNDO O PNUD, "DESENVOLVIMENTO HUMANO É O PROCESSO DE AMPLIAÇÃO DAS LIBERDADES DAS PESSOAS, COM RELAÇÃO ÀS SUAS CAPACIDADES E ÀS OPORTUNIDADES A SEU DISPOR, PARA QUE ELAS POSSAM ESCOLHER A VIDA QUE DESEJAM TER".

É IMPORTANTE RESSALTAR QUE ABRIR ESPAÇO À PARTICIPAÇÃO DO JOVEM NÃO É NADA MAIS DO QUE EFETIVAR UM DIREITO, RELACIONADO AO DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL. AFINAL, "TODOS OS HOMENS NASCEM LIVRES E IGUAIS EM DIGNIDADE E DIREITOS". ASSIM DEFINE O PRIMEIRO ARTIGO DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, INDICANDO QUE UMA DIMENSÃO ESSENCIAL DA CIDADANIA É O SUJEITO TER A POSSIBILIDADE DE FAZER ESCOLHAS PRÓPRIAS, COM AUTONOMIA, NA CONSTRUÇÃO DE SEU PROJETO DE VIDA. A EDUCAÇÃO, QUE É MAIS UM DIREITO HUMANO ESSENCIAL, SE CONECTA DIRETAMENTE À DIMENSÃO DA LIBERDADE DE ESCOLHA. É PRECISO, PORTANTO, PERCEBER O JOVEM COMO SUJEITO DE DIREITOS E COMPREENDER QUE O DIREITO DESSE JOVEM À EDUCAÇÃO ENVOLVE O ACESSO À POSSIBILIDADE DE FAZER ESCOLHAS E DE TER PARTICIPAÇÃO ATIVA NA CONSTRUÇÃO DE SEU PERCURSO FORMATIVO.

FONTE: PNUD. ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. PUBLICAÇÃO ON-LINE. DISPONÍVEL EM: http://goo.gl/IKEL1m ACESSO EM 18 AGO. 2015.

Além dessa dimensão de desenvolvimento intelectual e cidadão, outro ponto fundamental na formação de um protagonista diz respeito ao autoconhecimento e à construção de seus projetos de futuro. Quando a escola cria espaço no currículo para que os estudantes possam problematizar e investigar quem são e o que desejam para o futuro, eles aprendem a fazer escolhas mais qualificadas. Nesse processo, exercitam e ampliam suas competências cognitivas e socioemocionais, tornando-se capazes de escolher caminhos mais adequados para a própria vida – em outras palavras, tornam-se autônomos.

Educar para o desenvolvimento humano, com foco no protagonismo juvenil, portanto, tem dois eixos definidores: o foco na potencialidade dos sujeitos e a centralidade da sua participação nos processos formativos. A estudante Karina Madruga considera que, em sua escola, os jovens vivem uma experiência protagonista todos os dias: "Isso faz uma enorme diferença. Eu não era uma pessoa que tomava responsabilidade para terminar as minhas coisas, não era uma aluna que tinha tanta iniciativa. Mas eu percebi que, no final das contas, o que vai fazer diferença para mim sou eu mesma. Comecei a perceber que meus estudos são minha responsabilidade, que eu preciso levá-los até o fim e ter iniciativa de resolver as coisas, não esperar que outras pessoas resolvam por mim ou esperar que as coisas se resolvam sozinhas". Segundo Karina, essa nova atitude possibilitou a ela assumir a gestão de seu percurso escolar. Significou, enfim, importantes passos rumo a uma conquista essencial: caminhar, com vigor, para ser autônoma.

ATENÇÃO! PROTAGONISMO JUVENIL, UM TERMO POLISSÊMICO

PRESENTE NO DISCURSO DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL, INSTÂNCIAS GOVERNAMENTAIS E ÓRGÃOS INTERNACIONAIS DESDE OS ANOS 1990, A EXPRESSÃO "PROTAGONISMO JUVENIL" É UM CONCEITO POLISSÊMICO, MUITO ESVAZIADO QUANDO ABORDADO PELA ÓTICA DO SENSO COMUM E POR VISÕES QUE DESQUALIFICAM O POTENCIAL DA JUVENTUDE, TAIS COMO:

VISÃO ASSISTENCIALISTA: A BUSCA É POR AJUDAR O "JOVEM CARENTE" (EXPRESSÃO PRECONCEITUOSA QUE DESIGNA O SUJEITO POBRE E COM POUCO ACESSO A OPORTUNIDADES FORMATIVAS DE QUALIDADE), OFERECENDO-LHE ATIVIDADES EDUCATIVAS, CULTURAIS E ARTÍSTICAS PARA "TIRÁ-LO DAS RUAS". EM TAIS INICIATIVAS, COM O INTUITO DE TORNAR AS ATIVIDADES ATRAENTES, SÃO ABERTOS ESPAÇOS RESTRITOS DE ESCUTA ÀS DEMANDAS JUVENIS. É UM MODELO EM QUE É OFERECIDA UMA ASSISTÊNCIA IMEDIATA, MAS NÃO SÃO CRIADAS CONDIÇÕES PARA UMA REAL TRANSFORMAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE VIDA. NÃO HÁ FOMENTO À CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA, NEM SÃO GERADAS OPORTUNIDADES DE DESENVOLVIMENTO PLENO DOS JOVENS.

VISÃO ORIENTADA PELO PREVENTISMO E PELO NEOPREVENTISMO: CONFORME A CLASSIFICAÇÃO PROPOSTA PELO PROFESSOR ANTÔNIO CARLOS GOMES DA COSTA, TANTO O PREVENTISMO QUANTO O NEOPREVENTISMO ESTÃO FOCADOS EM UMA VISÃO NEGATIVA DO JOVEM, GERANDO TENTATIVAS INÓCUAS DE CRIAR PROPOSTAS EDUCATIVAS PARA EVITAR OS RISCOS USUALMENTE ASSOCIADOS À JUVENTUDE, SEJA PELO COMBATE DIRETO DOS COMPORTAMENTOS DE RISCO (PREVENÇÃO), SEJA PELO REFORÇO DE ATITUDES POSITIVAS EM RELAÇÃO AOS RISCOS (NEOPREVENTISMO).

VISÃO ATIVISTA: MUITAS VEZES, A PARTIR DE UMA ANÁLISE SUPERFICIAL DA CONDIÇÃO DO JOVEM CONTEMPORÂNEO, EMERGE UMA VISÃO DE PROTAGONISMO JUVENIL IDEALIZADA, QUE O ASSOCIA AOS JOVENS ATIVISTAS DOS ANOS 60 – GERAÇÃO QUE QUESTIONOU TABUS, SE OPÔS A DITADURAS E LUTOU POR GRANDES IDEAIS. NA COMPARAÇÃO, A JUVENTUDE DE HOJE NEGARIA O PROTAGONISMO E SERIA "APÁTICA", "DESINTERESSADA POLITICAMENTE", "CONSUMISTA".

SEGUNDO AS REVISÕES DE LITERATURA ESPECIALIZADA NO TEMA, NESSAS ABORDAGENS, A PARTICIPAÇÃO JUVENIL É RESTRITA E ARTIFICIAL. AS AÇÕES E ATIVIDADES, EM GERAL, CAPACITAM O JOVEM PARA O DESEMPENHO EM CONTEXTOS DO MUNDO DO TRABALHO E PARA "INTERAÇÕES SOCIAIS POSITIVAS" (A PARTIR DE UM PRESSUPOSTO PRECONCEITUOSO DE QUE ELE NÃO SERIA CAPAZ DE, POR SI SÓ, CONSTRUIR BOAS RELAÇÕES). NO ENTANTO, NÃO SE PROMOVE A EMANCIPAÇÃO DO JOVEM – OU SEJA, SUA FORMAÇÃO PARA QUE AJA COM AUTONOMIA EM TODOS OS CONTEXTOS DA VIDA.

JUVENTUDES, NO PLURAL, NA ESCOLA

As representações sociais predominantes da juventude são marcadas, especialmente, pela ideia de falta e pela ótica da negação. Muitas vezes, o jovem é visto como o sujeito "pré-adulto", numa fase de transição para a vida adulta; como um indivíduo que "ainda não chegou a ser". Também é percebido como "problema social", como uma faixa da população à qual estariam associadas privações de direitos e situações de risco as mais diversas.

Uma efetiva abertura à perspectiva do protagonismo juvenil só se faz possível por meio da superação desse olhar generalizante e negativo em relação à condição juvenil. Um passo importante nessa direção é compreender que "juventude" é uma categoria socialmente criada, e que é preciso aproximar esse termo do contexto real dos jovens que estão na escola. Afinal, "o que existem são jovens reais, concretos, com os quais lido em minha vida cotidiana. E compreender quem são tais jovens concretos implica compreender essa fase da vida a partir de uma perspectiva complexa, levando em conta um conjunto de variáveis que interferem diretamente na produção social de cada um de nós", afirma Juarez Dayrell, do Observatório da Juventude da UFMG.

É fundamental que a escola se pergunte: quem é esse jovem com o qual eu atuo? Cada escola precisa promover um processo de diagnóstico, reflexão e análise dos perfis dos jovens que a constituem. E a construção desse perfil deve ser participativa: é preciso envolver os alunos, convidá-los ao exercício de busca de uma compreensão de quem eles são como jovens e como estudantes. Ou seja, pensar também sobre quem é esse jovem que está sob o uniforme da escola.

Qual é a origem socioeconômica, qual é o contexto familiar, como se dá a inserção na vida cultural, como é a relação com o mundo do trabalho, quais são os circuitos de sociabilidade, os estilos, as expressões culturais? Por meio de perguntas dessa natureza, é possível construir uma real compreensão a respeito dos jovens que estão na escola. E, como já dissemos, é essencial convidar o aluno a participar dessa construção. A partir dela, professores, gestores escolares e estudantes passam a conhecer melhor a pluralidade de modos de ser jovem que se evidencia na escola.

Afinal, o momento de vida dos jovens é de experimentação, construção de valores, tessitura e ampliação de relações e de vínculos, identificação de projetos para o futuro, busca pelo ingresso no mundo do trabalho. Interesses, conhecimentos, pontos de vista e sonhos os mais variados marcam as formas múltiplas em que essa fase da vida é vivenciada.

QUEM SÃO OS JOVENS? QUESTÃO-CHAVE PARA A CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO JUVENIL

COM O PROPÓSITO DE CRIAR AS BASES PARA O PROTAGONISMO JUVENIL, É PRECISO QUE TODA A ESCOLA, CONSCIENTE E INTENCIONALMENTE, ASSUMA QUE AS AÇÕES COTIDIANAS DE PENSAR E CONSTRUIR A ESCOLA DEVEM INCLUIR O ESTUDANTE COMO SUJEITO ATIVO. PARA QUE ESSA PERSPECTIVA SEJA POSSÍVEL, É NECESSÁRIO UM ENTENDIMENTO DE QUAL É O CONTEXTO GERACIONAL, SOCIAL E CULTURAL DOS JOVENS ESTUDANTES.

Tendo em vista esse entendimento de que os jovens experimentam a juventude de variadas formas, tornou-se comum, nos textos sobre o tema, falar de juventudes, no plural, ao invés de juventude. Fatores diversos constituem essa pluralidade: sociais, econômicos, étnicos, culturais, questões de gênero, orientação sexual, crença religiosa, peculiaridades regionais. Condições materiais e simbólicas muito variadas constituem os universos socioculturais juvenis. Há uma grande diversidade de modos de vivenciar a juventude, e cada jovem a experimenta de maneira singular.

Defendemos, portanto, que o olhar do professor e dos gestores escolares seja permeável à diversidade juvenil. Essa mudança de perspectiva é fundamental, pois as representações que professores e gestores escolares têm sobre a juventude interferem diretamente no modo como eles atuam junto aos jovens.

O conceito de jovem precisa ser problematizado, uma vez que é uma construção histórica. É necessário perceber, na escola, as juventudes em suas múltiplas configurações, indo além dos estereótipos e dos preconceitos.

COMO FUNCIONA O CÉREBRO ADOLESCENTE? A VISÃO DA NEUROCIÊNCIA SOBRE O JOVEM

OS ESTUDOS DA NEUROCIÊNCIA AJUDAM A ENTENDER O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO ADOLESCENTE. A NEUROCIENTISTA SARAH-JAYNE BLAKEMORE, EM INTERESSANTE CONFERÊNCIA INTITULADA "O MISTERIOSO FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO ADOLESCENTE" (TED GLOBAL, 2012), DISCORREU SOBRE O TEMA, CUJAS IDEIAS RESUMIDAS SE ENCONTRAM A SEGUIR. A PALESTRA COMPLETA ESTÁ DISPONÍVEL EM http://goo.gl/OIYRuq

A ESPECIALISTA APONTA QUE, NA ADOLESCÊNCIA, UMA REGIÃO DO CÉREBRO MUDA RADICALMENTE: O CHAMADO CÓRTEX PRÉ-FRONTAL, QUE SE RELACIONA A FUNÇÕES COGNITIVAS DE ALTO NÍVEL, TAIS COMO TOMADA DE DECISÕES, PLANEJAMENTO, INIBIÇÃO DE COMPORTAMENTOS INAPROPRIADOS. ELE TAMBÉM ESTÁ LIGADO À INTERAÇÃO SOCIAL, À COMPREENSÃO DAS OUTRAS PESSOAS E À AUTOCONSCIÊNCIA. ATÉ O FINAL DA ADOLESCÊNCIA, O CÓRTEX PRÉ-FRONTAL VAI SENDO "MOLDADO", ATÉ CHEGAR A UMA "SINTONIA FINA". ESSA "SINTONIA" É MUITO INFLUENCIADA PELO AMBIENTE, ESTÍMULOS E INTERAÇÕES VIVIDOS PELO SUJEITO AO LONGO DESSA ETAPA DA VIDA.

OUTRO ASPECTO QUE SOFRE MUDANÇAS DECISIVAS É O "CÉREBRO SOCIAL", OU A REDE DAS REGIÕES CEREBRAIS QUE USAMOS PARA ENTENDER AS OUTRAS PESSOAS E PARA INTERAGIR COM ELAS. TAMBÉM DURANTE A ADOLESCÊNCIA, DESENVOLVEM-SE AS FUNÇÕES CEREBRAIS RELACIONADAS À HABILIDADE DE LEVAR EM CONSIDERAÇÃO A PERSPECTIVA DE OUTRA PESSOA AO DEFINIR O PRÓPRIO COMPORTAMENTO. ESSE DESENVOLVIMENTO SE CONSOLIDA DO MEIO ATÉ O FINAL DA ADOLESCÊNCIA. ENTÃO, O QUE O SENSO COMUM AFIRMA — QUE O ADOLESCENTE TEM DIFICULDADES PARA COMPREENDER O PONTO DE VISTA DE OUTRAS PESSOAS — TEM UM FUNDAMENTO: AS FUNÇÕES CEREBRAIS RELACIONADAS A ESSA COMPREENSÃO AINDA ESTÃO EM DESENVOLVIMENTO.

MERECE SER OBSERVADA, TAMBÉM, A TENDÊNCIA DOS ADOLESCENTES A SE EXPOREM A SITUAÇÕES DE RISCO (EM GERAL, ELES ASSUMEM MAIS RISCOS QUE CRIANÇAS OU ADULTOS). PESQUISAS APONTAM QUE UMA PARTE DO CÉREBRO CHAMADA DE SISTEMA LÍMBICO (RELACIONADO À SENSAÇÃO DE RECOMPENSA QUANDO FAZEMOS COISAS DIVERTIDAS, INCLUINDO ASSUMIR RISCOS) É HIPERSENSÍVEL EM ADOLESCENTES, EM COMPARAÇÃO COM ADULTOS.

A PESQUISA NEUROCIENTÍFICA TEM MOSTRADO, ENFIM, QUE O CÉREBRO ADOLESCENTE PASSA POR UM PROFUNDO DESENVOLVIMENTO. ESSE É UM PERÍODO DA VIDA EM QUE O CÉREBRO É ESPECIALMENTE ADAPTÁVEL E MALEÁVEL, SENDO DECISIVAS AS VIVÊNCIAS PROPORCIONADAS PELAS INTERAÇÕES PESSOAIS, SOCIAIS E CULTURAIS, BEM COMO PELAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS ACESSADAS. É UMA FASE MUITO PROPÍCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM, DA CRIATIVIDADE E DAS DEMAIS COMPETÊNCIAS.

"GERAÇÃO Z": OS NATIVOS DIGITAIS

O JOVEM DA ATUALIDADE INTEGRA A PRIMEIRA GERAÇÃO JÁ NASCIDA NUM CONTEXTO HIPERTECNOLÓGICO — A GERAÇÃO DOS CHAMADOS "NATIVOS DIGITAIS". PERTENCE A UM UNIVERSO EM QUE A CIRCULAÇÃO DE INFORMAÇÕES, A INTERAÇÃO HUMANA, AS TROCAS CULTURAIS E SOCIAIS SE DÃO, EM GRANDE MEDIDA, EM AMBIENTES VIRTUAIS CRIADOS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS. NA SUA VIDA COTIDIANA, BOA PARTE DA COMUNICAÇÃO ACONTECE NAS REDES SOCIAIS ON-LINE. A BUSCA E A TROCA DE INFORMAÇÕES SE DÃO, SOBRETUDO, NA WEB. É UMA GERAÇÃO COM CONDIÇÕES DE COMUNICAÇÃO E PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS NÃO EXPERIMENTADAS POR NENHUMA GERAÇÃO ANTERIOR. UM APARATO SE DESTACA COMO ESSENCIAL PARA ESSE JOVEM: O SMARTPHONE. ESSE TELEFONE INTELIGENTE, QUE SERVE PARA MUITAS FINALIDADES ALÉM DE FAZER E RECEBER LIGAÇÕES, É UM VERDADEIRO "COMPUTADOR DE BOLSO", ASSUMINDO FUNÇÃO COMPLETAMENTE DISTINTA DA QUE O TELEFONE REALIZOU PARA TODAS AS GERAÇÕES PREDECESSORAS. POR MEIO DELE, O JOVEM ATENDE A UMA NECESSIDADE BÁSICA DE SEU CONTEXTO: ESTAR PERMANENTEMENTE CONECTADO.

TAMBÉM DENOMINADA "GERAÇÃO Z", A JUVENTUDE CONTEMPORÂNEA É SUPEREXPOSTA A INFORMAÇÕES, ESTÁ ACOSTUMADA A ESTÍMULOS SENSORIAIS INTENSOS E VARIADOS, EXECUTA MÚLTIPLAS TAREFAS AO MESMO TEMPO (LER, OUVIR MÚSICA, JOGAR E INTERAGIR NAS REDES SOCIAIS, POR EXEMPLO). TEM FAMILIARIDADE COM O EFÊMERO: AS TECNOLOGIAS TÊM CICLOS VERTIGINOSOS DE INOVAÇÃO, A ECONOMIA É GLOBALIZADA E VOLÁTIL, VÁRIAS PROFISSÕES TORNAM-SE OBSOLETAS E DESAPARECEM, ENQUANTO OUTRAS SURGEM.

ESSES JOVENS NÃO CONHECERAM O MUNDO SEM INTERNET E ELA É UM DADO NATURAL DE SEU AMBIENTE. POR VIVEREM IMERSOS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE TROCA, ELES EXPERIMENTAM O TEMPO E O ESPAÇO DE FORMA SINGULAR, E VIVENCIAM RELAÇÕES EM QUE NÃO HÁ MUITAS DISTINÇÕES HIERÁRQUICAS. VALORIZAM O LÚDICO — O QUE SE EXPRESSA, POR EXEMPLO, NA FORTE CONEXÃO COM OS GAMES —, E ESTÃO IMERSOS NA CULTURA DE REDES.

JUVENTUDE E TRABALHO

O TRABALHO É UMA DIMENSÃO CENTRAL DA VIDA. É UM FAZER ESSENCIAL À CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E À PARTICIPAÇÃO NA VIDA EM SOCIEDADE, ALÉM DE SER FONTE DE RECURSOS PARA AS NECESSIDADES DE SOBREVIVÊNCIA E DE CONSUMO. IDEALMENTE, A ADOLESCÊNCIA E A JUVENTUDE SÃO UM PERÍODO DA VIDA DE FORMAÇÃO E PREPARAÇÃO TAMBÉM PARA O MUNDO DO TRABALHO, E O INGRESSO EFETIVO NELE SE DARIA ENTRE O FINAL DA JUVENTUDE E O INÍCIO DA IDADE ADULTA. O ADOLESCENTE E O JOVEM TERIAM, ASSIM, O DESAFIO DE, TENDO EM VISTA SEU PROJETO DE VIDA, IDENTIFICAR SEUS DESEJOS, APTIDÕES, DESAFIOS E OPORTUNIDADES EM RELAÇÃO A ESSE UNIVERSO, PREPARANDO-SE PARA UM INGRESSO BEM FUNDAMENTADO E QUALIFICADO NA ATIVIDADE LABORAL. NESSE PERCURSO, INCLUSIVE, UM ELEMENTO IMPORTANTE SERIA A REFLEXÃO SOBRE O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR, COMO UM MEIO DE TORNAR ESSA PREPARAÇÃO AINDA MAIS SÓLIDA.

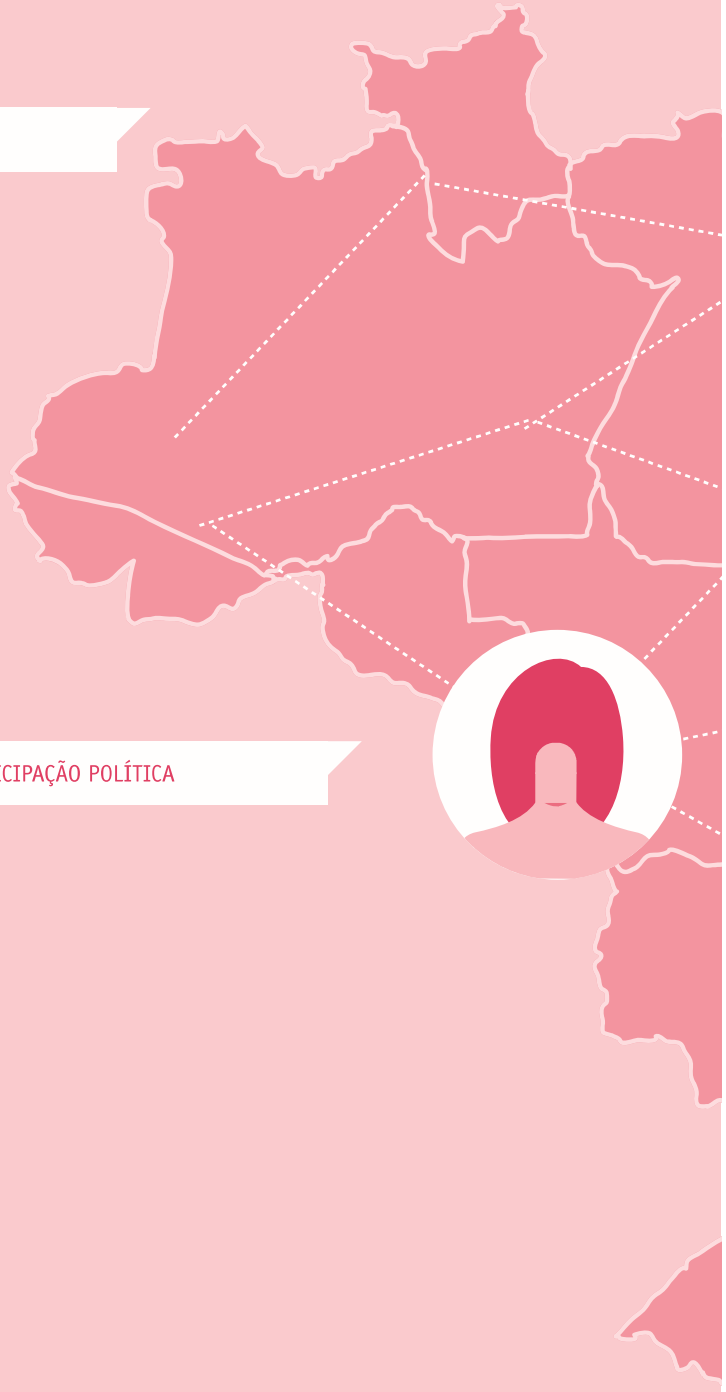
CONTUDO, INFELIZMENTE, BOA PARTE DOS JOVENS BRASILEIROS ENFRENTA SITUAÇÕES DE VULNERABILIDADE E PRECISA CONTRIBUIR PARA O SUSTENTO DA FAMÍLIA. PASSAM A CONCILIAR ESCOLA E TRABALHO E, MUITAS VEZES, DEIXAM A ESCOLA. OUTRO DADO DESSA REALIDADE É QUE O TRABALHO INFANTIL E JUVENIL COSTUMA SER INFORMAL, INVISÍVEL E PRECÁRIO, CONSTITUÍDO POR "BISCATES".

ASSIM, NA ESCOLA, CONVIVEM REALIDADES JUVENIS DIVERSIFICADAS TAMBÉM EM RELAÇÃO À QUESTÃO DO TRABALHO: VÁRIOS JOVENS VIVENCIAM UMA PRECOCE E FRÁGIL INSERÇÃO NA VIDA PROFISSIONAL, EM FUNÇÃO DA NECESSIDADE DE GERAR RENDA; OUTROS ESTÃO CONSTRUINDO UMA REFLEXÃO E INVESTINDO EM SUA FORMAÇÃO, MIRANDO UM INGRESSO FUTURO; OUTROS, AINDA, ESTÃO EM BUSCA DE EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO E FORMAÇÃO TÉCNICA. POR ISSO, É ESSENCIAL QUE A ESCOLA BUSQUE CONHECER AS DIFERENTES PERCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS, EXPECTATIVAS E NECESSIDADES DOS JOVENS EM RELAÇÃO À QUESTÃO DO TRABALHO, DE MODO A CUMPRIR SEU PAPEL DE FORMAR O JOVEM TAMBÉM NESSA DIMENSÃO, TÃO CRUCIAL.

CABE À ESCOLA, PORTANTO, EM CONSONÂNCIA COM A REALIDADE DE SEUS JOVENS ESTUDANTES, CONSTITUIR UM ESPAÇO PARA AS JUVENTUDES CONHECEREM AS DIFERENTES PROFISSÕES, REFLETIREM SOBRE A REALIDADE DO MUNDO DO TRABALHO, SUAS OPORTUNIDADES E DESAFIOS. AFINAL, É PRECISO LEMBRAR QUE, PARA O JOVEM, TRABALHO NÃO É APENAS MEIO DE GARANTIR RENDA. É UM ELEMENTO MUITO PRESENTE NO IMAGINÁRIO, COMO FONTE DE DESEJOS, PREOCUPAÇÕES E PROJEÇÕES. É, MUITAS VEZES, SINÔNIMO DO SONHO DE "SER ALGUÉM NA VIDA", DE CONQUISTAR AUTONOMIA EM RELAÇÃO À FAMÍLIA, DE ABRIR NOVAS PERSPECTIVAS DE SOCIABILIDADE.

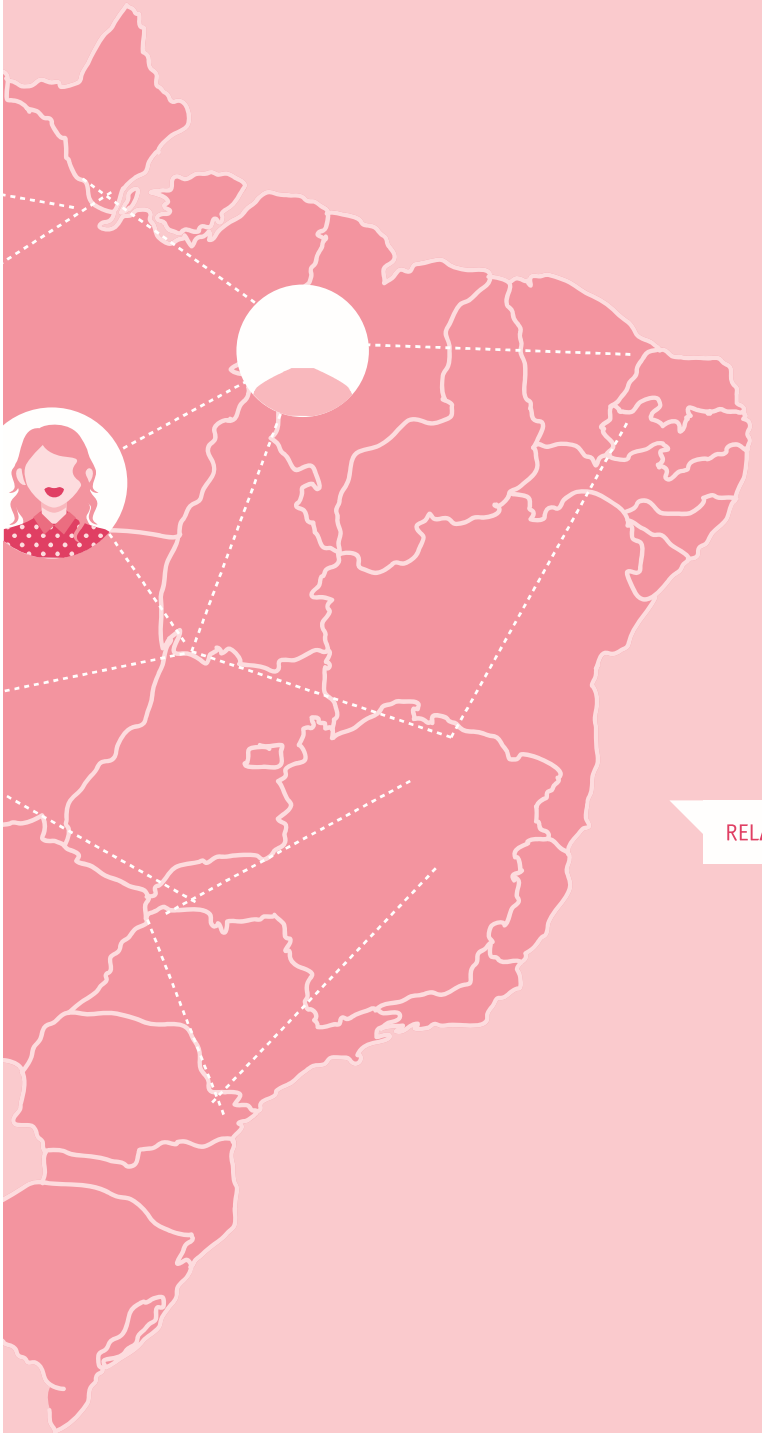
PERFIL DAS JUVENTUDES

VIDA ESCOLAR



PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

Variados estudos revelam dados importantes sobre os jovens brasileiros. A seguir, apresentamos dados que correspondem à maioria dos jovens ouvidos pelas pesquisas mais abrangentes dos últimos cinco anos.



RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO

RELAÇÃO COM AS NOVAS TECNOLOGIAS

Fonte: Dados extraídos das pesquisas listadas no item Bibliografia / Pesquisas sobre o perfil da juventude, ao final desta publicação.

NOVOS SENTIDOS PARA A PARTICIPAÇÃO

Ao contrário do que se pensa comumente, os jovens não são mais ou menos alienados do que os adultos. Eles querem participar de forma efetiva da vida social e política. Conectados à internet, experimentam e ajudam a construir novas culturas de participação, que se traduzem num amplo leque de grupos juvenis, reunidos sobretudo em torno da sociabilidade, da cultura e do lazer. O estilo e a identidade de grupo se tornam essenciais. Várias culturas juvenis coexistem nos espaços públicos e, é claro, na escola.

A comunicação desses jovens também tem a pluralidade como marca. Seu universo não é o da comunicação unilateral, representada por uma massa de receptores conectados a um veículo de comunicação poderoso, como a TV. No espaço-tempo da internet, todos assumem o lugar de fala, são experimentadas relações não hierárquicas e conexões as mais diversas. Colaboração, troca, experimentação são palavras que se destacam.

Novos gostos estéticos, novas formas de pensar e simbolizar o mundo, novas possibilidades para as relações são vivenciados pelo jovem contemporâneo. Desafios também inéditos fazem parte de seu mundo, como o esgotamento de recursos naturais, o desgaste dos modelos econômicos e de trabalho tradicionais, a interrogação acerca do que está por vir. A vida ocorre, inegavelmente, em conexão com redes variadas. Portanto, aprender, buscar e produzir conhecimento são processos reinventados pela juventude, cotidianamente. A escola também precisa fazer parte desse movimento de reinvenção.

Mais do que nunca, saber colaborar, colocar-se de forma crítica diante do intenso fluxo informacional, agir com abertura e criatividade são competências importantes no processo de desenvolvimento pessoal e coletivo. O ensino médio é um momento oportuno para o desenvolvimento de tais competências, a partir da inserção do jovem como protagonista na construção curricular, estimulando um aprendizado decorrente de uma postura de investigação ativa, capaz de desenvolver leituras críticas, questionamentos fundamentados e compreensões complexas.

A chave é mobilizar o estudante do século 21 para a busca de respostas e soluções pautadas pelo constante questionar, proporcionando verdadeiros momentos de vivência do processo investigativo. Nesse processo, o ensino se orienta pela realização de situações em que os jovens são constantemente incentivados a buscar e selecionar informações, estabelecer relações entre conhecimentos, construir e testar hipóteses, tomar decisões e argumentar com propriedade. Orienta-se, enfim, pelo fomento ao protagonismo juvenil.

A professora de Língua Portuguesa Ednês Martins avalia que, se o fomento à atitude protagonista do aluno é assumido como um compromisso cotidiano do professor, o jovem tem a oportunidade de exercitar e amadurecer, com prazer, tal atitude. Ednês relata: "Vejo o protagonismo no dia a dia da escola, quando o aluno toma a iniciativa. Quando os jovens propõem coisas, fazem questionamentos, tomam as rédeas de sua aprendizagem, buscando que ela faça sentido para eles: uma forma de protagonismo mais amadurecido vai sendo desenvolvida".

A aluna Laís Souza faz coro com Ednês, ressaltando que "a gente não nasce protagonista, a gente aprende. Com as atividades em que podemos tomar a iniciativa, a gente aprende muito a ser protagonista, todos os dias".

Por meio de ações participativas no cotidiano das aulas, do envolvimento em atividades autogestionadas e em projetos de intervenção e pesquisa, os alunos vão construindo um processo de mobilização para o conhecimento e de emancipação. Processo esse que é experimentado nas esferas individual e coletiva, constituindo-se numa importante via para o desenvolvimento de competências. É o que conta o estudante Lucien Gilbert: "Vivencio isso quando preciso liderar ou ser liderado pelos meus colegas pra realizar alguma atividade em qualquer matéria. Também nos projetos, quando a gente se organiza para realizar atividades que possam ampliar nossos horizontes em várias competências, para autogerirmos melhor o nosso tempo, termos mais responsabilidade, desenvolvermos mais o pensamento crítico, o senso de liderança etc.".

PARTICIPAÇÃO JUVENIL NA ESCOLA

A participação do jovem no contexto escolar, em geral, tem um espaço restrito. O foco no conteúdo acadêmico, proposto por muitos currículos, e o modo como os conhecimentos são trabalhados (usualmente, aulas expositivas em que o professor não se preocupa em fazer a palavra circular entre os alunos) abrem pouco espaço a uma participação mais significativa dos estudantes. Importante reconhecer que, atualmente, há uma tentativa de escolas e professores de ampliar os espaços e qualificar os modos de participação dos jovens no contexto escolar. Porém, mesmo assim, é comum identificar a adoção de práticas que, se analisadas com cuidado, não promovem uma participação que impacte positivamente a vivência escolar e a aprendizagem dos jovens.

Entre os modos mais usuais de participação juvenil no contexto escolar, destacamos a manipulada, a representativa e o ativismo, caracterizados a seguir.

MANIPULADA

É quando o professor, para tornar as atividades mais dinâmicas, abre um espaço restrito e direcionado para a participação dos jovens. Por exemplo: convidando os alunos a discutirem um tema, mas sem realmente ouvi-los (o conteúdo da "discussão" é monopolizado pelo professor); propondo uma atividade prática, na qual os jovens só executam tarefas predefinidas; empreendendo um projeto na escola em que os estudantes são convidados apenas a realizar as ações (sem propor nada). A iniciativa dessa ação parte do adulto, as decisões são tomadas por ele e por colegas, o planejamento também é feito por ele. Os jovens fazem o que os adultos pedem. Esse tipo de participação é bastante comum em escolas e, em geral, gera pouca aprendizagem para os alunos.

REPRESENTATIVA

Outra maneira muito comum de promover a participação dos estudantes no contexto escolar é por meio da implantação de grêmios e da escolha de representantes de turma. São alguns alunos que representam o coletivo. Há experiências interessantes desse tipo de participação, fazer parte do grêmio gera aprendizagens para os seus membros. Mas, em muitos casos, essa instância de participação tem restrições em relação ao tipo e à complexidade de intervenções que consegue gerar no contexto da escola. Além disso, trata-se de uma experiência restrita a alguns membros da comunidade escolar. Então, poucos estudantes aprendem com ela.

ATIVISMO

É participação em que a escola convida o jovem a resolver algum problema ou propor alguma intervenção para resolver um problema real – porém, sem oferecer orientação e as condições necessárias para que a aprendizagem aconteça. A ênfase recai apenas na execução e são realizadas ações sem reflexão, sem conhecimentos associados, sem planejamento. São iniciativas em que não há um método de trabalho para que a participação juvenil aconteça com vigor, intervindo de fato em questões importantes para os estudantes e a escola. Ou seja, a participação se transforma em uma defesa de causas, com muita ação e poucas aprendizagens significativas.

Promover o protagonismo na escola significa, fundamentalmente, ampliar as perspectivas de participação juvenil.

PARTICIPAÇÃO JUVENIL NA ESCOLA: PROTAGONISMO JUVENIL

Conceito que parte do princípio de colocar o jovem no centro da aprendizagem. Diz respeito a abrir espaços de escuta real ao estudante e de participação efetiva do mesmo no desenvolvimento dos mais variados processos de construção de conhecimento na escola. Dessa forma, o jovem tem a possibilidade de, a partir do seu perfil, interesses, referências culturais, relacionais etc., personalizar a sua trajetória escolar. Os professores, por sua vez, passam a mediar os conteúdos de outra forma, abrem espaço para a participação dialogada na sala de aula, permitem que a aprendizagem colaborativa ocorra, investem em outra concepção de avaliação. O protagonismo juvenil, assim, se constitui num poderoso elemento norteador para a atuação de toda a escola.

No contexto do protagonismo juvenil, a participação do jovem é possibilitada por uma proposta pedagógica estruturada, com tempo na grade curricular para atividades que tenham o jovem à frente, com o uso de metodologias robustas e qualificadas, com orientação do professor e apoio da escola. O jovem toma decisões de forma estratégica e responsável, participa do desenvolvimento das diversas etapas das atividades e avalia as aprendizagens. É a forma de participação que garante o desenvolvimento consistente de competências.

Para esta proposta de educação integral, enfim, protagonismo juvenil é um princípio educativo que propõe que:

- Os jovens e suas aprendizagens estejam no centro do processo formativo, sendo reconhecidos em suas identidades (tendo em vista especificidades as mais variadas, como raça, gênero, orientação sexual, contexto cultural e socioeconômico), singularidades e potencialidades, como sujeitos sociais e de direitos, capazes de serem gestores de sua aprendizagem e de seus projetos de futuro.
- Sejam criados espaços e tempos no currículo para que os jovens personalizem sua trajetória escolar, descobrindo seus interesses; incluindo seus pontos de vista; assumindo para si a responsabilidade por aprender; desenvolvendo projetos de vida, de pesquisa e de intervenção na realidade; concretizando propostas para melhorar questões que impactam em suas aprendizagens e em suas vidas.

INTEGRAÇÃO PELO PROTAGONISMO

A perspectiva do protagonismo juvenil é integradora: toda a escola se agrega em torno dela. O currículo também se integra por meio da ação protagonista dos alunos na gestão de sua aprendizagem. O objetivo é que, em todo o itinerário formativo, os jovens tenham oportunidades de participação nas decisões e na condução de seu processo educativo, bem como de expressão de seus pontos de vista e de concretização de seus interesses.

Dessa forma, professores e gestores escolares se integram na formulação e implementação de estratégias de fomento à participação do jovem:

- **NA ROTINA DA SALA DE AULA**. O professor busca instaurar uma dinâmica participativa no cotidiano das aulas, assumindo o papel de mediador do conhecimento, pela via da problematização permanente e pela convocação, ao aluno, a assumir a postura de investigador, de sujeito da construção de saberes.
- **NA ROTINA ESCOLAR**. A escola se coloca em movimento, integrando o trabalho de toda a equipe em prol do empreendimento de processos abertos à participação juvenil. Assim, o dia a dia torna-se mais dinâmico, possibilitando a construção de novos arranjos até mesmo para os tempos e espaços escolares.

O elemento-chave, enfim, é a participação dos estudantes nas tomadas de decisão, nas escolhas importantes para a vida da escola. Isso significa ir além da perspectiva de abertura para "ouvir o estudante". É preciso assumir que o jovem é um sujeito essencial para a construção de soluções para os problemas cotidianos da escola. Mais que isso: é imprescindível que a escola seja espaço de concretização dos interesses dos alunos, em diálogo com o bem comum. Isso implica a possibilidade de os estudantes conceberem e implementarem propostas de incremento dos processos de ensino e aprendizagem e de ação transformadora nos contextos da escola e da comunidade.

Afinal, como destaca a aluna Gabriele Oliveira, "quem faz a escola é o aluno. A escola só vai estar bem cuidada se a gente tomar a iniciativa de cuidar dela. Para que a escola tenha um resultado bom, é preciso que a gente faça parte da construção desse resultado. Na nossa escola, por exemplo, não havia opções de atividades para os momentos de lazer, tínhamos um problema de desperdício de alimentos. Quem pensou e realizou melhorias para essas situações? Os alunos. Protagonismo é isso".

Para a professora de Arte Carla Cabrero, a ênfase no protagonismo também muda a forma de o professor conceber e organizar as aulas, amplia a reflexão quanto ao seu fazer, exige permanente autoavaliação. Promover a problematização e propiciar a aprendizagem colaborativa passam a ser prioridades: "A gente chama os alunos para o trabalho em times, orienta, medeia. A aula passa a ter um foco na colaboração e eu vejo que o aluno vai aprendendo a caminhar com suas próprias pernas, que vai crescendo a curiosidade investigativa. Ele vai lá e pesquisa, percebe que aquilo é do interesse dele e caminha. Na verdade, ele não é um protagonista pronto, ele vai caminhando para o protagonismo, nesses aspectos: na pesquisa, ao realizar o trabalho, ao ter liderança, ao tomar para si uma situação".

O diretor escolar Willmann Costa também fala em mudanças significativas: "Existe uma cultura, em muitas Secretarias de Educação, de que o diretor é aquela pessoa que tem que atender à burocracia da escola, de que o diretor é um 'ser burocrático'. Essa cultura equivocada tem que ser desconstruída". Para ele, o protagonismo é um ótimo ponto de partida para tal desconstrução: "Você se torna um gestor melhor quando valoriza os alunos e abre espaço para eles pensarem a escola junto com a equipe e serem atores-chave na busca de soluções para os problemas, bem como na concepção e promoção de melhorias nos espaços e nas práticas escolares". Mas, para isso, ressalta o diretor, há uma importante travessia a ser feita: "sair desse lugar de 'eu já sei de tudo, não preciso aprender porque eu faço isso há 10 dez anos, há vinte'. É preciso se reconstruir a cada dia".

O diretor ressalta que conhecer o jovem que habita a escola também é essencial: "É papel do diretor se perguntar, todo o tempo: quem é esse jovem que está na escola? O que eu preciso articular para que a construção da proposta pedagógica seja compartilhada com o aluno dessa escola? Isso tem que ser pensado o tempo inteiro".

Nas narrativas pessoais dos professores, estudantes e gestores que estão vivenciando o protagonismo juvenil nas escolas da rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro, fica evidente que o protagonismo é um fio de sentido que alinhava toda a experiência escolar: renova e personaliza o currículo; fomenta a ocupação dos variados espaços da escola e da comunidade pelo jovem, em seu percurso de vivenciar a construção do conhecimento. Enfim, ressignifica a gestão escolar, pois possibilita que os estudantes participem, em conjunto com os professores e a direção, de tomadas de decisão e da construção de soluções para as situações-problema que permeiam o contexto escolar.

PERSONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Os alunos têm interesses, necessidades, capacidades, experiências de vida muito variadas – cada jovem é único. É preciso, portanto, criar condições para que a experiência escolar de cada jovem seja singular.

Por meio do protagonismo juvenil, essas variadas individualidades podem se expressar para efetivar a personalização do currículo. Os estudantes têm a possibilidade de definir seus itinerários formativos, descobrir e praticar suas competências e habilidades em diferentes situações curriculares que respondam aos seus diferentes interesses:

- Construindo um projeto de vida como norteador de suas aprendizagens.
- Definindo temas para estudo, pesquisa e intervenção que lhes interessam.
- Fazendo a gestão de seu aprendizado: reconhecendo o que sabem, o que ainda não sabem e agindo concretamente para aprender.

COMO FOMENTAR O PROTAGONISMO NA ESCOLA?

Listamos, abaixo, algumas práticas que fomentam o protagonismo do aluno a partir de uma perspectiva protagonista adotada, também, pelo professor. Elencamos, ainda, pontos de atenção a serem observados para que o protagonismo seja efetivo.

PROTAGONISMO DO PROFESSOR: Com base no princípio da corresponsabilidade nos processos educativos, o professor se coloca como exemplo de atitudes positivas. Atitudes como conhecer e respeitar cada estudante; propor e valorizar atividades participativas; mostrar-se, ele próprio, mobilizado e aberto para novas ideias, acolhendo os erros e incentivando a superação deles; colocar-se como parceiro do jovem – orientando, de forma cuidadosa, todos os processos.

PONTO DE ATENÇÃO: A proposta é adotar uma postura de estímulo à participação, o que é muito diferente de ser permissivo. É preciso não perder de vista a perspectiva de que o jovem está em formação e que cabe ao professor balizar as atitudes desse jovem, intervindo frente a atos de desrespeito ao conhecimento, como faltas, atrasos, baixo envolvimento com os processos. A palavra-chave é corresponsabilidade: professor e estudantes agindo, juntos, em prol de um processo educativo de qualidade.

ESCUTAR O ESTUDANTE: O diálogo aberto entre professor e aluno é um dos pilares para a efetivação do protagonismo juvenil. É essencial, portanto, uma escuta atenta às questões, contribuições e propostas trazidas pelos estudantes. Ouvir com sensibilidade significa a disposição de ser afetado pela perspectiva do jovem, mas também de afetá-lo: solicitar uma argumentação consistente para cada proposta, questionar, apresentar referências são ações essenciais.

⚠ **PONTO DE ATENÇÃO:** Postura crítica é fundamental. Valorizar as contribuições dos estudantes é uma coisa. Acatar qualquer ideia ou proposta pelo simples fato de ter vindo deles é outra. O impulso para o aprendizado é exatamente a desestabilização das certezas, o espaço para a dúvida. Desse espaço, nasce a postura de busca constante pelo conhecimento.

INTENCIONALIDADE E PLANEJAMENTO: O protagonismo juvenil não é nato nem espontâneo – é aprendido. Portanto, é um fim educacional, que deve ser construído pelo professor, com intencionalidade e de forma sistemática. Não basta deixar o jovem se expressar e tomar a frente de processos ligados à sua formação. É preciso planejar com cuidado tais processos, de modo que a ação juvenil protagonista promova o desenvolvimento de competências e gere aprendizados significativos.

⚠ **PONTO DE ATENÇÃO:** Sem estímulo adequado e orientação cuidadosa, o protagonismo não se desenvolve. O professor deve se implicar, pois não se trata de deixar as ações inteiramente "por conta do jovem". Ao longo de cada atividade capitaneada pelos estudantes, é preciso orientar, avaliar, ressaltar os conhecimentos e competências que estão em jogo.

AUTONOMIA COMO HORIZONTE: A participação juvenil em processos estruturados de construção de conhecimento é um recurso importante para a conquista paulatina, pelo jovem, de sua autonomia. E autonomia envolve, necessariamente, a consciência do sujeito. É preciso, assim, destacar os aprendizados – de modo que sejam significativos – e problematizar os processos, convidando os estudantes a compreendê-los em profundidade e a se apropriarem dos conhecimentos.

⚠ **PONTO DE ATENÇÃO:** Não existe "meio protagonismo". Muitas vezes, as atividades participativas em curso na escola são do tipo regido pela lógica do "fazer por fazer", sem apropriação efetiva do conhecimento. Também é comum que a avaliação dos processos não tenha profundidade nem seja objeto de aprendizagem. Em situações dessa natureza, temos uma participação pontual e irrefletida – portanto, desprovida de sentido.

PROPOSTA CURRICULAR INTEGRADA E FLEXÍVEL: ÁREAS DE CONHECIMENTO E NÚCLEO ARTICULADOR

NESTA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO, O CURRÍCULO SE ARTICULA EM DOIS MACROCOMPONENTES: ÁREAS DE CONHECIMENTO E NÚCLEO ARTICULADOR. NAS ÁREAS, COMO PREVEEM OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO CURRÍCULO, AS DISCIPLINAS SE INTEGRAM DE DIFERENTES MODOS, FAVORECENDO APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS. NO NÚCLEO, COMPONENTES CURRICULARES INOVADORES OFERECEM AO ESTUDANTE OPORTUNIDADES DE CONSTRUÇÃO E/OU RECONTEXTUALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS EM PROJETOS. AMBOS, ÁREAS DE CONHECIMENTO E NÚCLEO ARTICULADOR, ESTÃO A SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO 21, INCLUINDO NOS PROCESSOS DE ENSINO OS ASPECTOS COGNITIVOS E SOCIOEMOCIONAIS QUE FAVORECEM A APRENDIZAGEM.

O processo de aprendizagem se dá, sobretudo, pela mobilização do estudante, pelo seu desejo. Quando o jovem atribui sentidos ao aprender, pode construir relações positivas com o conhecimento, despertando o gosto por situações desafiadoras, que dialoguem com seus interesses e projeto de vida. Aulas com esse potencial de mobilização precisam ir além da usual fragmentação do conhecimento em disciplinas. Elas precisam apoiar, pela integração, o estudante na percepção de que diferentes recortes e abordagens se complementam. "Quando você vê que o conhecimento não está fragmentado, que as diferentes áreas estão interligadas, você consegue compreender melhor os conteúdos e ter uma disposição maior em aprender", afirma o estudante Lucien Gilbert.

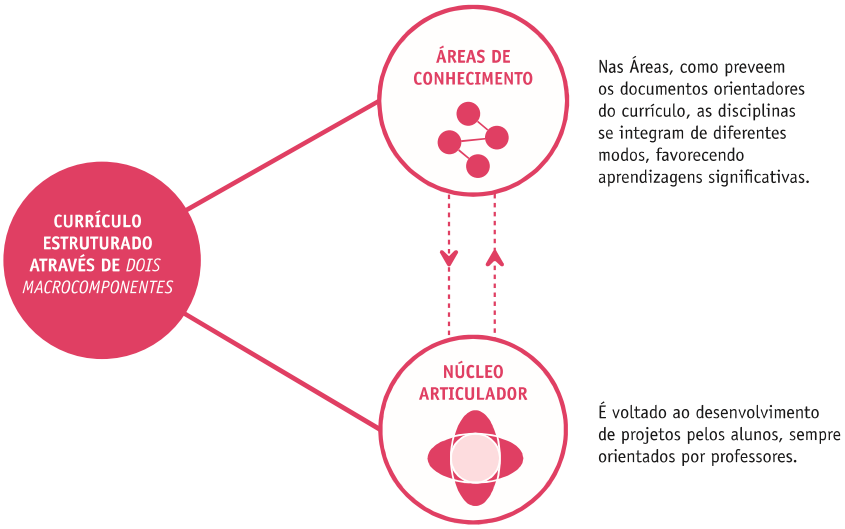
Para apoiar a concretização dessa proposta de educação integral, conferindo tratamento integrado e integrador aos projetos político-pedagógicos de diferentes escolas, propõe-se uma estrutura curricular flexível, considerando a coexistência das diversas configurações escolares, matrizes curriculares, contextos socioeconômicos e trajetórias juvenis.

Já estão em processo na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, em escolas de tempo integral, dois modelos curriculares: o modelo "Ensino Médio de Referência" e o modelo "Ensino Médio Nova Geração", que fazem parte do chamado "modelo de formação geral" da política de educação integral do estado.

Modelos de Arranjos Curriculares já implantados no Ensino Médio do Rio de Janeiro*		Aplicação
Modelo "Ensino Médio de Referência"	Escolas de tempo integral que recebem um itinerário formativo com inovações em toda a estrutura curricular.	Em construção e validação do currículo pleno, primeiramente no Colégio Chico Anysio – CECA (escola de referência, que é a matriz geradora das inovações) e em expansão para outras escolas.
Modelo "Ensino Médio Nova Geração"	Escolas de tempo integral que recebem um itinerário formativo com inovações parciais na estrutura curricular.	Em construção e validação de parte das inovações desenvolvidas no modelo "Ensino Médio de Referência". Atualmente em construção e validação em 51 Escolas participantes do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).
Modelo em Tempo Parcial	Escolas de tempo parcial, que constituem a maioria das unidades da rede estadual, atendendo estudantes que não desejam ou não podem ter dedicação integral aos estudos, mas que precisam ter assegurado o direito de adquirir aprendizagens cognitivas e socioemocionais de qualidade.	A ser desenvolvido
Modelo Integrado à Educação Profissional	Escolas que oferecem Ensino Médio Integrado à modalidade de Educação Profissional Técnica, sem a mera justaposição de dois currículos com disciplinas isoladas, atendendo jovens que desejam ou precisam aprender uma profissão, além da formação geral.	A ser desenvolvido

A estrutura curricular do modelo "Ensino Médio de Referência" é constituída de dois macrocomponentes que se entrelaçam: Áreas de Conhecimento e Núcleo Articulador. As disciplinas, organizadas em Áreas de Conhecimento, trabalham os conteúdos previstos nos documentos orientadores do currículo. O Núcleo Articulador introduz na matriz curricular componentes inovadores que oferecem aos estudantes oportunidades educativas transformadoras, ligadas à construção de seus projetos de vida e à atuação em iniciativas protagonistas em projetos de intervenção e de pesquisa, propícias à construção e/ou recontextualização de conhecimentos em projetos. Vale reforçar que ambos possuem o compromisso com o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais importantes para viver no século 21.

AS EXPERIÊNCIAS CONQUISTADAS NO COLÉGIO ESTADUAL CHICO ANYSIO PODEM SER TOMADAS COMO MATRIZ GERADORA DE INOVAÇÕES E REFLEXÕES PARA OS DEMAIS MODELOS CURRICULARES EM ATIVIDADE NA REDE DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO. O COLÉGIO FOI INAUGURADO EM 2013, COM O OBJETIVO DE SER UM AMBIENTE DE CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SUA PLENITUDE. ASSIM, O CURRÍCULO DA ESCOLA FOI ORGANIZADO EM ÁREAS DE CONHECIMENTO E NÚCLEO ARTICULADOR. ESSA ORGANIZAÇÃO SE FEZ DENTRO DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA EQUIPE ESCOLAR. EM 2015, A PRIMEIRA TURMA DE ESTUDANTES SE GRADUA E, EM 2016, OS CONHECIMENTOS GERADOS PELO TRABALHO NO CECA TORNAM-SE BASE PARA A EXPANSÃO DO MODELO "ENSINO MÉDIO DE REFERÊNCIA" CURRICULAR PARA OUTRAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL.



A integração dos componentes curriculares se concretiza em múltiplos níveis e por meio de recursos específicos que compõem o modelo pedagógico desta política de educação integral. Todo o trabalho é sustentado por uma concepção comum de juventude e é organizado tendo o desenvolvimento de competências para o século 21 como uma diretriz norteadora. Além disso, as práticas cotidianas em sala de aula assumem um caráter articulado em prol do desenvolvimento pleno dos jovens, a partir de um conjunto claro, intencional e estratégico de modos de fazer: as metodologias integradoras.

AS ÁREAS DE CONHECIMENTO

No macrocomponente *Áreas do Conhecimento*, as disciplinas, como se prevê nos documentos orientadores, não se diluem, mas são aproximadas por terem objetos, abordagens, competências que lhes dão uma identidade comum.

LINGUAGENS
incluindo Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna

MATEMÁTICA

CIÊNCIAS DA NATUREZA
incluindo Biologia, Física e Química

CIÊNCIAS HUMANAS
incluindo História, Geografia, Sociologia e Filosofia

POR QUE INTEGRAR DISCIPLINAS EM ÁREAS E AS ÁREAS ENTRE SI?

A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS JOVENS DEVE CONSIDERAR OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS, NUM CENÁRIO DE RÁPIDAS TRANSFORMAÇÕES E INÚMERAS CONTRADIÇÕES. CENÁRIO QUE DEMANDA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA COMPREENDER E ENFRENTAR PROBLEMAS DE QUALQUER NATUREZA, SIMPLES OU COMPLEXOS, QUE NA MAIORIA DOS CASOS DIFICILMENTE PODEM SER CLASSIFICADOS COMO PERTENCENTES A UMA DISCIPLINA ESCOLAR. AFINAL, O UNIVERSO DO TRABALHO OU O DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL SÃO NATURALMENTE MULTIDISCIPLINARES OU TRANSDISCIPLINARES: NECESSITAM DE ENFOQUES QUE VÃO ALÉM DAS DISCIPLINAS.

O PENSAMENTO ESPECIALIZADO AFETA A COMPREENSÃO DO TODO, POIS É JUSTAMENTE A CONJUNÇÃO DE SABERES QUE PERMITE O DESENVOLVIMENTO DE UMA VISÃO DE MUNDO AMPLA, CRÍTICA E FLEXÍVEL A REFORMULAÇÕES. ESSA VISÃO TORNA O APRENDIZADO MAIS RELEVANTE PARA OS ESTUDANTES E SEUS DIFERENTES ESTILOS DE VIDA, UMA VEZ QUE A INTEGRAÇÃO REDUZ O CARÁTER ABSTRATO E ESTÉRIL QUE OS ALUNOS ATRIBUEM A ALGUNS CONTEÚDOS, QUANDO TRATADOS REDUTORAMENTE SOB O OLHAR EXCLUSIVO DE UM COMPONENTE CURRICULAR. POR ISSO, UM TRABALHO ESCOLAR QUE INTEGRE DISCIPLINAS A PARTIR DE ÁREAS DE CONHECIMENTO AJUDA A SUPERAR A FRAGMENTAÇÃO DOS CONHECIMENTOS E O EXCESSO DE DISCIPLINAS. NO ENTANTO, SUA EFETIVAÇÃO É UM DESAFIO. REQUER INVESTIMENTO, DE PROFESSORES E GESTORES, NA REINVENÇÃO DE SUAS PRÁTICAS COTIDIANAS.

INTEGRAR ÁREAS E DISCIPLINAS TEM AINDA UMA CONSEQUÊNCIA MUITO IMPORTANTE: ENCORAJA OS PROFESSORES AO TRABALHO COLETIVO. AO COMPARTILHAREM CONTEÚDOS, INFORMAÇÕES SOBRE SEUS INTERESSES E TALENTOS COMUNS, BEM COMO SOBRE OBJETIVOS, TEMAS, CONCEITOS ORGANIZACIONAIS DO ENSINO EM SUAS ÁREAS, ELES FAVORECEM QUE OS ESTUDANTES ATUEM JUNTOS, E QUE ELES PRÓPRIOS CONQUISTEM OUTRO PATAMAR DE PROFISSIONALIZAÇÃO, ALÉM DE NOVAS COMPETÊNCIAS COMO EDUCADORES.

A professora de Arte Carla Cabrero acredita que essa integração é essencial. "O aluno tem a oportunidade de ver o conhecimento em diversos aspectos, a partir de abordagens de várias disciplinas conectadas. Aí, o conhecimento passa a ter sentido para ele e ele aprende. Isso é muito importante". A estudante Júlia Matos concorda: "Sempre que eu falo do meu colégio, eu explico que, aqui, eu consigo construir o conhecimento na minha cabeça, porque as disciplinas são integradas. Consigo visualizar as questões sob vários aspectos. Eu não aprendo porque decoro um assunto. Eu consigo aprender um conceito, porque tenho a oportunidade de compreendê-lo em vários dos seus aspectos. E isso eu sei que vai ficar comigo por muito tempo".

Na integração em Áreas de Conhecimento, os componentes passam a ter maior intencionalidade na formação docente, investindo em procedimentos, formas de pensar das áreas e outros fatores que constituem o modelo pedagógico apresentado. "Na nossa área de Ciências da Natureza, trabalhamos o ciclo mental do método investigativo científico. Sempre propomos uma questão-problema e a busca de sua resolução, a partir de uma ou mais hipóteses. E a busca não pode ser pelo senso comum, tem que ser a partir do pensamento crítico e do método científico", conta a professora de Biologia Renata Mello.

A integração dos componentes e Áreas de Conhecimento pode ser alcançada por um conjunto de fatores, trabalhados conjuntamente:

- A concretização, nas aulas, dos princípios educativos e das metodologias integradoras comuns que colaboram para um fazer docente integrado;
- O desenvolvimento intencional de competências para o século 21;
- A promoção do aprendizado de tópicos comuns às disciplinas, que se interconectam e se completam;
- A construção da compreensão de fenômenos a partir de abordagens complementares;
- Os fazeres em comum (métodos de pesquisa, procedimentos de análise de dados, formas de comunicação de resultados, entre outros);
- As formas de pensar sobre os objetos de conhecimento de cada Área;
- As concepções e processos de avaliação.

O RISCO DA INTEGRAÇÃO ARTIFICIAL ENTRE AS DISCIPLINAS

Muitas propostas pedagógicas contemporâneas trazem uma visão parcial de integração curricular: define-se algum elemento exterior, como um tema ou um projeto interdisciplinar e, a partir daí, são buscadas as conexões entre as disciplinas. São tentativas de estabelecer uma integração externa à organização do ensino, para que o aluno faça, internamente, a sua integração. Iniciativas desse gênero, comumente chamadas de "projetos interdisciplinares" ou "projetos transdisciplinares", geraram muitos modismos que têm chegado à sala de aula nos últimos anos.

Nessas iniciativas, no afã de se estabelecer elementos para a integração curricular a qualquer custo, corre-se o risco de "forçar" a identificação de elementos comuns para promover as conexões entre as disciplinas. O resultado é uma integração artificial. Muitas vezes, ao forçar uma integração por temas, por exemplo, o ensino da disciplina é prejudicado naquilo que tem de essencial: a visão, o pensamento e os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais ficam em segundo plano em relação ao tema ou projeto a ser desenvolvido. Como consequência, o estudante não consegue dar significado, não vê sentido nas atividades propostas. Ou seja, o efeito é contrário ao que se busca. Por isso, nesta proposta de educação integral, só é realizada a integração das disciplinas em função de um tema ou projeto quando ela é pertinente; quando otimiza – e não sobrecarrega – os objetivos e processos de ensino e aprendizagem.

NOS CADERNOS DESTA COLEÇÃO DEDICADOS ÀS ÁREAS DE CONHECIMENTO, OS PRINCÍPIOS CONCEITUAIS E O MODO DE INTEGRAÇÃO DAS DISCIPLINAS SÃO APROFUNDADOS.

O NÚCLEO ARTICULADOR

O Núcleo Articulador é um espaço curricular extremamente flexível, formado por componentes inovadores em que os projetos ganham relevância. Isso significa que a estruturação do Núcleo pode ser bastante variada, de acordo com as necessidades de cada modelo de escola de educação integral. Longe de se configurarem como atividades extracurriculares, os componentes do Núcleo instituem espaços curriculares privilegiados para a personalização do percurso formativo dos jovens, permitindo, valorizando e ressignificando as trajetórias juvenis dos estudantes. As atividades são voltadas, sobretudo, ao empreendimento de ações protagonistas sistemáticas, capazes de integrar conhecimentos à resolução de problemas reais.

Por meio de projetos cujos temas e abordagens conciliam os objetivos de aprendizagem previstos para as disciplinas convencionais e os interesses dos estudantes, os jovens realizam práticas de estudo, de pesquisa e de difusão do conhecimento, intervêm positivamente na escola e no entorno social, e planejam seus projetos de vida – que incluem as suas escolhas acadêmicas e profissionais. "Eu achei as aulas de Projeto de Vida bem importantes. Elas são um momento no qual podemos debater nossas ideias, falar não só da nossa vida pessoal, mas da vida como estudantes. Podemos ouvir a opinião de cada um sobre determinado assunto e aprender com o outro", destaca o jovem Vítor Braga.

O NÚCLEO ARTICULADOR:

- ATUA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL, PROMOVE A ATUAÇÃO PROTAGONISTA DOS JOVENS E POSSIBILITA QUE ELES DESENVOLVAM AS COMPETÊNCIAS DO SÉCULO 21.

- DIALOGA FORTEMENTE COM OS INTERESSES, ANSEIOS, CONTEXTO E SONHOS DOS JOVENS.

- COLOCA EM PRÁTICA AS METODOLOGIAS INTEGRADORAS, OU SEJA, PROMOVE UM MODO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR (PRESENÇA PEDAGÓGICA); UM MODO DE ESTRUTURAR AS ATIVIDADES (EDUCAÇÃO POR PROJETOS); UM MODO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS (APRENDIZAGEM COLABORATIVA); UM MODO DE PROMOVER A APRENDIZAGEM (PROBLEMATIZAÇÃO); ALÉM DE INVESTIR NO TRABALHO COM A LEITURA E A ESCRITA (FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS).

- ABORDA CONHECIMENTOS DIVERSOS, QUE FAZEM PARTE DO TRABALHO DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO, PROMOVENDO A APLICAÇÃO E O APROFUNDAMENTO DESSES CONHECIMENTOS.

- OS ESTUDANTES, NO NÚCLEO, ESTÃO SEMPRE REALIZANDO PROJETOS. ESSES PROJETOS SÃO UM FORTE DISPOSITIVO DE INTEGRAÇÃO DO CURRÍCULO.

No Núcleo Articulador, as relações entre professores e estudantes são fortemente revistas. "Antes, eu via o professor como uma 'máquina', que estava lá na frente só passando conteúdo para a gente. Com a experiência do Núcleo, eu percebi que eles estão aqui para nos ajudar, e não para dar nota baixa", comenta a aluna Gabriele Almeida. Seu colega, o estudante Vinicius Pereira, completa: "A afinidade que o aluno ganha com o professor ajuda em muita coisa. Se eu tiver uma dificuldade em uma matéria, independentemente do motivo, vai ser no Projeto de Vida que eu vou tentar uma solução. Além de ajudar na matéria, a gente se envolve com conhecimentos – de um jeito que, com certeza, não aconteceria em nenhuma disciplina 'normal'. Por exemplo, nas aulas de Projeto de Vida, agora, estamos falando muito sobre mercado de trabalho".

Para o professor de Matemática Roberto Nunes Pereira, a experiência de trabalho no Núcleo foi fundamental também para a sua inovação profissional. "O grande desafio que eu tive aqui na escola – parece incrível o que eu vou falar – foi ter que conhecer os alunos. Eu tinha muita dificuldade em conhecer os alunos. Eu não estava habituado a isso. Eu trabalhava na sala, dava minha aula e ia embora. Então, eu conhecia os 'bons' e os 'maus'. O pessoal da 'meiuca' passava batido. Hoje, além de professor de Matemática, eu sou professor de Projeto de Vida, com jovens que são meus alunos desde o ano passado. Eu os conheço como a palma da minha mão, então eu posso apontar com muita clareza e conversar com eles muito facilmente, dizendo quais são os pontos positivos, quais são os pontos negativos, o que precisam melhorar, porque têm determinado desempenho. Posso dizer 'parabéns', ou 'não parabéns', indicando o que está acontecendo. A avaliação aqui não é só número. Avaliação é um conjunto de fatores que você observa: grau de interesse, pontualidade, participação, trabalhar em grupo, resolver problemas. Todas essas competências que você fica observando no dia a dia."

Outro modo de promover a integração, no contexto do Núcleo, é o trabalho com os conhecimentos aprendidos pelos alunos nas aulas das disciplinas das diferentes áreas. Esses conhecimentos são o alicerce para que eles construam e desenvolvam seus projetos. É o que conta a estudante Júlia Matos: "Eu percebi que o conhecimento das áreas se integra no Núcleo. Não são mais coisas de História, Sociologia, ou de Matemática. Não são conteúdos. É outro tipo de conhecimento. Por exemplo: a gente escreve bastante, a gente tem que se organizar, planejar e depois 'destrinchar' o tema. É impossível você separar os conhecimentos quando você vivencia o que aprende. Assim, a gente experimenta bastante a integração e, depois, leva isso para as disciplinas".

NO NÚCLEO, O PROFESSOR ACOLHE OS ALUNOS, DIALOGANDO COM OS INTERESSES, EXPERIÊNCIAS DE VIDA, CONTEXTOS E CONHECIMENTOS DOS JOVENS. TAMBÉM SE PROPÕE UM CAMINHO ESTRUTURADO, PARA QUE OS ESTUDANTES SE CONHEÇAM, IDENTIFIQUEM SUAS FORÇAS E DESAFIOS, INTERESSES E SONHOS. ATUA DE MODO PROBLEMATIZADOR, ORIENTA OS ALUNOS PARA QUE ELES SE CORRESPONSABILIZEM PELA PRÓPRIA APRENDIZAGEM E PELA TRANSFORMAÇÃO POSITIVA DO CONTEXTO EM QUE VIVEM.

O Núcleo Articulador introduz um incremento qualitativo no currículo, gerando oportunidades de inserção de conteúdos inovadores na grade, ressignificando e democratizando tempos e espaços da escola, revestindo as atividades pedagógicas de caráter exploratório e vivencial, e abrindo campo para que todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem sejam protagonistas. Muitos projetos e atividades propostos são desenvolvidos fora da sala de aula, em espaços como o pátio, a biblioteca, a sala de informática e a comunidade.

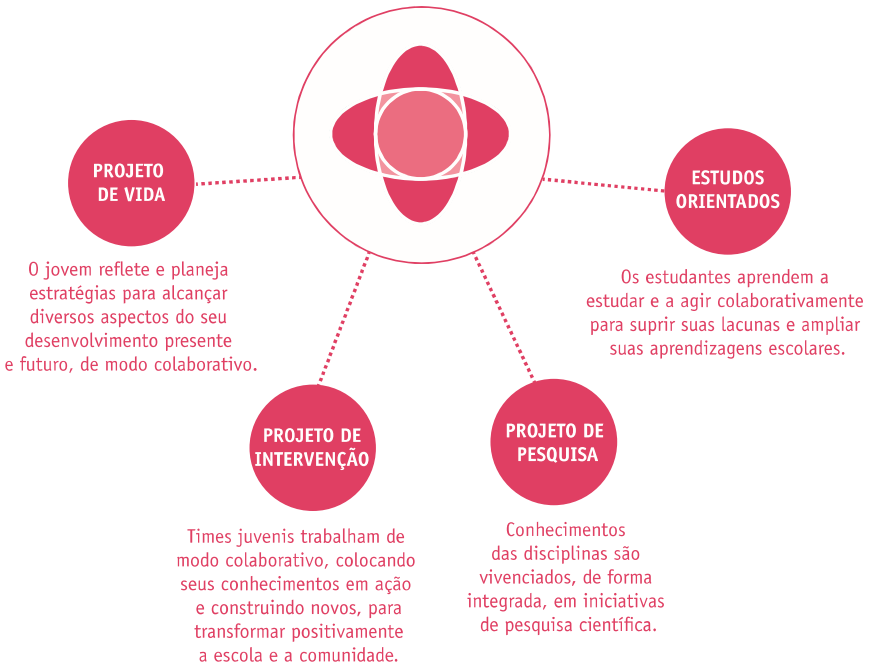
VALE RESSALTAR NOVAMENTE QUE, EM NENHUM MODELO CURRICULAR AQUI PROPOSTO, O NÚCLEO ARTICULADOR SE APROXIMA DA FORMATAÇÃO DAS CONHECIDAS ATIVIDADES EXTRACURRICULARES, COMO AS QUE GERALMENTE SÃO DISPOSTAS NO CONTRATURNO DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL. TAMPOUCO SE TRATA DE UM AUMENTO QUANTITATIVO DE ATIVIDADES CURRICULARES.

O alargamento do tempo escolar possibilita que as inovações curriculares, introduzidas pelo Núcleo, possam ser vivenciadas e apropriadas de distintas maneiras pela comunidade escolar. Oportuniza, inclusive, a mudança na relação, nos usos e nos significados que são dados aos espaços escolares e à comunidade do entorno da instituição.

NÚCLEO ARTICULADOR NO MODELO "ENSINO MÉDIO DE REFERÊNCIA"

No currículo do modelo "Ensino Médio de Referência", o Núcleo é constituído por quatro componentes curriculares: Projetos de Vida, Estudos Orientados, Projetos de Intervenção e de Pesquisa. Nesses componentes, as atividades são primordialmente projetificadas, ou seja, os estudantes se agrupam em times e são desafiados a solucionar problemas ou a desenvolver ações de natureza complexa, de curta ou média duração. O Núcleo também convida o jovem a se autoconhecer, autogerir seus estudos e colaborar para o desenvolvimento de seus colegas e pela melhoria de sua escola.

Componentes do Núcleo Articulador no modelo "Ensino Médio de Referência"



No modelo "Ensino Médio de Referência", o agrupamento dos estudantes acontece de modo diferenciado. Os times de trabalho são formados por até dez integrantes de diversas turmas de um mesmo ano, a partir de seus interesses (Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa) ou da escolha do mesmo professor mentor (Projeto de Vida). Tais formações variam ao longo do período letivo, permitindo que os alunos vivenciem relações de convívio e de trabalho com grupos de pessoas diversas, e que experimentem a integração dos conhecimentos por meio da prática de projetos.

A mobilidade e a flexibilidade na organização das turmas dos componentes do Núcleo são experimentadas por todos os professores das Áreas de Conhecimento – que, a cada período letivo (bimestre, trimestre ou semestre), se revezam na orientação dos jovens.

NÚCLEO ARTICULADOR NO MODELO "ENSINO MÉDIO NOVA GERAÇÃO"

No modelo "Ensino Médio Nova Geração", a estrutura do Núcleo Articulador é composta também por quatro componentes, mas estes ganharam configuração distinta do modelo "Ensino Médio de Referência", a saber: Projeto de Vida, Letramento em Língua Portuguesa, Letramento em Matemática e Laboratório de Iniciação Científica e Pesquisa.

O componente Projeto de Vida trabalha as identidades dos jovens e os projetos de futuro (ou seja, apoia os alunos a enfrentarem alguns dos desafios dessa fase da vida: conhecer-se (Quem sou?, De que gosto?, O que sei?, Como me vejo? etc.) e projetar a vida (O que quero? Que sonhos tenho? Como posso concretizar isso?), além de intervir no espaço escolar e na comunidade.

"O objetivo da aula de Projeto de Vida é nos tornar protagonistas, é uma aula em que a gente não tem medo de errar. Uma das atividades, por exemplo, abriu uma porta para podermos conversar mais com os colegas da turma e até com os nossos familiares. Quebramos nossas barreiras, passamos a nos conhecer melhor", conta o estudante João Sobrinho.

"O Projeto de Vida é o fio condutor de todo o trabalho do Núcleo Articulador e da proposta de educação integral de forma geral. O componente tem o papel de mudar a cabeça do aluno. De repente, ele começa a surpreender em todas as disciplinas, demonstrando mais interesse, autonomia e participando mais ativamente", comenta Maida Célia, professora de Letramento em Língua Portuguesa.

Já os dois componentes de letramento focam em práticas que ampliam os repertórios dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, possibilitando aos estudantes vivenciarem as linguagens em situações diversas de uso. As vivências ocorrem por meio do desenvolvimento de atividades complexas, que permitem explorar trajetórias socioemocionais no processo de aprendizagem, indo além das possibilidades delimitadas pelo tempo e pelos currículos oficiais das disciplinas. "O Letramento em Matemática nos possibilita

O MODELO "ENSINO MÉDIO NOVA GERAÇÃO" ESTÁ EM CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO ATUALMENTE EM 51 ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO QUE SÃO PARCERIAS DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI) DO GOVERNO FEDERAL. O OBJETIVO DO PROEMI É APOIAR E FORTALECER O DESENVOLVIMENTO DE PROPOSTAS CURRICULARES INOVADORAS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO, BUSCANDO GARANTIR A EDUCAÇÃO INTEGRAL COM A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR MEIO DE ATIVIDADES INTEGRADORAS, EM CONSONÂNCIA COM AS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO. OS COMPONENTES DO NÚCLEO ARTICULADOR NESSE MODELO CURRICULAR OPORTUNIZAM O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS, DO PROTAGONISMO JUVENIL E A INTRODUÇÃO DE METODOLOGIAS INTEGRADORAS, POTENCIALIZANDO O APRENDIZADO DAS DIFERENTES ÁREAS.

aprimorar nossas habilidades de cálculos, o que nos ajuda na Matemática em si e em outras disciplinas. O Letramento em Língua Portuguesa nos incentiva a ler mais, nos ajuda na disciplina de Língua Portuguesa, mas também faz conexão com todas as leituras que fazemos em outras disciplinas", indica João.

Para Alexandre Dibporto, professor de Letramento em Matemática, "inicialmente, os alunos só faziam contas em calculadora e hoje em dia estão calculando rápido e utilizando a lógica. Tivemos muitos resultados em relação à capacidade de realizar cálculo mental. Antes, eles reclamavam quando eu pedia para ler um problema, diziam que era chato de resolver. Agora, eles leem, respondem, pensam".

No componente Laboratório de Iniciação Científica, o objetivo é a aprendizagem de procedimentos de pesquisa – como, por exemplo, a experimentação, a pesquisa de campo etc. – possibilitando a ressignificação do conhecimento científico. "A base é o método investigativo, e articulo isso de várias maneiras. Às vezes, começo uma aula fazendo um experimento para que os alunos comprovem determinada teoria. Em outras aulas, ensino a teoria e os alunos depois a verificam por meio de um experimento. Trabalhamos instigando a curiosidade do aluno, em vez de simplesmente passar a informação. A teoria científica se conecta com a vida dos jovens", afirma a professora Delise Carvalho.

Componentes do Núcleo Articulador no Modelo "Ensino Médio Nova Geração"



NO CADERNO 3 DESTA COLEÇÃO, DEDICADO AO NÚCLEO ARTICULADOR, OS PRINCÍPIOS CONCEITUAIS E O MODO DE INTEGRAÇÃO DOS COMPONENTES INOVADORES SÃO APROFUNDADOS.

CURRÍCULO INTEGRADO, PLANEJAMENTO INTEGRADO

A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO EM ÁREAS DE CONHECIMENTOS E NÚCLEO ARTICULADOR PRESSUPÕE O PLANEJAMENTO INTEGRADO DAS ATIVIDADES, ALÉM DO ACOMPANHAMENTO E DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOB UMA ÓTICA AMPLIADA.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA MAURO STORANI PACHECO CONTA QUE, PARA QUE AS DISCIPLINAS TRABALHEM DE MODO INTEGRADO, O PLANEJAMENTO É DISCUTIDO ENTRE OS COLEGAS, DE MODO A IDENTIFICAR OS PONTOS EM COMUM E A TRAÇAR MEIOS DE EMPREENDER UM TRABALHO EM PARCERIA. DESSA TROCA, ANALISA O PROFESSOR, SURGEM AÇÕES EM DIÁLOGO: "ENTÃO, MUITAS VEZES, A DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA ESTÁ DIALOGANDO COM ARTES, QUE POR SUA VEZ DIALOGA COM EDUCAÇÃO FÍSICA... ESSA INTEGRAÇÃO DAS DISCIPLINAS É FUNDAMENTAL, PORQUE VOCÊ FAZ UM TRABALHO AMPLO DE ACOMPANHAMENTO DO ALUNO E ESSE ALUNO PERCEBE QUE AS COISAS ESTÃO INTERLIGADAS, NÃO ESTÃO SOLTAS. ELE PERCEBE QUE AS DISCIPLINAS NÃO ESTÃO FRAGMENTADAS NO CURRÍCULO".

A PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA EDNÊS MARTINS TAMBÉM RESSALTA A COOPERAÇÃO: "O QUE TRAZ MAIS TRANSFORMAÇÃO É TRABALHAR COM OUTRO PROFESSOR, LADO A LADO. ISSO É UMA GRANDE MUDANÇA. A GENTE ESTAVA ACOSTUMADA A TRABALHAR MUITO ESTANQUE, AS DISCIPLINAS ERAM 'CASINHAS' SEPARADAS E A INTEGRAÇÃO SÓ ACONTECIA EM UMA FESTA DE FIM DE ANO OU EM EVENTOS COMO O DO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA. A GENTE DESCONSTRUIU ESSA IDEIA. HOJE, TRABALHAMOS MUITO JUNTOS E ISSO É DECISIVO, PORQUE O ALUNO VÊ O TODO, ELE NÃO COMPARTIMENTA".

JÁ A PROFESSORA DE HISTÓRIA JULIANA SILVA AFIRMA QUE O PLANEJAMENTO INTEGRADO FOI UM DIVISOR DE ÁGUAS EM SUA PRÁTICA DOCENTE E NA DE OUTROS EDUCADORES DE SUA ESCOLA. AS REUNIÕES DE PLANEJAMENTO EM EQUIPE PERMITIRAM QUE TODOS OS PROFESSORES SE APOIASSEM NA COMPREENSÃO SOBRE CONCEITOS E METODOLOGIAS DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E NA SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS. ISSO GARANTIU A ADESÃO DE TODOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS INOVAÇÕES INTRODUZIDAS. SEGUNDO JULIANA, MUITOS PROFESSORES NÃO DESENVOLVIAM A PROPOSTA PEDAGÓGICA POR DIVERSAS RAZÕES. "ALEGAVAM FALTA DE INFRAESTRUTURA, FALTA DISSO, FALTA DAQUILO. COM O PLANEJAMENTO INTEGRADO, PARAMOS DE FOCAR NA FALTA E COMEÇAMOS A FOCAR NO QUE TÍNHAMOS", COMENTA.

ESPAÇOS INTEGRADORES

Tradicionalmente, as escolas se organizam em salas de aula, com turmas predefinidas por idade / seriação e com horários bastante demarcados entre o início de uma atividade (aula), seu término, e o início de outra. No entanto, na vida nós não aprendemos necessariamente nesses compassos. E tais formas de organização são muito mais devedoras de outro tempo, de outros contextos históricos e políticos, das formas encontradas por gestores públicos para a oferta de serviços educacionais massificados.

Para além dos modelos de educação de tempo integral de referência e de nova geração, outras configurações de oferecimento de educação integral são possíveis, sem deixar de atender ao pressuposto da educação como direito fundamental de todas as pessoas. Esta proposta de educação integral convida a abrir espaços para vivências de construção de conhecimento em tempos e espaços alargados. Nessa perspectiva, é importante possibilitar situações de aprendizagem que extrapolem os espaços da sala de aula. Situações que ofereçam inúmeras oportunidades de desenvolvimento de competências. Por exemplo: quando um time de alunos precisa se organizar, se responsabilizar por construir um projeto que envolva ações em espaços variados da escola, cria-se uma relação de corresponsabilidade, de autoria e de iniciativa, que favorece enormemente o protagonismo nos processos de aprendizagem.

"A gente aprendeu que lugar de aluno na escola é dentro da sala de aula, calado, o professor falando e ele escrevendo. Isso não funciona mais. O lugar do jovem é na escola. Mas tem que ser outro tipo de escola, não a que nós tivemos. E, ao sair da sala, o aluno tem que ter um objetivo educativo. Não vai sair só para ficar perambulando. Na nossa escola, os jovens perceberam rapidamente isso. Outro dia, eu fui ao terceiro andar e encontrei três times com alunos e professores sentados no chão discutindo. No mesmo espaço, três turmas discutindo, um sem atrapalhar o outro e todo mundo atento. Eu duvido que eles estivessem com a mesma atenção em sala de aula. Então, eu acho que a gente tem que desconstruir esse modelo velho de escola", comenta o diretor de escola da rede de ensino do Rio de Janeiro Willmann Costa.

A educação integral, enfim, não se faz apenas em sala de aula: os diferentes espaços da escola, a comunidade do entorno e a própria cidade são educativos. Para a construção desta escola de espaços alargados e efetivamente apropriados pelos alunos, na experiência da rede de ensino do Rio de Janeiro, tem sido fundamental garantir o funcionamento contínuo e diário das escolas. Afinal, é nelas que a equipe escolar dá o apoio essencial aos jovens, quando estão trabalhando dentro e fora das salas de aula. Vale destacar, por fim, que, no tocante ao espaço escolar, é essencial que ele conte com ambientes que sejam integradores da aprendizagem e que possam ser apropriados pelos estudantes, nas aulas e fora delas, como a sala de leitura (ou biblioteca), o auditório, o laboratório multimídia etc.

PROBLEMATIZAÇÃO: ENSINO QUE FOMENTA O "APRENDER A APRENDER"

A PROBLEMATIZAÇÃO FAZ CONTRAPONTO À IDEIA DE QUE ESTUDANTES SILENCIOSOS E CADERNOS CHEIOS DE ANOTAÇÕES SÃO SINÔNIMOS DE APRENDIZAGEM. ASSIM COMO A APRENDIZAGEM COLABORATIVA, A PROBLEMATIZAÇÃO É UMA METODOLOGIA QUE SE DESENVOLVE PELA PARTICIPAÇÃO EM TORNO DE SITUAÇÕES -PROBLEMA E QUE EXIGE O EXERCÍCIO DA PRESENÇA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DURANTE A MEDIAÇÃO. ELA ASSUME UM PAPEL DE DESTAQUE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR, UMA VEZ QUE É UM MEIO DE PROVOCAR A PARTICIPAÇÃO, A CRITICIDADE, A CURIOSIDADE E A SUPERAÇÃO DO CONHECIMENTO SIMPLESMENTE TRANSFERIDO.

Professores comprometidos com a educação desejam que seus estudantes sejam interessados, participativos e críticos. Afinal, nenhum professor gosta de dar aula para uma turma apática, que não traz questionamentos e não demonstra entusiasmo para aprender. Se dentre os objetivos a serem alcançados pela educação escolar está propiciar acesso ao saber acumulado socialmente e o aprimoramento humano nos aspectos ético, do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, como mobilizar os alunos e tornar o conhecimento objeto de desejo?

Os jovens do ensino médio são movidos pela necessidade de se singularizarem. Nesse movimento, as relações que estabelecem com os saberes apoiam a construção de suas identidades. O jovem se afirma pela experimentação e descoberta do que é e do que quer ser. Essa capacidade de estar aberto e disponível para experimentar e aprender pode sempre ser explorada como base para a construção de uma relação significativa com os saberes escolares. Para isso, é fundamental que os professores

tenham altas expectativas com relação às aprendizagens de seus estudantes (tendo em vista que uma das características da presença pedagógica é a crença no potencial dos jovens) e sejam incansáveis provocadores de curiosidade.

A problematização imprime às práticas pedagógicas a importância de considerar o aprendizado como um processo incessante, inquieto, curioso e, sobretudo, permanente por saber. A professora de Biologia Renata Mello faz uma importante reflexão sobre a importância da problematização para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos: "A problematização é essencial a essa proposta de educação integral, pois cria condições para que o jovem possa 'aprender a aprender'. O jovem aprende que o conhecimento é uma busca e não um ponto de chegada. E essa postura é um exercício de protagonismo". A estudante Karina Madruga completa: "Não é nem por nota. É ter vontade de resolver as tarefas, entender realmente o conteúdo, não só decorar e fazer o teste. É começar a entender as coisas mesmo".

Esse modo de ver o *conhecimento como uma busca*, conforme aponta a professora Renata, traz alguns pressupostos sobre concepções de ensino e de aprendizagem fundamentais para desenvolver uma ação educativa que articule a dimensão dialógica (que requer interação e escuta ativa, permitindo o reconhecimento da multiplicidade de interpretações, de respostas e de modos de construir saberes) com a dimensão problematizadora do ato de conhecer. Dessa forma:

1. O estudante é o construtor do seu próprio conhecimento, possuindo papel ativo no processo.
2. Todo conhecimento é construído a partir do que já se conhece, e deve ser ensinado a partir do conhecimento que o jovem já traz para a sala de aula. Os estudantes desenvolvem o pensamento crítico quando confrontam seus conhecimentos prévios com aqueles que estão sendo apresentados, construindo hipóteses que vão se mostrando fundamentadas ou não.
3. O conhecimento se origina da busca por respostas para problemas bem formulados. O professor apresenta problematizações consistentes, ao invés de enunciados prontos, possibilitando a mobilização de diversos recursos cognitivos e de uma postura investigativa do aluno diante do objeto de conhecimento.
4. Aprender não significa ser capaz de reproduzir e revozear os conhecimentos básicos acumulados, mas saber reconhecer quando novos conhecimentos são necessários e articular saberes para resolver problemas.
5. O professor não apresenta os conhecimentos como se fossem conteúdos cristalizados, evitando dar respostas prontas, mas ajudando os estudantes a se repertoriarem e a organizarem os saberes dispersos.
6. O professor provoca os jovens a analisarem questões teóricas e práticas e a formularem respostas para tais questões.
7. O professor incentiva os estudantes a pesquisarem e os acompanha e orienta no percurso de investigação e de construção de argumentos provisórios, que vão sendo discutidos e apurados, até que se chegue a uma resposta satisfatória e consistente para cada questão lançada.
8. Em síntese, cabe ao professor instaurar na sala de aula um ambiente investigativo, mobilizado pelos questionamentos dos alunos – de modo que cada jovem possa exercer uma postura de inquietação e curiosidade frente ao conhecimento.
9. A problematização ganha relevância quando trabalhada por meio da aprendizagem colaborativa. Ao colocar os estudantes em contato com pontos de vista variados, faz-se possível que eles ampliem seus repertórios e concepções, enriquecendo seus modos de pensar.

Aulas pautadas pela problematização exigem que o planejamento do professor seja muito bem estruturado, pois esse é um processo dialógico desafiante e que envolve a utilização de recursos variados, que tenham como objetivo ampliar as fronteiras de determinado conhecimento, a partir de pontos de vista diversos. "O planejamento da aula requer preparo, mas vai além: o seu objetivo é o aprendizado do aluno. Posso entrar na sala de aula e falar: Hoje eu vou dar as Leis de Newton. Ensino as três Leis e pronto, dei o conteúdo. Mas eu tenho que ter um objetivo naquela aula: Quero que meus alunos aprendam as Leis de Newton. E esse objetivo está sempre na minha cabeça. Eu conduzo a problematização para chegar ao meu objetivo. Faço perguntas para trazer do aluno as ideias que ele tem sobre alguns conceitos. Depois, trabalho com um texto, ou um vídeo, ou um simulador no computador, ou um experimento. Trabalhei as Leis de Newton com um texto, por exemplo, mas era um texto que falava sobre como foi a evolução do pensamento, tinha uma contextualização histórica. Muitas vezes, em Física, o aluno pensa como Aristóteles pensava, e isso é interessante de ele reconhecer. Não é um pensamento errado, é natural. Eu problematizo antes, durante e depois do texto, vou perguntando e os alunos argumentam e vão aprendendo", conta a professora de Física Cláudia Sozinho.

AULAS ESTRUTURADAS BASEIAM-SE EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS — OU PROJETOS — DESENHADAS DE MODO A EXISTIREM DESAFIOS CRESCENTES AOS ESTUDANTES, INCLUINDO MOMENTOS DE AVALIAÇÃO E DE APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS AO LONGO DELES. TAMBÉM É INTERESSANTE QUE HAJA MOMENTOS DE CULMINÂNCIA, QUANDO AS PRODUÇÕES DOS ALUNOS SÃO COMPARTILHADAS COM A COMUNIDADE ESCOLAR E ATÉ MESMO COM A COMUNIDADE EXTERNA À ESCOLA. ESSE PROCESSO EDUCATIVO ESTRUTURANTE PERMITE QUE O PROFESSOR POSSA PLANEJAR SUAS AÇÕES E ANTEVER OS MOMENTOS ESTRATÉGICOS PARA COLHER EVIDÊNCIAS SOBRE O NÍVEL DE CONHECIMENTO DOS JOVENS E DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS. NESTA PROPOSTA, AS OPAS (ORIENTAÇÕES PARA OS PLANOS DE AULA) APRESENTAM MODELOS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS QUE ESTRUTURAM O TRABALHO INTEGRADO DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO E DOS PROJETOS DO NÚCLEO ARTICULADOR. MESMO TENDO EM VISTA O PLANEJAMENTO ESTRUTURADO, É PRECISO RESSALTAR QUE QUALQUER INTERAÇÃO PEDAGÓGICA GANHARÁ NÍVEIS DE PERSONALIZAÇÃO DE ACORDO COM A PARTICIPAÇÃO DA TURMA.

OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS E OS SABERES ESCOLARES

Ao longo da história, uma infinidade de saberes, fruto das realizações humanas em áreas diversas, vem sendo acumulada. Parte desses saberes é eleita e transposta didaticamente com a finalidade de ser ensinada na escola, com vistas a promover o acesso e a apropriação dos estudantes a um conjunto de conhecimentos que, dependendo de como são articulados e desenvolvidos, podem proporcionar uma formação mais ou menos crítica, mais ou menos emancipatória.

Um dos desafios é justamente fazer com que o conhecimento escolar ganhe tratamento contextualizado, em que questões históricas, multiculturais, éticas e políticas possam ser problematizadas, e em que diferentes discursos estejam disponíveis para discussão e análise. A contribuição da problematização para as ações educativas é justamente considerar o conhecimento como algo vivo, construído pela e na interação dos estudantes.

O conhecimento prévio é o ponto de partida dessa interação estudante-conhecimento. As diferentes bagagens culturais que os jovens trazem para a escola são fruto de suas experiências e aprendizados e precisam ser consideradas sempre pelos professores em sua mediação.

Normalmente, se atribui o trabalho com o conhecimento prévio como uma etapa importante para ouvir os estudantes e garantir algum grau de participação e engajamento. Mas trabalhar com o conhecimento prévio dos estudantes vai muito além de um "truque" pedagógico para chamar a sua atenção: é por meio do compartilhamento dos conhecimentos da turma que o professor apreende os conhecimentos já construídos, para possibilitar aos jovens o exercício de autoaprimoramento contínuo como seres conhecedores, investigadores.

Ao longo de uma sequência didática, o professor checa o que foi apreendido no processo e o quanto o saber anterior foi impactado, seja para modificá-lo, seja para fortalecê-lo. Em uma turma, existem diferentes níveis de conhecimento: um aluno pode ter um conhecimento prévio bastante qualificado, enquanto outro pode ter maior repertório, e é essa diversidade que qualifica a problematização.

MEDIAR ENVOLVE TORNAR EXPLÍCITOS OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ESTUDANTES, VALORIZAR E DESPERTAR INTERESSES, PROVOCAR A COMPREENSÃO E A PROBLEMATIZAÇÃO DOS NOVOS CONHECIMENTOS E SUAS POSSÍVEIS APLICAÇÕES EM DIVERSOS CONTEXTOS, E BUSCAR O ENGAJAMENTO CRÍTICO CONSTANTE DOS ALUNOS DURANTE OS MOMENTOS DA AULA OU DA PRÁTICA DOS PROJETOS.

Portanto, trabalhar com os conhecimentos prévios dos jovens não é um exercício maniqueísta de levá-los a migrarem de concepções "erradas" para as "certas". A problematização, como metodologia de ensino, compreende a concepção de aprendizado permanente, considera e questiona as posições assumidas pelos alunos, fazendo-os refletir sobre as explicações contraditórias e as possíveis limitações de seus *conhecimentos prévios* quando confrontados com *novos conhecimentos*.

A IMPORTÂNCIA DAS PERGUNTAS

A partir de um bom problema inicial – ou de um conjunto de boas perguntas – é possível mobilizar os jovens a quererem saber mais. Quando os estudantes assumem para si a tarefa a ser respondida ou a situação a ser compreendida, colocam em ação suas forças e saberes.

É perguntando que se aprende e se ensina. Boas perguntas fazem pensar, exigem articulação de saberes, pesquisa, investigação. É por meio de boas perguntas que o estudante pode perceber de modo crítico o distanciamento de seus conhecimentos prévios com relação a uma situação proposta, bem como reconhecer a necessidade de novos conhecimentos com os quais possa compreender uma situação mais adequadamente.

No entanto, apesar de já ter sido apontada como uma competência fundamental do professor, fazer boas perguntas não é algo simples. "Na problematização, você começa a mobilizar questionando, fazendo perguntas. Em cima das respostas, você vai criando um caminho. É um exercício muito grande para o professor, porque envolve uma turma. Você joga a questão: um fala, o outro fala, e você começa a fazer o link dessas respostas, para eles pensarem juntos. Eu tenho que ter até cuidado, porque eles começam a se empolgar, a falar e falar, a aula vai passando e a gestão de tempo é necessária para cada situação", diz a professora Cláudia Sozinho. Quanto mais o professor pratica a problematização, melhor perguntador se torna.

Além das perguntas, é importante o professor selecionar e trabalhar com textos variados para qualificar a problematização, como um artigo de jornal, uma reportagem em vídeo, uma música, uma imagem etc. A multiplicidade de vozes e recursos amplia os horizontes da problematização.

Boas perguntas, para serem desafiantes e mobilizadoras, precisam ser planejadas a partir do reconhecimento do que os alunos já sabem e do que ainda precisam saber. Sem uma boa mobilização inicial, é como se o jovem não entrasse na aula com boas condições para aprender, e as etapas seguintes de aprendizagem podem simplesmente não fazer sentido para quem, de fato, não se engajou com a situação a ser realizada ou estudada.

A etapa inicial e essencial para a construção da competência de resolução de problemas é reconhecer a situação como uma questão que merece ser resolvida ou realizada, e tomá-la para si com a determinação de querer buscar entendê-la e se posicionar frente a ela. Por isso, na escola, a proposição de boas perguntas, de boas situações-problema, é que permite ao jovem conquistar o primeiro e fundamental passo dessa macrocompetência.

A MEDIAÇÃO PROBLEMATIZADORA

Na problematização, o professor não é um "explicador". Como mediador, que não descuida de sua presença pedagógica, ele propõe bons desafios, lança boas perguntas, confronta opiniões, ouve e dá a palavra, organizando a discussão e atividades para que o foco e o aprofundamento dos conteúdos sejam resguardados. Sobre essa característica mediadora, o professor de Educação Física Mauro Storani reflete: "Quando o professor passa a entender que o papel é de mediação do conhecimento, ou seja, que ele não é o dono daquele conhecimento e que a sua função não é simplesmente transmiti-lo, mas ter a preocupação de que aquele saber faça sentido para o aluno, isso é um ganho para a Educação de uma forma geral. Quando o aluno começa a perceber que algo faz sentido para ele, dentro daquilo que está sendo proposto, ele passa a encarar tudo de uma forma diferenciada".

O professor mediador acolhe de forma equânime todas as perguntas e respostas dos estudantes. Cabe ao educador garantir um clima receptivo, que permita que os jovens se sintam confiantes em participar. "Não vale dizer para o aluno que a resposta dele está equivocada. Também é preciso saber quando responder determinada pergunta dos alunos, pois as respostas podem exigir que eles tenham conhecimento de algum conteúdo ainda não trabalhado na disciplina. Aí, é preciso pedir com jeitinho para que cada um espere, anote a pergunta e a guarde para mais tarde. Muitas vezes, é preciso ajudar o aluno a lidar com esta frustação", diz a professora Cláudia Sozinho.

E para isso, claro, os estudantes precisam ganhar centralidade na sala de aula, por meio de espaços para falar e expor seus conhecimentos, sem julgamentos de quem "sabe mais" (ou "sabe certo") ou quem "sabe menos" (ou "sabe errado"). A professora de Língua Portuguesa Ednês Martins relata que também é preciso engajar os estudantes para essa participação ativa e qualificada. "Busco desconstruir nos alunos a ideia de que eles têm que me agradar com as respostas. No primeiro bimestre, é muito notório isso, eles costumam responder para me agradar: 'É isso que ela quer ouvir'. Então, eu mostro que não é isso, continuo fazendo perguntas e não aceitando respostas evasivas. 'Você acha isso legal por quê? Explique!' Os estudantes são levados a argumentar, a pensar mais sobre aquilo, a refinar seus pensamentos".

O BOM ALUNO

O mito do bom aluno sempre está à espreita, rondando as salas de aula e exigindo a atenção constante do professor para não se deixar levar por ele.

Nesse imaginário, está o aluno que é altamente motivado, sabe participar, não atrapalha a aula, aprende (ou reproduz?) o conteúdo apresentado pelo professor por meio da escuta, faz anotações, vai bem nos exames de verificação etc. É preciso refletir: O que esse modelo de bom aluno indica? Existe, realmente, um modelo do bom estudante?

A sala de aula, como microcosmo social, é formada pela diversidade que se revela em diferentes modos de ser, conviver, pensar e aprender. A participação pela problematização incentiva a curiosidade, estimula o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas, permitindo que todos os jovens possam se posicionar, dialogar, construir e reconstruir conhecimentos. Uma aula que incentiva a participação permite que cada um possa se construir, como pessoa e estudante, em constante desenvolvimento e autodescoberta, e possibilita que a mediação conceba o erro como parte da construção do conhecimento.

ATIVIDADES DESAFIANTES PARA APRENDER A RESOLVER PROBLEMAS

As perguntas são a base da problematização. É por meio delas que a relação dialógica entre professores e estudantes ganha a cadência de aprendizagem. As perguntas, quando inseridas em contextos de atividades desafiantes, ampliam o alcance da problematização e desenvolvem a capacidade de resolução de problemas.

E a capacidade de resolução de problemas é uma das metas desta proposta de educação integral. Consideramos, inclusive, que ela deve ser meta de todos que ensinam na escola básica, pois é uma competência que compreende o engajamento do aluno para entender e resolver situações nas quais a resposta ou a forma de obtê-la não são imediatamente óbvias. "É muito legal o colégio desafiar o jovem, porque ele se sente capaz de fazer coisas que às vezes ele nem tinha ideia que poderia", diz a aluna Karina Madruga.

Atividades desafiantes se organizam em torno de uma situação que faça sentido para o aluno, que permita a ele formular hipóteses, mobilizar seus conhecimentos ou identificar falta de saberes que passam a ser importantes de serem aprendidos para responder à situação proposta.

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS INCLUI TANTO A CAPACIDADE DE IDENTIFICAR E SE ENVOLVER COM A SITUAÇÃO, COMO O DESEJO DE ENFRENTÁ-LA, A FORÇA PARA VENCER O DESAFIO, O ESTABELECIMENTO DE ESTRATÉGIAS PARA ACHAR CAMINHOS DE SOLUÇÃO E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA RESPOSTA OU PRODUÇÃO SOLICITADA.

A EDUCAÇÃO POR PROJETOS NA GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

ANTES DA AULA

Ao planejar o desenvolvimento de um projeto com determinada turma de jovens, o professor prevê um percurso estruturado, de modo a possibilitar que os estudantes conquistem aprendizagens significativas. Tenha em mente que projetos só valem a pena se:

- Forem relacionados a interesses e anseios dos alunos e/ou aos objetivos das Áreas de Conhecimento.
- Acontecerem de maneira estruturada, com começo, meio e fim, adotando um método que promova a participação ativa dos jovens (o modo de estruturar as pesquisas e intervenções dos jovens, adotado por escolas parceiras da Solução Educacional, são as seis etapas de desenvolvimento de projetos: mobilização, iniciativa, planejamento, execução, avaliação e apropriação de resultados).
- Tiverem média ou alta complexidade, possibilitando a formação do pensamento crítico e investigativo e demandando a atuação em times (cerca de oito a dez integrantes em cada time).
- Tiverem conhecimentos associados a eles e os jovens forem estimulados a acessar e aprender esses conhecimentos.
- Gerarem transformações positivas no contexto da escola e do seu entorno.
- Possibilitarem a aprendizagem colaborativa, por meio da atuação dos alunos em times para resolução de problemas reais.
- Possibilitarem que os estudantes incrementem competências para seu processo de desenvolvimento integral.

DURANTE A AULA

A presença pedagógica do professor orientador é uma condição básica para o desenvolvimento de um projeto que efetivamente traga oportunidades de aprendizagem para os alunos. Afinal, o professor é um mediador de oportunidades educativas. Por isso, nas aulas dedicadas ao desenvolvimento de projetos, o professor continua a ter um papel de referência para os jovens.

- Monitore e apoie a organização e a dinâmica dos times; inclusive, orientando a construção de regras de convivência e pautas de trabalho.
- Apoie-os na "calibragem" do planejamento e da execução do projeto (de modo que os objetivos sejam factíveis, os esforços dos times sejam organizados e as ações sejam ajustadas, sempre que necessário).
- Dê suporte na identificação de fontes de informação e na seleção e análise das mesmas.
- Apresente referências de conceitos, aportes teóricos e procedimentos.
- Problematize as situações e as informações, proponha que os estudantes analisem relações entre fatos e entre conceitos e fomente que os times façam comparações e inferências.
- Durante o desenvolvimento dos projetos, estimule os times e oriente-os a registrar os processos vividos e os conhecimentos aprendidos, bem como a elaborar produtos como relatórios, vídeos, ensaios, artigos, revistas, blogs, apresentações etc.

DEPOIS DA AULA

Avaliar é uma ação essencial para a atribuição de sentido ao processo de construção do projeto! Ao avaliar cada atividade e, ao final, faça um balanço da empreitada com os alunos.

- Contribua para o mapeamento dos saberes dos jovens acerca das questões tratadas, bem como para a ampliação de tais saberes.
- Contribua para o mapeamento dos saberes dos estudantes acerca das questões tratadas, bem como para a ampliação de tais saberes.
- Fomente a apropriação dos resultados pelos alunos, destacando, nos processos, a aplicabilidade dos conhecimentos construídos e das competências desenvolvidas em diversos contextos da vida dos jovens.
- Espelhe as competências, valores e atitudes que os estudantes estão desenvolvendo.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Nesta proposta de educação integral, a avaliação da aprendizagem é um recurso para potencializar a apropriação dos conteúdos e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Envolve um ciclo contínuo de coleta de dados, análise e intervenção, nas práticas educativas cotidianas, o qual baliza o trabalho de promoção do desenvolvimento pleno do aluno.

Assim, a avaliação se torna um princípio e uma prática pedagógica que promove o diálogo, a corresponsabilidade, o autoconhecimento, a autogestão e a construção da autonomia dos estudantes.





AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

CONSTRUINDO UM NOVO OLHAR

Nesta proposta pedagógica da educação integral, um elemento-chave é a criação de um projeto comum de avaliação, em que os critérios e indicadores sejam acordados pelas equipes docente e discente, incluindo a autoavaliação por todos os envolvidos.

Na construção de tal projeto, uma travessia se mostra fundamental: ressignificar, diversificar e aprofundar os procedimentos avaliativos, muitas vezes reduzidos aos instrumentos prova, trabalho e nota. A avaliação, compreendida como uma prática educativa, é muito mais complexa do que a ideia de uma nota que mede o desempenho. Afinal, o que está em jogo não é a "assimilação de conteúdos", mas a construção da autonomia intelectual do jovem, por meio da investigação constante de sua relação com os conhecimentos e o seu próprio desenvolvimento no âmbito das competências cognitivas e socioemocionais.

É preciso esclarecer que a nota, em si, não é o problema. Ela permanece sendo um parâmetro muito importante. O que se busca é a construção e a percepção da nota de forma contextualizada, considerando que a formação integral conjuga os aspectos cognitivos e socioemocionais do desenvolvimento dos jovens. Nessa perspectiva, faz-se essencial combinar o parâmetro "nota" com outros instrumentos e práticas, que permitam uma avaliação formativa, que possibilite um olhar mais amplo em relação ao desenvolvimento dos estudantes.

No modelo avaliativo aqui proposto, cada recurso é entendido como um meio utilizado pelo professor para analisar se está atuando e conseguindo resultados que estejam na direção do projeto pedagógico da escola. É, ainda, um instrumento para que os jovens se apropriem de seus percursos de aprendizagem, contribuindo para o autoconhecimento.

Uma forte preocupação é romper com a prática arraigada de usar a nota para "barganhar" o interesse e a participação dos alunos. É preciso encontrar outros meios de mobilizar os estudantes – meios que passem pela construção, por eles, do sentido para a escola em suas vidas, aspecto que discutimos aqui insistentemente – e fazer da avaliação um instrumento de diálogo e de promoção da aprendizagem.

A seguir, apresentaremos os princípios e possibilidades de atuação do professor para realizar a avaliação em sua dimensão formativa como diretriz e prática pedagógica, tornando-a mais um meio de conhecer a diversidade de potenciais e as singularidades dos estudantes.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: DA RÉGUA À BÚSSOLA

A PALAVRA "AVALIAÇÃO" COSTUMA SER SINÔNIMO DE DOIS ELEMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR: PROVA E NOTA. EM UMA CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM FRAGMENTADA, A NOTA, ALÉM DE SIMBOLIZAR O APROVEITAMENTO DO ESTUDANTE EM RELAÇÃO AO CONTEÚDO, TAMBÉM COSTUMA VIR ACOMPANHADA POR JULGAMENTOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO OU A "INDISCIPLINA" DO JOVEM, GANHANDO UMA CARACTERÍSTICA PUNITIVA OU SENDO UM INSTRUMENTO DE BARGANHA: "O ALUNO NÃO QUER SABER DE FAZER NADA; SÓ FAZ QUANDO VALE NOTA". ASSIM, A AVALIAÇÃO TORNA-SE UMA MOEDA DE TROCA ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES.

HÁ AINDA A PERSPECTIVA DE CLASSIFICAÇÃO E DA COMPARAÇÃO DOS JOVENS ENTRE "MELHORES" E "PIORES". AOS "PIORES", MUITAS VEZES, ALÉM DE SER ATRIBUÍDA TODA A CULPA DO FRACASSO ESCOLAR, PESA O FARDO DA EXCLUSÃO. OS CICLOS DE REPETÊNCIA E A PERPETUAÇÃO DA NÃO APRENDIZAGEM (VISTO QUE O ALUNO PASSA REITERADAMENTE PELO MESMO PERCURSO DE ENSINO, NO QUAL NÃO CONSEGUE APRENDER) SÃO UM FORTE FATOR DE DESMOTIVAÇÃO DO JOVEM E DE EVASÃO ESCOLAR.

MAS A AVALIAÇÃO PODE SER UM PODEROSO INSTRUMENTO DE DIÁLOGO ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES NA CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO CRÍTICA E ATIVA COM O CONHECIMENTO E NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS.

A educação integral – que considera todas as dimensões do desenvolvimento humano – demanda um modelo em que avaliar não se reduza a julgar sem analisar todas as evidências. É preciso buscar caminhos em que a avaliação se configure num ato diagnóstico, em que os processos de ensino e de aprendizagem sejam permanentemente revistos, analisados e melhorados, a partir da combinação, sobretudo, dos pontos de vista do professor e do estudante.

No entanto, a avaliação escolar ainda é considerada na perspectiva da quantidade, sob o viés exclusivamente cognitivo: "Quanto o aluno acumulou de conhecimento?". O parâmetro é a métrica, a medição de desempenho, a atribuição de nota. Acredita-se que, adotando instrumentos padronizados, seja possível se chegar a uma medida, precisa e justa: a nota. Trata-se de uma perspectiva descontextualizada, em que um número ou conceito é o final do processo, um dado com o qual não se dialoga. É nesse cenário que a nota emerge como moeda de troca entre professores e alunos, e não como algo que ajude na aprendizagem.

Um bom caminho para a construção de um novo sentido para a avaliação é, ao invés de perseguir a régua, que traz a ideia de uma métrica, adotar a perspectiva da avaliação como uma bússola: o professor pode usar um conjunto diverso de instrumentos de avaliação, entendendo que tais instrumentos são um poderoso recurso para orientá-lo ao longo do percurso, são uma bússola que o auxilia a ver se está ou não na direção do projeto pedagógico da escola. Afinal, mesmo que o processo de avaliação envolva uma nota, ela não é o único fator que traduz a aprendizagem do jovem. Ela não é nem o ponto de partida, nem o ponto de chegada. O ponto de partida é fazer boas perguntas: Que efeito essa escola quer causar na vida do seu aluno? Que competências esse aluno precisa desenvolver para construir sua autonomia para articular conhecimento e vida?

PUNIÇÃO, "MOEDA" DE BARGANHA, MEDIDA DE CLASSIFICAÇÃO, FATOR DE EXCLUSÃO. TODOS ESSES MECANISMOS QUE FAZEM DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA APENAS UM SISTEMA DE CONTROLE DO PROFESSOR NEGAM O SENTIDO DE QUALQUER PRÁTICA DE AVALIAÇÃO: GERAR SUBSÍDIOS PARA O APERFEIÇOAMENTO DE UM PROCESSO.

A "PEDAGOGIA DO EXAME" INSTAURA UM CÍRCULO VICIOSO: O PROFESSOR USA A NOTA COMO UM INSTRUMENTO PARA GARANTIR QUE O ALUNO CUMPRA DETERMINADAS TAREFAS, E ESTE, POR SUA VEZ, PASSA A FAZER AS COISAS "SÓ SE VALEREM NOTA". O PRIMEIRO PASSO PARA ROMPER COM ESSE CICLO É PERCEBER QUE AVALIAR NÃO É APENAS MEDIR, E QUE A NOTA NÃO É O ÚNICO INDICADOR A SER CONSIDERADO. ELA DEVE SER COTEJADA COM INSTRUMENTOS E PRÁTICAS QUE PERMITAM UM OLHAR MAIS COMPLEXO EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE.

OUTRO JEITO DE OLHAR A AVALIAÇÃO

A discussão a respeito de mudanças na avaliação costuma ser objeto de resistência e controvérsia nas escolas. Os professores, em geral, têm o temor de que os instrumentos tradicionais, como a prova, sejam abandonados, e que os processos de ensino e de aprendizagem passem a acontecer sem parâmetros confiáveis, sejam balizados por leituras subjetivas. Outro temor comum é o da "abolição da nota" – como se mexer na avaliação fosse sinônimo de desconstruir todas as referências que a escola conhece.

Mas não se trata disso. A busca é por ampliar o leque de instrumentos e qualificar o caráter reflexivo da prática de avaliação, incorporando a perspectiva do desenvolvimento intencional e articulado de competências cognitivas e socioemocionais. O que se propõe é outro jeito de olhar, uma mudança na concepção do processo. A avaliação ainda tem uma concepção muito associada à ideia de castigo. Mas isso precisa mudar. O estudante não pode ser punido pela avaliação, ele tem que ser ajudado por ela. Essa é a finalidade. Trata-se de uma travessia importante a ser feita por professores e alunos: da avaliação para "medir conteúdos" à avaliação para o desenvolvimento de competências.

AVALIAÇÃO PARA "MEDIR CONTEÚDOS"	AVALIAÇÃO PARA DESENVOLVER COMPETÊNCIAS
Avaliar é sinônimo de atribuir nota. É o olhar do professor acerca da aprendizagem de conteúdos pelo aluno.	Avaliar é ser parceiro do aluno, para que ele construa um olhar sobre o próprio desenvolvimento, com vistas a incrementá-lo. É também, para o professor, um exercício constante de analisar e aprimorar sua estratégia de ensino. A competência do autoconhecimento ganha importante relevo.
Avaliar é "classificar" os jovens em bons e maus alunos, com base em seu desempenho. Os "bons" são exemplo de mérito e destaque; os "maus" são punidos. Há um clima de competição (quem tira a melhor nota, quem é o melhor aluno...).	Avaliar é gerar desenvolvimento para a aprendizagem de todos. Não pode ter foco apenas no desempenho individual, nem se prestar à mera "classificação" dos alunos. É um processo em que se faz possível identificar as dificuldades e potencialidades em comum e buscar possibilidades, na turma, de os jovens agirem com foco na ajuda mútua. Colaboração é um fator essencial.
Avaliar é emitir uma mensagem ao aluno, que a recebe passivamente: o indicador de seu desempenho. Cabe ao jovem buscar, por sua conta, meios de melhorar esse desempenho.	A avaliação é um instrumento de comunicação, de diálogo entre professor e estudante. É uma construção, marcada por múltiplos processos, de um conhecimento compartilhado sobre o percurso do aluno, sempre na perspectiva de ampliar os horizontes de desenvolvimento do jovem.
Avaliar é um instrumento para o professor mostrar ao jovem os pontos em que ele – aluno – precisa avançar, para que construa meios para se desenvolver.	Avaliar é assumir a corresponsabilidade nos processos de ensino e de aprendizagem. Professor e aluno – os dois sujeitos principais desse processo – se colocam em parceria. Cada um assume o compromisso e a responsabilidade com o desenvolvimento mútuo.
Avaliar é dar um veredicto: adequado ou inadequado, bom ou mau, certo ou errado.	Avaliar é fazer um convite ao estudante a sempre buscar novos modos de conhecer, a identificar novas possibilidades de aprender o que lhe parece difícil, de perceber que o caminho da construção do conhecimento é múltiplo e, por isso, singular para cada estudante. É um exercício constante de abertura para o novo.
Avaliar é checar a capacidade do aluno de dar a resposta certa.	Avaliar é problematizar, é rever o processo de construção de respostas para as mais diversas questões, analisando as variadas possibilidades de elaboração de tais respostas. Há que se compreender que aprender é tornar-se apto a resolver problemas complexos e a avaliação deve ser um exercício que incremente essa competência.
Avaliar é checar se o aluno "assimilou" o conhecimento.	Avaliar é promover uma reflexão sobre a relação do jovem com o conhecimento – que deve ser de apropriação e recriação, e não de repetição. Afinal, conhecer não é assimilar. Conhecer é investigar, selecionar, interpretar informações. É estabelecer conexões entre ideias e teorias, num movimento de autoria intelectual. Ou seja: a avaliação precisa estar a serviço do pensamento crítico.
Avaliar é aplicar provas e trabalhos e atribuir notas.	Avaliar é um exercício rico em possibilidades. Pode envolver instrumentos variados e deve deslocar o olhar do aluno: convidá-lo a resolver problemas de novas maneiras, reinventar seu jeito de aprender, romper com pensamentos padronizados e experimentar diversas formas de construir o conhecimento. É um processo que exige e desenvolve a criatividade.

TRAVESSIAS

A professora de Física Cláudia Sozinho relata que, quando o assunto é avaliação, a grande dificuldade para o professor é mudar concepções arraigadas: "Vivi um processo de desconstrução direta, porque, para mim, avaliação era uma prova – prova de múltipla escolha, prova discursiva, aquele modelão bem vestibular. Fui aprendendo que a gente pode fazer avaliação de aprendizagem de formas diferentes, de modos variados. Tem o processo de avaliar durante a aula, que eu estou ainda aprendendo a fazer. Já aprendi a fazer uma prova muito melhor do que eu fazia. Percebi que, às vezes, o objetivo da prova não é a nota, é provocar medo no aluno com isso: 'Sua prova é difícil, professora'. Eu nem falo mais prova, mudei até isso. É prova ou teste? É avaliação. Porque é um processo de avaliar o ensino, o que eu ensinei, o aprendizado dele. E faz diferença? Toda. Porque testar conhecimento é diferente de avaliar".

A professora de Matemática Denise de Oliveira também viveu processo semelhante: "Mudou minha visão da forma de avaliar o aluno, porque até então eu tinha aquela ideia de que avaliar era quantificar, de alguma forma, o conhecimento. A visão que tenho hoje mudou muito nesse aspecto, porque eu já consigo entender a avaliação como um processo – não uma coisa de quantidade, e sim de qualidade do aprendizado. São 36 anos de magistério, romper essa barreira foi muito duro para mim, sofri no início, porque achava que não era bem por aí. Hoje em dia, quase três anos depois de trabalho na escola, avalio o aluno como um todo: a participação dele em sala, a postura, como ele aceita seu erro. Eu trabalho com processos de avaliação com os quais eu nunca trabalhei em outras escolas e que realmente, para mim, têm se mostrado revolucionários".

A AVALIAÇÃO FORMATIVA E INTEGRADORA

Experiências como as das professoras Cláudia e Denise reforçam a importância de mudar paradigmas e romper com a prática de avaliações que apenas fazem a aferição de resultados por meio de provas e notas. Avaliar, na perspectiva da educação integral, é gerar insumos para a qualificação do processo formativo de cada estudante, bem como para o aperfeiçoamento contínuo do trabalho docente.

Afinal, educar, na perspectiva integral proposta, é formar o jovem para que conheça seu modo de aprender e compreenda o sentido de aprender em sua vida, para que desenvolva o pensamento crítico, resolva problemas de forma criativa, colabore, dialogue com variados interlocutores. Competências como essas podem ser ativadas e mobilizadas em processos avaliativos dialógicos.

A avaliação se configura, então, como uma via de mão dupla de compromisso, em que professores e alunos se implicam. Por isso, é essencial que o professor defina com clareza e explicite aos jovens qual é o projeto de ensino para aquela turma, como ele será desenvolvido, quais são as metas e as formas previstas para que sejam alcançadas. E, é claro, o que será avaliado e de que forma. Com isso, instaura-se um clima de transparência e confiança, fundado num pacto ético, de compromisso recíproco. Assim, a avaliação se torna uma prática de diálogo com o estudante.

É importante que a avaliação se configure em um instrumento que ajude o jovem a avançar, um recurso útil para a escola fazer com que todos aprendam. E como fazer isso? Dialogando. O professor, por meio da avaliação, pode dizer claramente ao aluno: "Isso é o que você sabe agora" ou "isso é o que você ainda não sabe". Precisa, também, fazer perguntas importantes, do tipo: "Como é que vamos seguir daqui para frente? O que podemos estabelecer como meta, e como você, aluno, se compromete? Como é que eu, professor, me comprometo com o seu processo de desenvolvimento?".

A avaliação emerge, portanto, como um precioso instrumento formativo, em que é necessário:

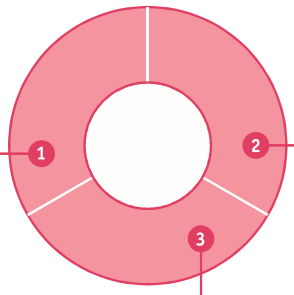
- Perceber o estudante em suas múltiplas dimensões – cognitiva, socioemocional, corpórea e produtiva –, de modo a melhor compreendê-lo em suas diferenças, identificando sua forma singular de aprender. Isso implica reconhecer que nem todos aprenderão as mesmas coisas, no mesmo tempo e da mesma forma e que, além disso, os fatores de motivação dos jovens podem ser diferenciados em cada grupo, classe ou comunidade escolar. Por isso, é fundamental, no processo avaliativo, identificar o que os alunos já sabem, conhecer suas histórias de vida e em relação ao conhecimento, e planejar propostas de ensino que sejam adequadas às especificidades de cada turma e dos sujeitos que a integram.
- Perceber a avaliação como um elemento determinante para o desenvolvimento da autonomia do estudante. Ela deve ser aliada do jovem no processo de definir e realizar as ações importantes ao seu desenvolvimento, responsabilizando-se por essas mesmas ações e por sua aprendizagem. Deve ser, enfim, um processo que gere autoconhecimento e autoconfiança, ao mesmo tempo em que dê elementos para que o aluno perceba o valor do que aprende.

A avaliação se torna, assim, um meio de identificar e analisar fatores como a relação dos jovens com o conhecimento, sua capacidade de resolver problemas e de se apropriar dos resultados desse processo, seu envolvimento, sua capacidade de atuar em colaboração, incorporando aspectos do desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos.

Também é fundamental que o professor tenha por hábito avaliar o próprio trabalho, bem como utilizar os resultados das avaliações dos estudantes como referência para seu próprio aprimoramento.

COMO FAZER? AS TRÊS AÇÕES FUNDAMENTAIS PARA A AVALIAÇÃO FORMATIVA E INTEGRADORA

Para que a avaliação seja cotidiana, processual e formativa, três ações são fundamentais: a coleta de dados, o diagnóstico e a intervenção.



COLETA DE DADOS

De início, é preciso delinear os objetivos e planejar o percurso formativo da turma. Os passos seguintes são estabelecer indicadores e empreender, no cotidiano das aulas, processos avaliativos múltiplos, com o uso de instrumentos diversificados, de modo a contemplar as diversas singularidades dos jovens.

DIAGNÓSTICO

Tratar os dados coletados, identificando os avanços e as necessidades, identificando os avanços e reconhecendo as lacunas na aprendizagem.

INTERVENÇÃO

De posse dos dados analisados, o professor e a escola intervêm nos processos de ensino e de aprendizagem, de modo a aprimorá-los.

1. COLETA DE DADOS

A cada etapa do ano letivo, é preciso definir com clareza o que se pretende ensinar, de que forma, e quais competências serão trabalhadas intencionalmente em sala de aula, para se planejar o que será avaliado. Também é fundamental considerar o uso de múltiplos instrumentos avaliativos, o que oferece ao professor a possibilidade de avaliar o estudante a partir de perspectivas diversas, superando a prática de olhar o jovem apenas em momentos pontuais.

Uma coleta de dados cuidadosa é a base de uma boa avaliação. É preciso ter uma finalidade bem clara para cada instrumento utilizado. No processo de escolha, é importante que o professor reflita e estabeleça com clareza o que precisa avaliar. Essa reflexão deve ser feita com antecedência – não funciona, por exemplo, pensar nas questões de uma prova somente em sua véspera.

Outra ação importante é elaborar, a cada ciclo, uma lista das expectativas de aprendizagem. Essa lista deve ser revista com o cuidado de verificar se, de fato, são aprendizados legítimos de se esperar naquele ponto do processo educativo. A partir dessa lista, o professor abre um bom caminho para selecionar os melhores instrumentos para avaliar, tendo em vista as expectativas estabelecidas.

É importante realizar balanços periódicos dos instrumentos escolhidos, já a partir das primeiras semanas de aula, para verificar se é necessário fazer alguma regulação. Como já dissemos, a avaliação formativa é uma prática processual, em que é fundamental a análise frequente, pelo professor, dos instrumentos utilizados. Também é de suma importância dar retornos aos estudantes durante o processo, e não apenas ao final do bimestre ou do ano letivo, propondo intervenções que ampliem as aprendizagens.

RUMO À MULTIPLICIDADE

REUNIMOS, ABAIXO, ALGUNS INSTRUMENTOS SIMPLES QUE PODEM INCREMENTAR OS PROCESSOS AVALIATIVOS.

OBSERVAÇÃO E REGISTRO DO PROFESSOR. COMPREENDEM A AVALIAÇÃO DURANTE A PRÁTICA EDUCATIVA: ENQUANTO O ESTUDANTE AGE, O EDUCADOR OBSERVA E REGISTRA. NA OBSERVAÇÃO DE UM GRUPO DISCUTINDO, POR EXEMPLO, É POSSÍVEL PERCEBER QUAIS SÃO AS DÚVIDAS, OS ARGUMENTOS, AS APRENDIZAGENS, COMO OS JOVENS ESTÃO SE COMPORTANDO EM RELAÇÃO ÀQUELE CONHECIMENTO, COMO ESTÁ SE DANDO O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS. PARA ISSO, O PROFESSOR PRECISA TER UMA PAUTA DE OBSERVAÇÃO COM CRITÉRIOS ESTABELECIDOS NA DISCUSSÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR, O COMPROMISSO DE REGISTRAR O QUE OBSERVA E, POSTERIORMENTE, ANALISAR OS REGISTROS PARA RECOLHER INSUMOS QUE PERMITAM O APERFEIÇOAMENTO DE SEU TRABALHO. A OBSERVAÇÃO NO COTIDIANO É A AVALIAÇÃO MAIS PODEROSA QUE EXISTE, POIS É FEITA EM PROCESSO, LADO A LADO COM O ALUNO.

AUTOAVALIAÇÃO PELO ESTUDANTE. A AUTOAVALIAÇÃO É A CHANCE QUE O JOVEM TEM DE MOSTRAR, SOB SUA PRÓPRIA ÓTICA, O QUE SABE E O QUE NÃO SABE. ASSIM, O PROFESSOR TEM COMO VER COM QUE DÚVIDAS ESSE ALUNO EFETIVAMENTE ESTÁ. MAS, MUITAS VEZES, A AUTOAVALIAÇÃO COSTUMA SER PRATICADA DE FORMA EQUIVOCADA. GERALMENTE, PERGUNTA-SE AO ESTUDANTE: "QUAL NOTA VOCÊ SE DARIA?". SE PARA O PRÓPRIO PROFESSOR, MUITAS VEZES, É DIFÍCIL ATRIBUIR UMA NOTA A UM ALUNO, NÃO É JUSTO COLOCAR ESSE PESO EM CIMA DO JOVEM. A FUNÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO É AJUDAR O ALUNO A PENSAR EM SUA APRENDIZAGEM, NO SEU DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIOEMOCIONAL, COM BASE NA MATRIZ

DE COMPETÊNCIAS, E EM COMO VAI AGIR PARA SE DESENVOLVER MAIS. ALÉM DISSO, O ESTUDANTE PRECISA APRENDER A SE AUTOAVALIAR, POIS ESSE É UM PROCESSO DIFÍCIL ATÉ PARA OS ADULTOS. POR ISSO, NECESSITA SER ENSINADO.

A AUTOAVALIAÇÃO PODE COMEÇAR COM UM INSTRUMENTO ESCRITO (ATÉ QUE OS ALUNOS SE SINTAM À VONTADE PARA FALAR), E TER PERGUNTAS COMO: O QUE VOCÊ APRENDEU DE MAIS IMPORTANTE? O QUE FOI MAIS DIFÍCIL PARA VOCÊ? COMO O APRENDIZADO PODERIA SER MELHOR? HÁ ALGO NA DINÂMICA DA CLASSE QUE PRECISARIA SER MELHORADO PARA VOCÊ APRENDER MAIS?

REGISTROS ELABORADOS PELOS ESTUDANTES. OS REGISTROS FEITOS PELOS JOVENS PODEM SER DIVERSOS: IMPRESSÕES SOBRE DETERMINADO TEMA TRABALHADO OU SOBRE COMO CADA UM PERCEBE O SEU DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS, UMA LISTA DE DESCOBERTAS, UMA LISTA DE DÚVIDAS. OS REGISTROS DÃO INDÍCIOS DE COMO O ALUNO DISCORRE A RESPEITO DE DETERMINADA QUESTÃO E PODEM PERMITIR A IDENTIFICAÇÃO DE SUA APRENDIZAGEM.

PORTFÓLIO DO ESTUDANTE. A IDEIA É QUE ESSE INSTRUMENTO SEJA ELABORADO PROCESSUALMENTE: AO LONGO DE DETERMINADO PERÍODO, O ESTUDANTE REÚNE SEUS TEXTOS, PROJETOS, PRODUÇÕES E REFLEXÕES. NÃO É TUDO QUE VAI PARA O PORTFÓLIO. O ALUNO, EM DIÁLOGO COM O PROFESSOR, DEVE SELECIONAR AS PRODUÇÕES QUE CONSIDERA MAIS SIGNIFICATIVAS EM CADA ESTÁGIO. DESSE MODO, PODE-SE GERAR UM CONJUNTO DE MATERIAIS MUITO ÚTIL PARA ANÁLISE E REFLEXÃO. AO ANALISAREM, JUNTOS, UMA SÉRIE DE PRODUÇÕES, O PROFESSOR E O JOVEM PODEM IDENTIFICAR QUAIS ERAM AS DIFICULDADES INICIAIS, COMO FORAM SUPERADOS OS OBSTÁCULOS, O QUE FOI CONQUISTADO E QUAIS SERIAM, AINDA, OS PONTOS DE ATENÇÃO. ENFIM, O PORTFÓLIO PODE SER UM PRECIOSO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO CONSTANTE SOBRE O PROGRESSO DO ALUNO E UMA BOA OPORTUNIDADE PARA ELE SE AUTOAVALIAR.

A PROVA E SUAS POSSÍVEIS VARIAÇÕES. A PROVA É UM INSTRUMENTO QUE DÁ AO PROFESSOR A POSSIBILIDADE DE PERCEBER, PONTUALMENTE, SE OS ESTUDANTES COMPREENDERAM DETERMINADOS ASPECTOS E TEMAS TRABALHADOS NAS AULAS. O IDEAL É QUE SEJA UTILIZADA COM UM FOCO BEM ESPECÍFICO, PARA NÃO SE TORNAR UM INSTRUMENTO MUITO EXTENSO E POUCO EFETIVO. É ESSENCIAL QUE A NOTA NÃO SEJA O ÚNICO "PRODUTO" DA ANÁLISE DAS PROVAS PELO PROFESSOR. COMENTAR A CORREÇÃO DA PROVA JUNTO AOS ALUNOS, DISCUTIR COM ELES AS ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DAS RESPOSTAS, OS ERROS MAIS RECORRENTES E OS PORQUÊS DE TAIS ERROS SÃO AÇÕES IMPORTANTES, QUE EXPLICITAM PARA O JOVEM A DIMENSÃO FORMATIVA DESSE INSTRUMENTO.

HÁ QUE SE CONSIDERAR, AINDA, QUE SÃO DIVERSAS AS POSSIBILIDADES DE SE ELABORAR E APLICAR UMA PROVA. O PROFESSOR PODE MONTAR DUPLAS E OBSERVAR COMO ELAS INTERAGEM, QUE TIPO DE ATITUDE OS ALUNOS TÊM AO RESOLVEREM AS QUESTÕES JUNTOS. JÁ A PROVA COM CONSULTA POSSIBILITA A OBSERVAÇÃO DE COMO O ESTUDANTE USA AS ANOTAÇÕES PESSOAIS E AS INFORMAÇÕES DOS LIVROS PARA RESOLVER NOVOS PROBLEMAS, NOVAS SITUAÇÕES. É POSSÍVEL APLICAR UMA PROVA METADE RESOLVIDA, METADE SEM RESOLVER, SENDO QUE A PARTE RESOLVIDA É ANALISADA PELO JOVEM, QUE VAI REFLETIR SE AQUELA RESOLUÇÃO É BOA OU NÃO É, E CORRIGIR. HÁ AINDA A PROVA EM DOIS TEMPOS. O EDUCADOR APLICA A PROVA E, DEPOIS, DEVOLVE AO ESTUDANTE. DÁ A ELE A OPORTUNIDADE DE REPENSAR E PEDE QUE REFAÇA OU ESCREVA UM TEXTO CRÍTICO SOBRE AQUELA PROVA. ASSIM, ESSE INSTRUMENTO É ACRESCIDO DE MUITO MAIS ELEMENTOS, QUE INCREMENTAM A AVALIAÇÃO.

A PROVA, PARA GANHAR ESSE CARÁTER FORMATIVO, PODE SER ACRESCIDA DE ELEMENTOS QUE INDIQUEM, AO ALUNO, OS OBJETIVOS E PARÂMETROS DA AVALIAÇÃO PROPOSTA. ELA PODE, POR EXEMPLO, APRESENTAR UMA PÁGINA DE ROSTO, CONTENDO OS SEGUINTES ITENS: BREVE RETOMADA DO PERCURSO DO ESTUDO EM FOCO; INSTRUÇÕES; QUAIS AS EXPECTATIVAS; CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO.

2. DIAGNÓSTICO

Uma meta central da avaliação é possibilitar a compreensão da situação do estudante, de modo a criar condições para que ele aprenda mais, valorize o conhecimento e tenha uma relação positiva com a escola. Por isso, não basta recolher informações sobre os alunos: é vital analisar os resultados obtidos. A análise dos dados possibilita o planejamento de atitudes pedagógicas frente aos pontos de melhoria identificados.

Dessa forma, de posse dos registros colhidos por meio de variados instrumentos avaliativos, o professor deve estabelecer um momento para tratar os dados. Examinar os erros cometidos pelos jovens nas provas é um dos procedimentos. Mas trata-se de uma análise que precisa ir além de contabilizar quantos acertos e quantos erros ocorreram. É preciso pensar sobre o erro, tendo em vista que há várias maneiras de errar, como também há várias formas de aprender. Os tipos de erro e os processos de expressão desses erros são elementos que servem tanto ao professor quanto ao aluno para a percepção dos estilos de pensar e aprender de cada um. Esse exercício de metacognição, de apuro das competências de autoconhecimento e de pensar criticamente, é um elemento precioso para a elaboração de estratégias de ensino-aprendizagem.

Olhar para os erros é investigar seus significados. Para o professor, isso propicia um exercício de reflexão que não deve se dar na esfera da culpabilização do jovem, mas na perspectiva de explicação e compreensão dos problemas, provocando questionamentos, inclusive sobre o próprio trabalho docente. É preciso, portanto, fazer perguntas como: "O que ocasionou o erro foi a estratégia didática utilizada? Variei as atividades a fim de ampliar as formas de abordar as noções e conceitos, possibilitando assim a compreensão dos problemas e, eventualmente, sua localização precisa?".

Para o estudante, a análise de erros confere sentido e importância ao seu percurso singular. Gera referências e a possibilidade de perceber outros caminhos, deixando de ser um fator de constrangimento para se tornar um elemento natural no caminhar da aprendizagem, uma oportunidade de rever procedimentos, pensar novamente, reorganizar percursos. Ou seja: de exercitar a abertura para o novo, a resolução de problemas e a criatividade.

A análise de registros dos alunos (exercícios, trabalhos, autoavaliações) também demanda uma leitura atenta, a partir da qual o professor pode elaborar um mapeamento dos percursos formativos individuais e da turma: O que aprenderam? Que dúvidas manifestaram? Que opiniões têm sobre a escola, as aulas e o professor? Como está a interação entre os estudantes? Como estão desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais? Trata-se de uma análise, em processo, de como os jovens estão caminhando em relação aos objetivos pedagógicos buscados.

Outro aspecto decisivo da análise é a perspectiva do diálogo. De posse dos dados analisados, é importante que o professor realize rodadas de conversa com os jovens, expondo os problemas e dúvidas identificados, os aspectos desafiantes e os pontos positivos. Com a escuta dos pontos de vista dos estudantes, fecha-se a etapa: consolida-se o diagnóstico e é possível planejar os ajustes necessários, no terceiro momento do ciclo avaliativo, para o incremento dos processos.

AS DEVOLUTIVAS DAS AVALIAÇÕES PARA OS ESTUDANTES DEVEM OCORRER NUM TEMPO ADEQUADO, DE MODO QUE OS FEEDBACKS DO PROFESSOR POSSAM CONTRIBUIR PARA A APRENDIZAGEM.

3. INTERVENÇÃO

O terceiro e decisivo passo da avaliação envolve uma pergunta básica: "O que fazer a partir do conhecimento sobre a turma obtido por meio do diagnóstico?". A partir dessa questão, o professor organiza a próxima etapa do seu trabalho. Planeja e empreende ações, individuais e coletivas, para sanar os problemas observados, articular as retomadas necessárias e promover os avanços possíveis, incluindo as novas noções e os novos conceitos que já estavam previstos em seu planejamento. Além disso, elabora e implanta estratégias para mobilizar as competências cognitivas e socioemocionais importantes para o desenvolvimento pleno dos jovens.

A intervenção pode ser imediata. Ao detectar, por exemplo, que determinado conceito não foi compreendido, o professor volta àquele ponto e faz uma intervenção. E é importante que busque uma nova forma de abordar o conceito, pois a abordagem inicial não funcionou. Então, ele pode elaborar uma atividade mais interativa, acrescentar materiais audiovisuais, trabalhar a questão a partir de uma pesquisa em times. O essencial, nessa intervenção imediata, é construir outro caminho.

Em outras circunstâncias, a intervenção relacionada a um problema de compreensão pode ser realizada mais adiante, quando um conceito semelhante ou complementar for trabalhado. O fundamental é não perder de vista os pontos de aprimoramento e a busca por ampliar os processos de promoção da aprendizagem.

As ações precisam ser cuidadosas e planejadas. O professor pode, por exemplo, dizer: "Esse grupo não aprendeu a conjugar verbo do jeito certo. Então, daqui pra frente, todas as vezes em que eu trabalhar alguma coisa em língua, haverá algum aspecto vinculado a verbos". E ele planeja que em um momento posterior – um mês ou dois –, voltará a esse conteúdo. Não deixa cair no esquecimento.

Com esse tipo de cuidado, o professor promove a recuperação em processo – não deixa para retomar tudo só quando há ameaça ou ocorre a reprovação. Vale destacar que a melhor recuperação acontece quando o educador tem clareza do que o estudante precisa aprender, por que é importante ele aprender aquilo e como ensinar de um jeito diferente, já que, da primeira vez, o processo não foi bem-sucedido. E é essencial propor a si mesmo perguntas como: "O que fazer para que o aluno continue aprendendo, de forma que vá lidando com aquilo de que ainda não deu conta?", "De que modo posso estimulá-lo a tornar seu processo de aprendizagem mais crítico e autônomo?", "Como fomentar a colaboração entre os alunos para a superação das dificuldades de aprendizagem?".

> É PRECISO, AINDA, REALIZAR INTERVENÇÕES AVALIATIVAS COM UM FOCO AMPLIADO, VOLTADO AO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO. POSSIBILITAR QUE A AVALIAÇÃO SEJA UMA GRANDE OPORTUNIDADE DE PROMOVER, PARA O JOVEM, O AUTOCONHECIMENTO, A COLABORAÇÃO, A COMUNICAÇÃO, A RESPONSABILIDADE, O PENSAMENTO CRÍTICO, A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS, A ABERTURA PARA O NOVO E A CRIATIVIDADE.

A intervenção pode ser momentânea, de médio ou de longo prazo. Ela também não tem que ser, necessariamente, com toda a classe. Às vezes, precisa ser feita só junto a um grupo. O crucial é que ocorra a recuperação em processo. Não para "recuperar o conteúdo", mas para que o jovem possa viver a aprendizagem necessária.

AVALIAR É DIALOGAR

É DE SUMA IMPORTÂNCIA INCLUIR OS JOVENS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO. OS ESTUDANTES SÃO COPARTÍCIPES DO PROCESSO EDUCATIVO E, POR ISSO, TÊM DIREITO DE SABER O QUE SERÁ ENSINADO E DE QUE FORMA, EM QUE ASPECTOS ELES SERÃO AVALIADOS E COMO ISSO SERÁ REALIZADO, ASSIM COMO PRECISAM TER VOZ PARA MANIFESTAR SUAS CONCORDÂNCIAS E DISCORDÂNCIAS ACERCA DA AVALIAÇÃO QUE É FEITA DE SUAS APRENDIZAGENS E PRODUÇÕES. É IMPORTANTE, AINDA, CRIAR OPORTUNIDADES PARA QUE OS AVALIADOS PARTICIPEM DA CONCEPÇÃO E DO PLANEJAMENTO DOS MÉTODOS AVALIATIVOS, ESTABELECENDO PARA SI OS OBJETIVOS A ALCANÇAR.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA MAURO STORANI CONTA UMA EXPERIÊNCIA INTERESSANTE QUE VIVEU COM SUA TURMA: "NA MINHA DISCIPLINA, EU PROBLEMATIZO O TEMPO TODO. E ESSAS PROBLEMATIZAÇÕES SE INICIAM COM O ESTABELECIMENTO DE OBJETIVOS CLAROS PARA AULA E VÃO ATÉ OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO. EU TIVE UMA EXPERIÊNCIA NESTE BIMESTRE, EM QUE ME REUNI COM OS ALUNOS PARA MONTARMOS JUNTOS UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO — OU SEJA, EU NÃO TROUXE UMA FORMA DE AVALIAÇÃO PRONTA. EU QUIS CONSTRUIR JUNTO COM ELES E OFERECI PERGUNTAS, PROVOCAÇÕES, E MUITAS OPORTUNIDADES PARA PENSAR E ARGUMENTAR. ASSIM, ELES NÃO CRIARAM APENAS UM INSTRUMENTO, MAS CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO", RELATA.

HÁ DIVERSOS MEIOS DE PROMOVER UMA AVALIAÇÃO DIALOGADA NO DIA A DIA DA SALA DE AULA, TAIS COMO: RODAS DE CONVERSA, APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO COM OS ESTUDANTES — INDIVIDUALMENTE E EM TIMES — DE SÍNTESES PARCIAIS DOS RESULTADOS, ENCONTROS PARA A ELABORAÇÃO DE AVALIAÇÕES COMPARTILHADAS. DESSA FORMA, É POSSÍVEL CONSTRUIR UMA RELAÇÃO DE CONFIANÇA E UM ESPAÇO ABERTO E RESPEITOSO ENTRE JOVENS, PROFESSORES E GESTORES QUE VIVENCIAM, ACOMPANHAM E INTERVÊM NA AVALIAÇÃO.

É PRECISO, POR FIM, TER O COMPROMISSO ÉTICO DE CONVERSAR COM O JOVEM SOBRE COMO ELE ESTÁ SENDO AVALIADO. MUITAS VEZES, AS IMPRESSÕES DOS PROFESSORES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO SÃO DISCUTIDAS NOS CONSELHOS DE CLASSE E COM OS FAMILIARES DO JOVEM — MAS NÃO COM ELE. NA BUSCA DE UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA, COM FOCO NA CONSTRUÇÃO DA CORRESPONSABILIDADE E DA AUTONOMIA DO ESTUDANTE EM SEU PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO, ESSE TIPO DE PRÁTICA É INCONCEBÍVEL. O DIÁLOGO COM O ALUNO É UM PILAR FUNDAMENTAL DA PRÁTICA AVALIATIVA INTEGRAL.

CUIDANDO DA AVALIAÇÃO

Listamos, a seguir, algumas orientações para o professor realizar uma prática de avaliação processual e formativa.

- Mesmo que você tenha muitos alunos, ao final da aula, peça para eles marcarem duas aprendizagens importantes que tenham feito naquele momento. Não precisa nem levar a lista para ler em casa se não quiser. E comece a aula seguinte pedindo que alguns estudantes – aqueles que desejarem – leiam as suas aprendizagens. Com o tempo, por meio dessa prática, você cria um aquecimento para a aula seguinte. Mas o principal é que, a partir das aprendizagens que não forem mencionadas, você já tem uma dimensão daquilo que precisa retomar. Ou, se os alunos relatarem um aspecto aprendido de forma equivocada, isso também é um indicativo. Essa é uma prática simples e eficiente de um bom registro, seguido de uma boa análise.
- Peça que os estudantes, em dupla ou em pequenos grupos, escrevam textos contando as dificuldades deles ou o que aprenderam. Analise esse material. Certamente, tais textos trarão muitas pistas para o incremento de sua estratégia didática.
- Crie uma caixinha de dúvidas. Apenas coloque uma caixa em cima da mesa e deixe os jovens marcarem para você as dúvidas que têm. Leia aquilo, discuta com cada um. Ocorre que, às vezes, o que aquele jovem quer é ter um espaço para falar só com você.
- O erro pode ser um aliado importante. Não tome os erros e as compreensões equivocadas como ofensas. É muito mais produtivo tomá-los como parte do processo de aprendizagem dos estudantes e de avaliação da estratégia que você está adotando. Ao detectar um erro, pergunte ao estudante: "Vamos retomar isso? Será que foi isso mesmo que nós estudamos?". Dessa forma, você, em processo, já faz uma recuperação, já faz a intervenção, não deixa a dúvida ficar para depois. Não precisa esperar meses para fazer uma prova, num momento pontual, e, só aí, descobrir que os alunos têm dúvidas.
- Analise os erros com a turma. A prática de análise coletiva de erros pode ser uma discussão muito cara ao jovem: uma oportunidade de ir além de sentimentos como de fracasso ou de culpa, compreender o processo que levou ao erro (e não apenas ter acesso a uma "resposta certa"), refazer o pensamento que construiu acerca da questão.
- Um simples caderno pode fazer a diferença. Deixe um caderno em cima da mesa e faça pequenas anotações ao longo das aulas. Depois, olhe para aquilo. Certamente, lá estarão registros valiosos para a sua reflexão sobre como está indo o processo de ensino-aprendizagem.
- Em vez de coibir o uso da "cola", que tal propor aos estudantes fazerem um resumo que possa ser utilizado durante a prova? Um resumo feito por eles, que depois será recolhido e analisado junto com a prova.
- Ao corrigir um conjunto de provas, mesmo que sejam muitas, coloque uma folha ao lado e anote: erraram muito a questão X; estão confundindo determinado conceito; não entenderam a relação entre dois fatores... Essas anotações podem ser um registro importante, que te ajudará a pensar sobre o que melhorar nas aulas.
- Promova a avaliação entre os pares, reservando momentos para que os jovens mostrem seus trabalhos, troquem informações entre si sobre o que vêm produzindo e de que forma, e avaliem as produções uns dos outros. Isso estimula a comunicação, evidencia que as dificuldades muitas vezes são coletivas e fomenta o respeito à diversidade.

EXPERIÊNCIAS INOVADORAS NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

Como o fortalecimento da gestão estratégica explica o avanço no IDEB.

CADERNO DE PLANEJAMENTO 4



GOVERNO DO Rio de Janeiro

SEPLAGRJ
SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

GOVERNADOR
Luiz Fernando Pezão

VICE-GOVERNADOR
Francisco Dornelles

SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO - SEPLAG

SECRETÁRIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO
Cláudia Uchôa

SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO - SUBPLO

SUBSECRETÁRIA DE PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO
Fátima Leite

SUPERINTENDENTE DE PLANEJAMENTO
Rafael Ventura Abreu

SUPERINTENDENTE DE ORÇAMENTO
Mônica Maria de Souza

EXPEDIENTE

PUBLICAÇÃO ELABORADA PELA SUBSECRETARIA
DE PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO

Autores
Marcos Godoy e Cristiane dos Santos Oliveira

Projeto gráfico e diagramação
Leonardo Barbosa (ASCOM)

Foto da capa
Salvador Scofano

Dezembro / 2015
SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO – SEPLAG RJ
SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO - SUBPLO
Av. Erasmo Braga, 118 – 7º Andar – CEP 20.020-000 – Centro – Rio de Janeiro – Brasil
Fones: 55 (21) 2333-1915 / (21) 2333-1904
Site: www.rj.gov.br/seplag

EXPERIÊNCIAS INOVADORAS NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

Como o fortalecimento da gestão estratégica explica o avanço no IDEB.

CADERNO DE PLANEJAMENTO 4

Marcos Godoy e Cristiane dos Santos Oliveira

Artigo apresentado no **VIII Congresso CONSAD de Gestão Pública** no dia 28 de maio de 2015 no âmbito do **Painel 15 – O avanço das práticas de gestão por resultados no Brasil: tendência de política pública de gestão**.

Os comentários deste artigo são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO - SEPLAG RJ

Rio de Janeiro • 2015

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO ____ 5

Objetivos ____ 6

Metodologia ____ 6

1. ABORDAGENS TEÓRICAS ____ 7

Gestão estratégica ____ 7

Gestão por resultados ____ 8

2. ABORDAGENS PRÁTICAS: EIXOS DA GESTÃO ESTRATÉGICA DA SEEDUC ____ 9

Estruturação dos processos de gestão centrais ____ 10

Sistema de monitoramento e acompanhamento ____ 13

Meritocracia ____ 14

Políticas de ensino ____ 16

CONCLUSÕES ____ 17

BIBLIOGRAFIA ____ 18



Foto: Alessandra Coelho

INTRODUÇÃO

Em 2010, apesar de seu papel de destaque no cenário nacional, o estado do Rio de Janeiro foi o 26º colocado[1] no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) Ensino Médio. Ocupava o penúltimo lugar no ranking. A rede estadual de educação pública, desse modo, só teve desempenho superior em relação ao estado do Piauí, empatando com Alagoas, Amapá e Rio Grande do Norte.

Neste contexto, de acordo com o diagnóstico sobre essa rede pública, a SEEDUC (Secretaria de Estado de Educação) identificou cinco problemas prejudiciais à qualidade da educação pública do estado fluminense: (1) baixo rendimento dos alunos e falta de interesse pela escola; (2) docentes e servidores desestimulados; (3) gestão escolar pouco profissionalizada; (4) baixo investimento e ineficiência do gasto e, por fim, (5) ruídos de comunicação e pouca transparência (SEEDUC; 2014ª: 11).

Dadas estas profundas e crônicas carências da rede estadual de ensino, apenas uma gestão estratégica muito ousada conseguiria reverter este quadro em um espaço de tempo curto. Assim, no último bimestre de 2010 foi elaborado um planejamento estratégico audacioso. Dentre suas metas, destacava-se a de estar entre as cinco primeiras posições no *ranking* de educação nacional até 2014[2].

Como será descrito na segunda seção deste artigo, o planejamento estratégico abarcou cinco soluções: (i) melhoria do rendimento dos alunos e aumento do interesse pela escola; (ii) docentes e servidores estimulados; (iii) gestão escolar profissionalizada; (iv) mais investimento e eficiência do gasto; (v) aumento da responsividade, transparência e melhoria na comunicação. Como será visto, para cada um destes eixos de atuação, diversas soluções foram concebidas pela SEEDUC.

Como resultado do trabalho desenvolvido, em 2012, o Rio de Janeiro subiu 11 posições, atingindo o 15° lugar[3]. Após passar as três últimas edições do *ranking* estagnado com média 2,8, na edição de 2011, a rede de ensino público alcançou crescimento de 0,4 pontos em sua nota (3,2) – o segundo maior do país[4]. Na ocasião, a SEEDUC declarou ao Jornal O Globo que este desempenho "superou as expectativas do governo, e o crescimento atingiu a meta estabelecida (...)" (O Globo: 2012)[5]. A meta para o ano de 2011 era atingir o 19º lugar.

Entretanto, o cenário ainda era desfavorável. O resultado da rede estadual fluminense ficou abaixo da média nacional, da ordem de 3,7, permanecendo o estado ainda em último lugar na região Sudeste. Portanto, ainda seria necessário redobrar os esforços para atingir a meta desafiadora para 2014.

Em 2014, para a surpresa de muitos, a SEEDUC alcançou a meta. A nota de 3,66 no IDEB-EM[6] 2013/2014 garantiu o quarto lugar neste *ranking*. Somente os Estados de Goiás, São Paulo e Rio Grande do Sul obtiveram notas maiores. Além disso, o Rio de Janeiro foi um dos estados que mais avançaram no fluxo escolar[7], atingindo o índice de 0,82.

---

1) Edição do IDEB de 2009, divulgado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2010

2) Conforme macro-objetivo da SEEDUC expresso na Lei Estadual nº 6.126 de 28 de dezembro de 2011 (PPA/RJ 2012-2015), vol. 1, anexo II, pg. 250. Disponível em http://download.rj.gov.br/documentos/10112/780695/DLFE-46914.pdf/PPA_2012_2015_VOLUME_I.pdf. Acesso em 29/04/15

3) Edição do IDEB de 2011, divulgado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2012.

4) Atrás apenas de Goiás, que subiu 0,5.

5) O Globo, de 14/08/12. Disponível em http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/estado-do-rio-pula-do-penultimo-lugar-para-15-no-ideb-5788508. Acesso em 21/04/15.

6) Importante ressaltar que o IDEB-Ensino Médio é composto tanto pela nota da rede pública quanto da rede privada de ensino do estado em questão.

7) Como veremos, ao longo do trabalho, o fluxo escolar leva em consideração variáveis como aprovação, reprovação e abandono.

Tabela – IDEB Ensino Médio

Unidades da Federação		2009
1	Paraná	3,9
2	Santa Catarina	3,7
3	Rondônia	3,7
4	R. Gr. do Sul	3,6
5	Minas Gerais	3,6
6	São Paulo	3,6
7	M. G. do Sul	3,5
8	Acre	3,5
9	Roraima	3,5
10	Espírito Santo	3,4
11	Ceará	3,4
12	Tocantins	3,3
13	Amazonas	3,2
14	Distrito Federal	3,2
15	Bahia	3,1
16	Goiás	3,1
17	Pernambuco	3,0
18	Maranhão	3,0
19	Paraíba	3,0
20	Pará	3,0
21	Mato Grosso	2,9
22	Sergipe	2,9
23	Amapá	2,8
24	R. Gr. do Norte	2,8
25	Alagoas	2,8
26	Rio de Janeiro	2,8
27	Piauí	2,7
RJ	Público e Privada	3,3
	Brasil (Rede Estadual)	3,4

Unidades da Federação		2011
1	Santa Catarina	4,0
2	São Paulo	3,9
3	Paraná	3,7
4	Minas Gerais	3,7
5	Goiás	3,6
6	M. G. do Sul	3,5
7	Roraima	3,5
8	Tocantins	3,5
9	Amazonas	3,4
10	R. Gr. do Sul	3,4
11	Ceará	3,4
12	Rondônia	3,3
13	Acre	3,3
14	Espírito Santo	3,3
15	Rio de Janeiro	3,2
16	Distrito Federal	3,1
17	Pernambuco	3,1
18	Mato Grosso	3,1
19	Amapá	3,0
20	Maranhão	3,0
21	Bahia	3,0
22	Piauí	2,9
23	Paraíba	2,9
24	Sergipe	2,9
25	R. Gr. do Norte	2,8
26	Pará	2,8
27	Alagoas	2,6
RJ	Público e Privada	3,7
	Brasil (Rede Estadual)	3,4

Unidades da Federação		2013
1	Goiás	3,8
2	São Paulo	3,7
3	R. Gr. do Sul	3,7
4	Rio de Janeiro	3,6
5	Santa Catarina	3,6
6	Minas Gerais	3,6
7	Pernambuco	3,6
8	Paraná	3,4
9	M. G. do Sul	3,4
10	Rondônia	3,4
11	Espírito Santo	3,4
12	Ceará	3,3
13	Acre	3,3
14	Distrito Federal	3,3
15	Roraima	3,2
16	Tocantins	3,2
17	Amazonas	3,0
18	Piauí	3,0
19	Paraíba	3,0
20	Amapá	2,9
21	Maranhão	2,8
22	Bahia	2,8
23	Sergipe	2,8
24	Mato Grosso	2,7
25	R. Gr. do Norte	2,7
26	Pará	2,7
27	Alagoas	2,6
RJ	Público e Privada	4,0
	Brasil (Rede Estadual)	3,4

Fonte: Assessoria de Planejamento SEEDUC

OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho é abordar o impacto da gestão, amparada em um planejamento estratégico elaborado em 2010, para evolução no resultado do indicador em questão.

Para concretizar esse objetivo, o presente artigo encontra-se dividido em duas seções, além desta introdução e da conclusão. Na primeira, será abordado um breve resumo teórico, envolvendo conceitos de gestão estratégica, planejamento estratégico e gestão por resultados. Por sua vez, na Segunda, será apresentada uma descrição sucinta das políticas e dos programas de maior relevância implementados pela Secretaria, à luz do referencial teórico.

Neste ponto, é necessário ressaltar que não se vislumbra, no escopo deste artigo, tecer análises detalhadas sobre cada iniciativa, com abordagem aprofundada sobre os efeitos positivos e negativos de cada uma delas. O objetivo é de tão somente salientar aquelas que contribuíram para a melhoria dos resultados em questão.

Ao serem mencionadas neste trabalho, de forma alguma pretende-se, ainda que implicitamente, defendê-las. Afinal, temos que uma política pode, ainda que melhorando os níveis de um dado indicador, causar outros efeitos, inclusive não previstos. Por esse motivo, para asserções mais concludentes sobre essas iniciativas, relacionando-as com a problematização sobre rankings, equidade em políticas públicas, especificidades da política de educação e fragmentação de políticas públicas, seria necessário uma abordagem mais aprofundada e detalhada, fugindo ao escopo do objetivo desse trabalho.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para este trabalho abrangeu revisão de bibliografia, análise de relatórios gerenciais de governo, pesquisa de legislação e de periódicos.

Neste artigo, as estratégias de gestão para resultados implementadas pela SEEDUC – tanto as de gestão interna, quanto as de impacto direto nos beneficiários da política – foram metodologicamente segmentadas em quatro eixos. São eles: (1º) estruturação dos processos de gestão centrais, (2º) sistema de monitoramento e acompanhamento, (3º) meritocracia – estratégias de gestão interna – e, finalmente, (4º) políticas de ensino – estratégias de impacto direto.

Esses quatro eixos, apesar de similaridade com as cinco soluções do planejamento estratégico da SEEDUC, não representam uma simples justaposição entre eles[8]. Registre-se, ainda, que os eixos comportam transversalidade, consubstanciando-se dessa forma em uma possibilidade metodológica de agregação; obviamente, não a única.

8) O eixo meritocracia, por exemplo, dado o seu importante peso, ganhou destaque especial na subdivisão deste artigo. Assim sendo, não segue a mesma metodologia adotada pela SEEDUC.

1. ABORDAGENS TEÓRICAS

GESTÃO ESTRATÉGICA

A importância da gestão estratégica para o gerenciamento de políticas públicas de caráter universal, como a educação básica, pública e gratuita, assenta-se no fato de que as demandas apresentadas pela sociedade são muito maiores que as possibilidades de realizá-las. Crises fiscais, constrangimentos legais, variados níveis de pressão da mídia e dos setores organizados da sociedade, legados de gestões anteriores, descontinuidade das políticas públicas, baixos níveis de integração e de coordenação entre as instâncias federativas são apenas alguns dos desafios colocados aos gestores de políticas públicas do Estado brasileiro.

Dentro desse panorama, a gestão estratégica é entendida como a viabilização de uma estratégia para solucionar um dado problema ou atingir um objetivo. A estratégia (MINTZBERG et al.,2006; PORTER,1996), por sua vez, é definida "como um caminho, ou maneira, ou ação estabelecida e adequada para alcançar os resultados da [organização] representados por seus objetivos, desafios e metas" (OLIVEIRA, 2011: 5). A situação estratégica, nesse sentido, aparece como a interligação entre aspectos internos – controláveis – e externos – não controláveis – da organização de modo a relacionar oportunidades e ameaças externas mediante forças e fraquezas inerentes à organização.

Para Oliveira (2011: 6), a gestão estratégica é, portanto,

> *uma administração do futuro que, de forma estruturada, sistêmica e intuitiva, consolida um conjunto de princípios, normas e funções para alavancar, harmoniosamente, o processo de planejamento da situação futura desejada da [organização] como um todo e seu posterior controle perante os fatores ambientais, bem como a organização e a direção dos recursos [organizacionais] de forma otimizada com a realidade ambiental, com a maximização das relações interpessoais.*

Seguindo a direção de um movimento, verifica-se que nas últimas três décadas, as práticas do planejamento estratégico passaram a ser aplicadas de forma mais consistente nas organizações públicas (MATIAS-PEREIRA; 2009: 127). A partir das reformas dos órgãos do Estado, orientadas sob o enfoque do modelo gerencial, passou-se a dar ênfase aos conceitos de eficiência, eficácia e efetividade governamentais. Concepções sobre monitoramento e avaliação de políticas públicas, "*benchmarking*", plano de ação, cronograma, técnica de avaliação e revisão de programas, planejamento estratégico situacional, vantagem competitiva, diagnóstico, gerenciamento com qualidade total, avaliação de desempenho, parcerias, reengenharia, mudança gerencial, dentre várias outras, têm recebido crescente atenção dos gestores públicos.

A propósito, têm sido criados, pelos entes federativos, cargos públicos do ciclo de gestão para fazer frente a uma demanda por serviços públicos de cada vez melhor qualidade e por uma gestão pública mais profissionalizada e qualificada[9], inclusive no Estado do Rio de Janeiro. Entretanto, não se pode deixar de notar que o planejamento estratégico e as demais ferramentas gerenciais disponíveis para o administrador público devem guardar estreito vínculo com a administração estratégica da entidade pública. Desse modo, a gestão estratégica – concebida nesse trabalho como a união do planejamento estratégico[10] subordinado em relação à administração estratégica[11] – engloba todo o processo delineado para concentração de esforços sobre os assuntos de maior relevância para o alcance de objetivos predeterminados.

9) A título de exemplo, no estado do Rio de Janeiro, foram criados os cargos de provimento efetivo de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental (400), Analista de Planejamento e Orçamento (150), Especialista na Gestão de Saúde (40), Analista de Finanças Públicas (50) por meio da Lei Estadual nº 5.355 de 23 de dezembro de 2008, alterada pela Lei Estadual nº 6.309 de 31 de agosto de 2012 e pela Lei Estadual nº 6.600 de 28 de novembro de 2013 e Especialista em Previdência Social (170) pela Lei Complementar Estadual nº 132 de 25 de novembro de 2009, alterada pela Lei Complementar Estadual nº 146 de 06 de maio de 2013 e pela Lei Complementar nº 154 de 25 de novembro de 2013.

10) O planejamento estratégico é a utilização de técnicas administrativas para organizar as percepções dos stakeholders, de forma que se possa criar uma visão do caminho que se deve seguir, a estratégia a ser seguida. Ao ordenar essas percepções, é preciso ordenar as ações, implementando assim o plano estratégico para que a organização caminhe de acordo com o desejado. (Matias-Pereira; 2009: 134)

11) A administração estratégica pode ser aceita como um processo contínuo e interativo que busca manter uma organização como um conjunto apropriadamente integrada a seu ambiente (Matias-Pereira; 2009: 131).

GESTÃO POR RESULTADOS

No bojo das transformações gerenciais preconizadas para o setor público nos anos de 1990, o empreendedorismo governamental (Osborne e Gaebler; 1992) é certamente um baluarte nesse processo. Ao adotar a linguagem e as ferramentas da administração privada, o empreendedorismo governamental atualizou a concepção de administração por objetivos (Drucker; 1954), traduzindo a dicção privada dos negócios para o campo semântico do objeto público da ação governamental.

Muito embora não esteja no escopo do presente trabalho, vale registrar que, Ferlie et. al. (1999: 199) ressalvam que

> *a introdução do espírito empresarial e características como pagamento de acordo com o desempenho possuem o risco de trazer com eles comportamentos egoístas por parte dos indivíduos. Isso suscita a questão de se o modelo do setor privado pode acomodar os valores do setor público ou mesmo continuar a vê-los como importantes.*

Não obstante a ressalva, a busca por maior racionalidade e eficácia da organização pública confluiu para um dos dez mandamentos do governo empreendedor: governo de resultados. Assim sendo, "os governos devem substituir o foco no controle de "inputs" para o controle de "outputs" e impactos de suas ações, e para isso adotar a administração por objetivos" (Osborne e Gaebler; 1992; Matias-Pereira; 2010; Secchi; 2009).

Entretanto, deve-se frisar que a administração por objetivos (APO), aqui denominada gestão por resultados, tem suas origens nos anos de 1950, respaldada pela Teoria Neoclássica da Administração (Chiavenato; 2012). Segundo essa teoria, a atenção antes fixada nas atividades-meio é deslocada para os objetivos da organização. O enfoque sobre o processo é dirigido para os resultados, de maneira a sobrevalorizar o alcance de objetivos previamente determinados em comparação ao simples cumprimento de normas e rotinas de trabalho.

Uma das características da gestão por resultados é a ênfase na mensuração e no controle de resultados. Segundo Heinrich (2010: 59), a demanda por desempenho do setor público na década de 1990 acelerou "o avanço da mensuração do desempenho no setor público na direção de sistemas de avaliação baseados em resultados". A partir do momento em que objetivos são traçados, os planos táticos são elaborados, desdobrados e detalhados em planos operacionais. Nesses planos, a gestão por resultados enfatiza a quantificação, a mensuração e o controle, destacando a relevância da escolha de indicadores e de seu monitoramento, a incluir tanto as medidas em nível organizacional quanto as individuais.



Foto: Alessandra Coelho

2. ABORDAGENS PRÁTICAS: EIXOS DA GESTÃO ESTRATÉGICA DA SEEDUC

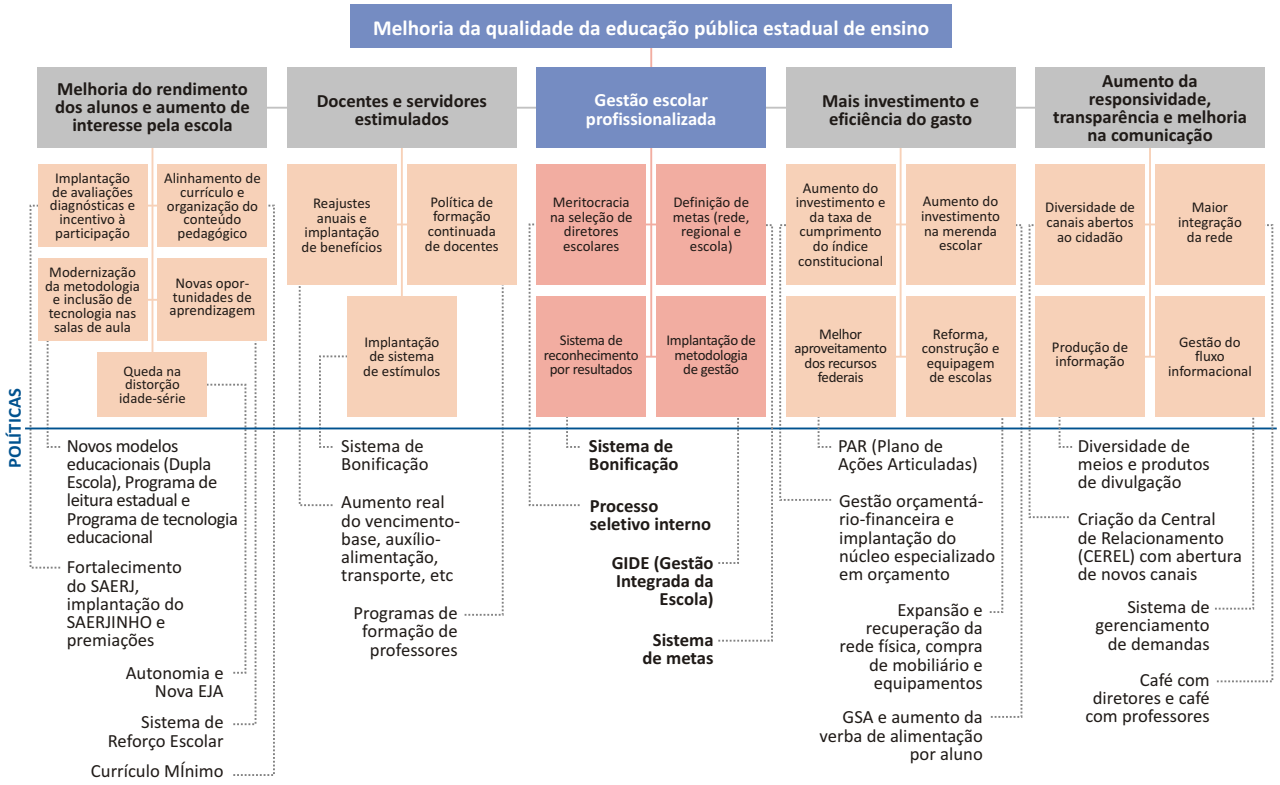
Com o objetivo de alavancar a qualidade da educação pública no Estado do Rio de Janeiro, conforme mencionado na introdução, no último bimestre do ano de 2010, foi elaborado o planejamento estratégico da SEEDUC. Esse plano teria o propósito de conduzir ações da Secretaria nos anos seguintes, originando-se a partir do diagnóstico sobre os principais problemas enfrentados pela rede pública em questão.

Como fatores diretamente relacionados à baixa qualidade da educação pública estadual, segundo prévia referência na introdução, foram apontados cinco principais problemas: (1) baixo rendimento dos alunos e falta de interesse pela escola; (2) docentes e servidores desestimulados; (3) gestão escolar pouco profissionalizada; (4) baixo investimento e ineficiência do gasto e, por fim, (5) ruídos de comunicação e pouca transparência.

A partir da detecção desses principais problemas, foi delineada uma *árvore de soluções*[12] contendo cinco proposições: (i) melhoria do rendimento dos alunos e aumento do interesse pela escola; (ii) docentes e servidores estimulados; (iii) gestão escolar profissionalizada; (iv) mais investimento e eficiência do gasto; (v) aumento da responsividade, transparência e melhoria na comunicação. Da justaposição entre problemas e soluções, observa-se que essas – as soluções – são a tentativa de reversão positiva daqueles – os problemas.

Desse modo, foram combinadas iniciativas mais específicas e desejavelmente complementares, no plano estratégico da SEEDUC, para cada uma destas cinco soluções. Para a solução *melhoria do rendimento dos alunos e aumento de interesse pela escola*, por exemplo, foram apontadas diversas iniciativas como a implantação de avaliações diagnósticas e incentivo à participação, desdobrada em políticas como o fortalecimento do SAERJ, implantação do SAERJINHO e premiações. Na figura 1 é possível visualizar a estrutura global da estratégia adotada pela SEEDUC.

Figura 1 – Árvore de Soluções



12) Segundo o Gespública, a "árvore de Soluções consiste na identificação dos principais problemas que afetam um determinado processo de trabalho, com o respectivo encaminhamento para sua solução" (MPOG; 2006: 60). Assim sendo, a confecção de uma envolve a identificação dos problemas; análise de causa e efeito; detalhamento das causas dos problemas; e a análise e Priorização de Solução (ibid: 61).

Defende-se neste artigo que a gestão estratégica da SEEDUC com ênfase em resultados ocasionou a evolução no IDEB, a despeito da complexidade da realidade social – inúmeros fatores concorrem concomitantemente para o avanço no indicador em questão. De forma simplificada, o fortalecimento da gestão estratégica decorreu, principalmente, da coordenação dos quatros eixos previamente apontados na seção Metodologia, ocasionando a evolução do índice e da posição no *ranking*.

O primeiro eixo – *estruturação dos processos de gestão centrais* – diz respeito à tentativa de melhoria da gestão na sede e na rede como um todo. Nesta subseção, será abordada a reorganização na sede da Secretaria. Seu objetivo foi implantar mecanismos de acompanhamento mais eficazes do trabalho desenvolvido nas regionais e nas escolas, melhorar a comunicação entre as instâncias da rede, criar uma maior eficiência dos gastos e dos investimentos, dentre outros fatores.

O segundo – *sistema de monitoramento e acompanhamento* – compreende breve exposição sobre o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ) e a Gestão Integrada da Escola (GIDE).

Por sua vez, o terceiro – *meritocracia* – aborda as política de valorização do mérito e do alcance de resultados. Dentro deste eixo, serão abordados tanto a polêmica remuneração variável, quanto o processo seletivo interno para funções estratégicas.

Por fim, o quarto eixo – *políticas de ensino* – perpassa as ações pedagógicas estruturantes criadas nos últimos anos. Assim, temas como o currículo mínimo e a correção do fluxo escolar serão brevemente discutidos.

ESTRUTURAÇÃO DOS PROCESSOS DE GESTÃO CENTRAIS

Conforme argumento presente no próprio Relatório de Gestão e Políticas Públicas, "[c]omo o sucesso dos programas em todas as frentes depende da organização da rede, o investimento em gestão foi o eixo estruturante do planejamento estratégico" (SEEDUC; 2014ª: 23). Por isso, a reorganização da rede por meio de ações de melhoria da gestão protagonizou o processo de mudanças. Ou seja, "era necessário que os processos de gestão da sede estivessem bem articulados, com capacidade de resposta efetiva às demandas da rede, sendo capazes de dar o suporte necessário à execução do que foi planejado" (ibid, p. 30).

O primeiro passo foi levantar um diagnóstico da própria Secretaria e das escolas estaduais, buscando identificar suas dificuldades e deficiências (Silva; 2013: 23). Para instrumentalizar, bem como para auxiliar na concepção de possíveis soluções, uma empresa de consultoria foi contratada. Além destes consultores, para dar suporte à articulação em nível central, foi criada, no âmbito estratégico da Secretaria, a Assessoria de Planejamento e Gestão. Ela é composta, em grande parte, por Especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental.

> *Sua função é acompanhar os processos-chave da Secretaria, dinamizando a comunicação entre as áreas e gerando integração intersetorial. A área acompanha de maneira sistemática os projetos pedagógicos estratégicos, o desenvolvimento de parcerias, os processos críticos, a execução orçamentário-financeira (...) e os principais indicadores educacionais, produzindo diagnósticos, análises e antecipando possíveis problemas (SEEDUC; 2014ª: 30).*

Deste modo, a partir do mapeamento da rede e de suas carências, surgiram inúmeras iniciativas, como o Sistema de Gestão Integrada da Escola (GIDE), com ênfase na gestão para resultados (Godoy & Murici; 2009: 15). Advieram ainda algumas práticas diretamente relacionadas à estruturação dos processos de gestão centrais como (i) melhoria da gestão orçamentário-financeira e do (ii) acompanhamento por meio dos relatórios do *Conexão Educação*, bem como do trabalho de agentes como o Gestor de Segurança Alimentar (GSA).

A (i) melhoria da gestão orçamentário-financeira deve-se, em grande medida, à implantação de uma nova metodologia de acompanhamento dos processos orçamentário-financeiros em 2012. Seu objetivo principal é a melhoria do planejamento do gasto, priorizando as demandas essenciais e obtendo maior eficiência nos gastos e nos investimentos.

Para possibilitar esse acompanhamento foi criado um núcleo especializado em orçamento, que integra a Assessoria de Planejamento e Gestão, mencionada anteriormente.


Foto: André Gomes de Melo

Com a maturação do núcleo, percebeu-se que além da execução orçamentária, seria necessário expandir o acompanhamento, e passou-se a acompanhar também a administração da cota financeira, que está diretamente ligada ao pagamento. A cota financeira é a disponibilidade em caixa que cada secretaria tem para executar suas despesas. Como existe um limite para uma melhor administração do fluxo de caixa do Estado, é importante que cada secretaria relacione suas despesas e suas prioridades. Com esse trabalho, a secretaria conseguiu integrar as subsecretarias em torno da execução orçamentário-financeira, gerando sinergia para a tomada de decisões estratégicas (SEEDUC; 2014ª: 93).

Outra questão que merece destaque é (ii) o acompanhamento mais eficaz da rede. Podem ser apontadas duas ações que contribuíram para esta melhora. A primeira é a criação de funções gratificadas e de cargos envolvidos na coleta de informações sobre os colégios estaduais fluminenses – tais como o Gestor de Segurança Alimentar (GSA) e o Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE). O monitoramento realizado pelo GSA iniciou-se em 2012, por meio de um projeto-piloto no município de São Gonçalo. Em 2014, já havia sido expandido para mais da metade da rede estadual (Seeduc; 2014ª: 100).

Em processo seletivo interno, em 2013, a SEEDUC descreveu as atribuições do GSA da seguinte forma:

Acompanhar a implantação do Programa de Segurança Alimentar nas Unidades Escolares; Realizar o levantamento e coleta de informações nas unidades escolares através de formulários e sistemas on-line; Processar e analisar as informações obtidas nas rotinas de avaliação; Acompanhar e orientar as rotinas de alimentação de maneira que sejam atendidas as Boas Práticas do Serviço de Alimentação; Verificar e acompanhar o processo de aquisições de gêneros alimentícios nas unidades escolares (SEEDUC; 2013).

O gestor em questão realiza visitas frequentes às unidades escolares e três vezes por ano, em média, preenche um questionário em um aplicativo, permitindo "à Seeduc visualizar as conduções de cada escola, podendo proceder ao tratamento de casos críticos" (Seeduc; 2014ª: 100).

Por sua vez, em edital[13] de processo seletivo interno para a função gratificada de AAGE, a Secretaria atribuiu a esta função, as seguintes atividades:

13) Edital de Processo Seletivo Interno da SEEDUC, processo nº E-03/001/500/2014 de 17/01/14. Disponível em *http://www.concurso.ceperj.rj.gov.br/concursos/2014/seeducpsi/docs/agente.pdf*. Acesso em 28/04/15

> *Preparação e Integração: criar um clima de cooperação entre as pessoas levando as escolas a interagirem na busca de metas e resultados. Realizar treinamento dos envolvidos para que possam executar as ações propostas nos planos de ação pedagógicos e ambiental. Dar suporte à metodologia, realizando atividades de apoio, sistematizando as atividades. Planejamento: orientar o Gestor e a comunidade escolar na identificação dos problemas da escola, levando-os à definição de metas e elaboração dos planos de ação para melhoria dos resultados. Acompanhamento: verificar a execução e eficácia das ações propostas nos planos de ação, com vistas ao alcance das metas estabelecidas. Ação corretiva e/ou Padronização: orientar a definição de ações corretivas para os desvios identificados, bem como orientar o registro/ disseminação das práticas bem sucedidas (SEEDUC; 2014b).*

Por conseguinte, a partir das atribuições, percebe-se que o AAGE e o GSA, mas principalmente o AAGE, não apenas contribuem para um monitoramento mais eficaz. São atores fundamentais na gestão voltada para resultados, pois sua atuação está diretamente relacionada à aderência às metas propostas[14].

Por fim, outro componente importante para o monitoramento da rede pública estadual fluminense é o portal *Conexão Educação*. Nele estão disponíveis inúmeros relatórios online, contendo dados referentes ao número de salas ociosas, de alunos em cada modalidade de ensino, dentre outras informações. Segundo o site da SEEDUC:

> *O projeto Conexão Educação é uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro que tem como objetivo de aperfeiçoar processos, permitindo que diretores, professores e funcionários das unidades escolares tenham mais tempo disponível para a garantia de uma educação de melhor qualidade[15].*

Em recente artigo a respeito da opinião de professores sobre este portal, por meio de pesquisa quantitativa, constatou-se que boa parte destes servidores considera-o útil:

> *A análise das respostas relativas à utilização do sistema de gestão Conexão Educação, nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, mostrou que o sistema de gerenciamento implantado trouxe benefícios para a educação. Já que 40% dos profissionais concordam que a ferramenta é útil e 55% concordam parcialmente que o sistema Conexão Educação tenha utilidade na sua atuação como educador (...) (Pereira & Cabral; 2015: 56).*

Além do exposto no parágrafo anterior, 60% dos participantes da pesquisa afirmaram que:

> *O sistema possibilita maior agilidade e praticidade no gerenciamento escolar, conferindo às unidades escolares uma visão*



Foto: Alessandra Coelho

14) Um exemplo interessante deste papel desempenhado pelos AAGES é a sua participação nos "cafés com diretores", rodadas de reuniões com servidores de diversos níveis, com o objetivo de estabelecer um "diálogo estreito com todas as unidades escolares estaduais sobre diretrizes do planejamento estratégico e assuntos pertinentes ao bom funcionamento das escolas (...)" (Seeduc; 2014ª:112).

15) Disponível em http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374757. Acesso em 04/04/15.

empresarial, com objetivos e metas mais claros, porém, apresenta falhas e não atende a todas as demandas gerenciais, que são peculiares a cada unidade escolar, a cada comunidade escolar, cabendo ao gestor uma visão diferenciada dessas situações (ibid: 56&57).

A despeito das fragilidades, além de auxiliar na implantação de um monitoramento mais ágil, o portal proporcionou ao gestor melhor visão do todo, conforme declaração abaixo transcrita, presente na pesquisa citada:

Antes a escola era muito fragmentada. Cada instituição desenvolvia seu trabalho sem nenhum padrão de eficiência. Era difícil ter ideia do todo e de como as partes precisavam integrar-se para um resultado cada vez mais positivo. O Sistema Conexão Educação ajudou bastante, é inegável. Entretanto é preciso continuar aperfeiçoando-o, em todos os sentidos, principalmente no que se refere ao trabalho direto do professor (ibid: 58).

SISTEMA DE MONITORAMENTO E ACOMPANHAMENTO

A SEEDUC elegeu o IDEB como o principal indicador da qualidade educacional da sua rede. Indicador de abrangência nacional, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o índice avalia a educação básica brasileira. Este índice "representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações" (INEP: 2015)[16].

Devido à periodicidade bianual do IDEB, para viabilizar um sistema de acompanhamento mais frequente, em 2011, a SEEDUC criou o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ). Essa iniciativa, aliás, demonstra o esforço cauteloso de monitorar, tempestivamente, os indicadores escolhidos pela Secretaria para averiguar os resultados dos alunos da rede. Afinal, dessa tempestividade dependem a formulação de planos de ação e a execução de eventuais ações corretivas.

Segundo nota explicativa da SEEDUC, "O IDERJ é o índice de qualidade escolar que visa fornecer um diagnóstico da escola, em uma escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), calculado a partir da multiplicação do Indicador de Fluxo Escolar (IF) pelo Indicador de Desempenho (ID). O mesmo avalia a qualidade do aprendizado do ciclo escolar, bem como o tempo necessário para assimilar o conteúdo proposto" (SEEDUC: 2012a). O primeiro indicador citado, "é uma medida resumida da promoção dos alunos em cada nível de ensino que considera a taxa de aprovação nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para cada unidade, variando entre 0,0 (zero) e 1,0 (um)" (ibid). Por sua vez, o ID "é o índice que varia entre 0,0 (zero) e 10,0 (dez), medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos do último ano de cada ciclo escolar no exame do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, em quatro níveis de proficiência: baixo, intermediário, adequado e avançado" (ibid).

Adicionalmente, a partir de 2011, a rede pública fluminense passou a ser monitorada bimestralmente, segundo a SEEDUC "para agilizar a tomada de decisões e corrigir possíveis desvios na trajetória definida" (SEEDUC; 2014: 27). Isso seria possível, pois o "IDERJINHO, indicador bimestral, permite o monitoramento regular do desempenho da rede e o planejamento de intervenções como, por exemplo, atividades de reforço e capacitação dos docentes" (ibid: 27).

De acordo com o Relatório de Gestão e Políticas Públicas de 2014 da SEEDUC, foram estabelecidas metas de IDERJ e IDERJINHO para toda a rede, com o objetivo de "monitorar se o planejamento estratégico está obtendo resultados" (ibid: 28). Portanto, para todas as escolas e regionais foram atribuídas metas relativas a cada um dos indicadores supracitados[17].

Com o intuito de melhorar estes indicadores, criou-se o sistema GIDE. Ele baseia-se nas metas do IDEB, do IDERJ e de seu indicador básico, o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social do Rio de Janeiro - IFC/RJ (Godoy; Chaves: 2009).

O método utilizado pela GIDE baseia-se em quatro etapas:

P- Planejar, composto por 1) estabelecer metas e 2) elaborar planos de ação; D- Executar, compreendendo 3) educar e treinar para executar planos e 4) executar o trabalho conforme os planos; C - Verificar, contendo 5) avaliar a execução das ações e 6) avaliar os resultados; e A - ações corretivas, compostas de

16) Este índice, criado pelo Inep, "agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas". Vale também ressaltar que este "indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios" (INEP, 2015).

17) Essas metas são abordadas nos ciclos de acompanhamento em reuniões bimestrais.

7) padronizar as ações bem sucedidas e 8) tratar os desvios de resultados. O foco do sistema está no cumprimento efetivo da missão da escola de formar integralmente o aluno cidadão - aquele que possui conhecimentos, atitudes e habilidades referentes à sua idade/escolaridade e também vivência de valores cidadãos. Seu objetivo é o acompanhamento sistemático das ações, a previsibilidade dos resultados e as ações corretivas de distorções pela identificação dos fatores que influenciam negativamente os resultados na escola (Ramos et AL; 2014).

Assim sendo, este sistema está intimamente ligado à maior eficiência no acompanhamento da rede:

(...) a GIDE orienta seu foco para os resultados, representados pelas metas a serem perseguidas. Ou seja, o desempenho dos estudantes nas avaliações, bem como a sua permanência na escola. Sua aprovação ou reprovação fazem da avaliação um motivo constante na elaboração dos relatórios de desvio de metas (RADMs), assim como de replanejamento das ações, que deve ser realizada no coletivo, sob a responsabilidade do diretor da unidade escolar, orientado por seu Agente de Acompanhamento de Gestão Escolar – AAGE (ibid).

Tanto o GIDE quanto os indicadores citados culminaram, em 2011, na criação do Programa de Bonificação por Resultados, abordado no próximo item.

MERITOCRACIA

Sistema de bonificação

De acordo com a SEEDUC, o "estabelecimento de um sistema de metas tornou possível reconhecer o desempenho dos servidores e premiá-los por isso". Este programa "permite beneficiar anualmente com até três vencimentos base os servidores das escolas que alcancem ou superem as metas de IDERJ" (SEEDUC; 2014ª: 29).

No planejamento estratégico da SEEDUC de 2011, esta política foi abordada nos seguintes termos:

Com o objetivo de valorizar os servidores da Educação, o Estado poderá investir, anualmente, cerca de R$ 240 milhões. O sistema de bonificação vai recompensar os servidores da Educação por bons resultados e trabalho de equipe. É a valorização dos profissionais ligados diretamente à melhoria dos indicadores.

Para toda a equipe escolar, será implantada uma remuneração variável, com bonificação de acordo com o desempenho da unidade escolar (SEEDUC; 2011; 2).

Para que os servidores possam fazer jus ao recebimento desta bonificação, é necessário que eles atendam a alguns critérios:

"(...) estar ativo na data do pagamento do programa; ter cumprido 100% do currículo mínimo; ter realizado todas as avaliações externas solicitadas e lançado as notas dentro do prazo estabelecido pela SEEDUC; cumprir o percentual mínimo definido pela SEEDUC de participação nas avaliações externas" (SEEDUC; 2014ª: 29).

Antoine Lousao e Becker, o primeiro, atual Subsecretário de Gestão de Pessoas da SEEDUC, e o último, seu antecessor na pasta, em um artigo defendido na VI edição do Consad, argumentam:

Algumas características do Programa de Bonificação o distinguem de iniciativas de outros estados e de políticas anteriores de valorização do magistério fluminense: metas agressivas, linhas de corte claras, curva forçada de premiação, critérios de elegibilidade alinhados aos processos críticos. As regras de elegibilidade e de premiação do Programa refletem assim uma linha específica de planejamento e gestão estabelecida pela Secretaria (Lousao & Junior; 2013: 5).

Como abordado na introdução, não está no escopo deste trabalho tecer análises detalhadas sobre cada política, analisando os efeitos positivos e negativos de cada uma. O objetivo é de apenas apontar as que contribuíram para a melhoria dos resultados em questão. Contudo, é necessário mencionar que este sistema de bonificação é um dos temas de maiores controvérsias e resistências. Um professor da rede abordou algumas destas críticas em um artigo apresentado no Congresso Internacional Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanidades de 2012. Após destacar que as metas da SEEDUC incluem itens como a redução da evasão escolar e a melhoria no fluxo escolar, ou seja, a taxa de aprovação dos alunos, ele defende que:

A evasão escolar não se deve quase sempre, segundo comprovado por diversas pesquisas, a fatores internos à escola, mas principalmente à necessidades econômicas dos estudantes de ingressarem no mercado de trabalho para complementar a renda doméstica. (...)

Se a responsabilidade pela evasão escolar é dos professores, porque muito mais negros do que brancos abandonam a escola? Obviamente o

professor não é o responsável pela evasão escolar (Souza; 2012: 8&9).

Já no que diz respeito à melhoria no fluxo escolar, o autor complementa:

A melhoria no fluxo escolar, que consiste em premiar aos professores onde as escolas diminuírem os seus índices de repetência, o que fará com se estimule na prática as escolas a aprovarem estudantes sem condições de serem aprovados, para que estas melhorem os seus índices, contribuindo assim para "diplomar" inclusive muitos analfabetos funcionais e melhorar o "ranking" do Estado do Rio de Janeiro no IDEB (ibid: 9).

Apesar destes questionamentos, merecedores de consideração, a visão defendida neste trabalho é a de que este sistema de bonificação concretizou o seu propósito. Afinal, criou-se aderência, no caso de muitos servidores, às diretrizes propostas pela SEEDUC, garantindo o alinhamento estratégico mencionado na seção anterior. Conforme destaque do artigo supracitado defendido no Consad, os critérios de elegibilidade estão fortemente alinhados aos processos críticos estabelecidos pela Secretaria. Ou seja, como foi dito, as regras de premiação refletem assim uma linha de planejamento e gestão determinada pela SEEDUC. Assim sendo:

Juntamente com os instrumentais para a melhoria do ensino e da gestão escolar (currículo mínimo, processos administrativos – melhoria de sistemas tecnológicos, melhoria da qualidade da despesa – avaliações externas periódicas, governança, programas de valorização do magistério, processos seletivos), a meritocracia constitui um pilar fundamental da reforma da gestão voltada para resultados. O programa de remuneração variável está no cerne da promoção desse conceito (Lousao & Junior; 2013: 5).

Processo seletivo interno

Outro fator de destaque foi a implementação de processos meritocráticos de seleção, não apenas para a sede, mas também para as diretorias regionais e para o cargo de diretor de unidade escolar. O processo seletivo interno foi instituído como prática obrigatória para as funções e cargos estratégicos da área pedagógica[18]. De acordo com a SEEDUC, o objetivo deste procedimento é o de assegurar maior profissionalismo na gestão, "por meio da identificação e da seleção de talentos dentro do próprio quadro de servidores da carreira do magistério, dando-lhes oportunidade isonômica e transparente de assumir postos estratégicos na educação" (SEEDUC; 2014ª: 73).

Em sua dissertação, uma professora da rede fluminense descreveu a implementação do processo seletivo interno para os cargos de diretores regionais:

(...) após a realização do diagnóstico da própria SEEDUC/RJ, foram tomadas várias medidas; entre elas, a publicação do Decreto nº 42.838, de 04 de fevereiro de 2011, que assegurava a nova composição das Diretorias Regionais da Secretaria Estadual de Educação, as quais foram transformadas em quatorze Regionais Administrativas e quatorze Regionais Pedagógicas. Para ocupar a função de Diretor Regional Administrativo e de Diretor Regional Pedagógico foi necessário passar por um processo seletivo interno, fato inédito no sistema educacional do estado. Foi dessa forma que se extinguiram as antigas trinta Coordenadorias do estado e, junto com elas, as figuras do Coordenador Regional, geralmente indicado politicamente e, ainda, do Gerente de Ensino, pessoa responsável pelas questões pedagógicas das Unidades Escolares. Com o Decreto nº 42.838/11, a Diretoria Pedagógica passou a ter a mesma importância que a Diretoria Administrativa, dentro da Regional, outro fato inédito no estado, pois elevou a importância das questões pedagógicas, que são fundamentais para a educação, a um patamar merecido e necessário (Silva; 2013: 23).

No planejamento estratégico de 2011, a SEEDUC descreveu o processo seletivo com as seguintes palavras:

Oportunidades iguais para todos. Atendendo a um pedido antigo dos educadores, a Seeduc realiza processos seletivos, até então inéditos, para funções pedagógicas estratégicas. (...) A avaliação tem quatro etapas: análise curricular, prova, entrevista/dinâmica e treinamento.

Com o processo seletivo, crescem as chances para que mais professores ocupem cargos estratégicos na área pedagógica. Somente a qualificação e o talento farão a diferença no resultado final (SEEDUC; 2011: p.3).

Processos seletivos baseados no mérito, ao contrário de indicações políticas, não apenas tendem a aumentar o profissionalismo na gestão. Também têm o potencial de

18) Oficializado pelo Decreto Estadual nº 42.791 de 06 de janeiro de 2011 e revisado pelo Decreto Estadual nº 44.281 de 02 de julho de 2013.

aumentar a motivação dos servidores, tanto dos detentores destes cargos estratégicos, quanto de muitos dos demais professores, pois induzem a percepção de transparência e de profissionalismo no contexto de trabalho.

POLÍTICAS DE ENSINO

São inúmeras as iniciativas de ensino que poderiam ser apontadas como determinantes para a melhoria nos indicadores. Apesar de não constituírem o tema central deste trabalho, é necessário entender como elas estão inseridas na gestão estratégica da SEEDUC.

Uma que merece destaque é o (i) currículo mínimo. Este documento estabelece não apenas os conteúdos mínimos, como também as competências e habilidades que orientam a elaboração dos planos de aula de cada área de conhecimento. Desse modo, segundo a SEEDUC inaugura-se "um padrão mínimo de qualidade educacional no que diz respeito ao ensino ofertado pelo estado" (SEEDUC; 2014ª: 37). Segundo a introdução do currículo mínimo de Língua Portuguesa e Literatura de 2012:

> *(...) Este documento serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências e habilidades que devem estar nos planos de curso e nas aulas.*
>
> *Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino (...).*
>
> *O Currículo Mínimo visa estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo - que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado. (...)*
>
> *Entendemos que o estabelecimento de um Currículo Mínimo é uma ação norteadora que não soluciona todas as dificuldades da Educação Básica hoje, mas que cria um solo firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais, (...) formando um conjunto de ações importantes para a construção de uma escola e de um ensino de qualidade (Seeduc; 2012b: 2).*

Assim, este documento, ao estabelecer uma harmonização curricular na rede, garantindo um fundamento comum atrelado aos objetivos do planejamento estratégico, favorece o atingimento das metas.

O (ii) reforço escolar é outro projeto que também ajuda a explicar a concretização das metas e dos objetivos. Detém a finalidade de oferecer novas oportunidades de aprendizagem, no contraturno, a alunos com dificuldades em Língua Portuguesa e em Matemática[19]. Seu público-alvo são os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio Regular e as turmas da 1ª e 2ª séries do Curso Normal (SEEDUC; 2014b)[20].

Outros projetos foram ampliados com o objetivo de reduzir a distorção idade-série[21]: o (iii) Autonomia e o (iv) Educação de Jovens e Adultos (EJA). Lançado em 2009, o primeiro (iii) é uma parceria com a Fundação Roberto Marinho, que visa a aceleração da aprendizagem para alunos defasados[22]. Este modelo utiliza a metodologia conhecida como "telessala", desenvolvida pela Fundação. (Seeduc, 2013). Já o segundo (iv), elaborado em parceira com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj), tem duração de dois anos e é dividido em quatro módulos. Ele "utiliza metodologia e currículo específicos para jovens e adultos, com material didático próprio e recursos multimídia". Os professores também recebem formação específica. (Seeduc; 2012b).

Outros diversos programas poderiam ser citados, dado seu impacto na concretização dos objetivos da Secretaria. Contudo, fogem ao escopo deste artigo. Deve-se salientar, entretanto, o esforço empreendido pela SEEDUC para que suas políticas de ensino estivessem alinhadas com o seu planejamento estratégico. As políticas mencionadas, ao abordarem a qualidade do ensino e a defasagem idade-série, têm o potencial de repercutir de forma positiva no Indicador de Desempenho (ID) e no Fluxo Escolar (IF). Logo, auxiliam na concretização das metas supracitadas da Secretaria, e consequentemente no IDEB.

---

19) Este projeto conta com a parceria da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj).

20) Vale dizer que três projetos compões o reforço escolar da SEEDUC, o primeiro mencionado mais dois outros aplicados em menor escala: o Superação Jovem, em parceria com o Instituto Ayrton Senna e o Fórmula da Vitória, voltado para o ensino fundamental. Maiores informações sobre esses projetos podem ser obtidas no Relatório de Gestão e Políticas Públicas (Seeduc; 2014ª: 53-55).

21) Ou defasagem Idade-Série. É a condição em que se encontra o estudante com idade superior à recomendada para a série que está cursando.

22) Ou seja, alunos com dois anos a mais da idade definida como adequada para sua série (Seeduc; 2014ª: 60).

CONCLUSÕES

Este artigo objetivou abordar o impacto da gestão e do planejamento estratégico para o resultado do Estado do Rio de Janeiro no IDEB em 2014. Desta forma, na primeira seção, foi apresentado um breve resumo teórico, envolvendo conceitos de gestão estratégica, planejamento estratégico e gestão por resultados.

Na segunda, apontou-se uma descrição das políticas e dos programas de maior relevância implementados pela Secretaria. Quatro eixos foram abordados nesta seção: (I) o primeiro relaciona-se à tentativa de uma melhor gestão da sede e da rede como um todo. Ou seja, à estruturação dos processos de gestão centrais. Então, a ênfase desta subseção recaiu sob a reorganização ocorrida na Secretaria, com o objetivo de produzir um acompanhamento mais eficaz do trabalho desenvolvido nas regionais e nas escolas, de melhorar a comunicação entre as instâncias da rede, de criar uma maior eficiência dos gastos e dos investimentos, dentre outros fatores; (II) o segundo eixo compreende o sistema de monitoramento e acompanhamento desenvolvido. Desta forma, foram abordados o SAERJ, o IDERJ e a GIDE; (III) o terceiro refere-se a políticas de meritocracia: remuneração variável e processo seletivo para funções estratégicas; (IV) por fim, no último eixo, foram descritas as ações pedagógicas estruturantes criadas nos últimos anos, abordando, assim, temas como o currículo mínimo e a correção do fluxo escolar.

A partir do exposto, é nítida a correlação positiva entre a gestão, baseada fortemente no planejamento e na gestão por resultados, e o resultado alcançado no IDEB. A SEEDUC foi capaz de estabelecer estratégias claras de atuação por meio dos eixos citados, facilitando a implantação de uma política de gestão por resultados. Isso garantiu o alinhamento estratégico de boa parte dos servidores às metas do governo. Assim, a SEEDUC ostenta um exemplo poderoso de como uma gestão pública por resultados pode aumentar o grau de responsividade e nos auxiliar a caminhar com passos mais velozes em direção a uma educação pública de qualidade.



Foto: Maria Eduarda Gazal

BIBLIOGRAFIA

DRUCKER, Peter Ferdinand. **The practice of management**. New York: Harper, 1954.

FERLIE, Ewan; ASBURNER, Lynn; FITZGERALD, Louise e PETTIGREW, Andrew. **A nova administração pública em ação**; tradução de Sara Rejane de Freitas Oliveira; revisão técnica de Tomás de Aquino Guimarães. – Brasília: Editora Universidade de Brasília: ENAP, 1999.

GODOY, Maria; CHAVES, Neuza. colaboradoras: Carolina Marques Mendes, Michele Cristina de Souza Torquetti. 2ª edição. **Índice de formação de cidadania e responsabilidade social para aplicação na escola**. Nova Lima: INDG, 2009

HEINRICH, Carolyn J. **Como avaliar o desempenho e a efetividade do setor público** *in* PETERS, Guy; PIERRE, Jon (orgs.); tradução Sonia Midori Yamamoto, Miriam Oliveira. – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: ENAP, 2010.

INEP. **O que é o Ideb**. Disponível em: *http:// portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb* . Acesso em: 31 de março de 2015.

LOUSAO, Antoine; JUNIOR, Luiz. **Políticas de Reconhecimento de Servidores e seu Efeito nos Resultados das Organizações: A Experiência de Implantação do Programa de Remuneração Variável da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro**. IV Consad, Painel 43/161. Centro de Convenções Ulysses Guimarães Brasília/DF – 16, 17 e 18 de abril de 2013.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de gestão pública contemporânea**. 2. Ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Governança no setor público**. – São Paulo: Atlas, 2010.

MINTZBERG, Henry et al. **O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. – 4. ed. – Porto Alegre: Bookman, 2006.

MPOG. **Guia D simplificação**. Secretaria de Gestão 2ª ed. – Brasília : MPOG/SEGES, 2006.

O Globo. **Estado do Rio pula do penúltimo lugar para o 15º no Ideb**. 2012. Disponível em: *http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/estado-do-rio-pula-do-penultimo-lugar-para-15-no-ideb-5788508#ixzz3Ww7Gsqvo*. Acesso em: 28 de março de 2015.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Administração Estratégica na prática: a competitividade para administrar o futuro das empresas**. 7. Ed. – São Paulo: Atlas, 2011.

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. **Reinventando o governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público**. Trad. de Sérgio Fernando Guarischi Bath e Ewandro Magalhães Jr. 6ª ed. Brasília, MH Comunicação, 1995.

PEREIRA, Lucia, CABRAL, Isabel. **Gestão escolar: a opinião dos profissionais de educação sobre o sistema de tecnologia educacional do estado do Rio de Janeiro**. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria v. 4 n. 7. Jan./jun. 2015 p. 47-60.

PORTER, Michael E. **What is Strategy?** Harvard Business Review, 1996.

RAMOS, Lilian; ROITBERG, Júlio; PAIVA, Liz. **Implementação e Desenvolvimento da Gestão Integrada da Escola (Gide): Premissas para Análise de um Modelo Gerencial**. VI Seminário Discente do PPGEduc UFRRJ, 2014.

SECCHI, Leonardo. **Modelos organizacionais e reformas da administração pública**. Revista de Administração Pública, v. 43, n. 2, pp. 347-369, 2009.

SEEDUC. **Conhecendo o Planejamento Estratégico da SEEDUC**. 2011. Disponível em: *http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37303.pdf/PlanejamentoEstrategico.pdf*. Acesso em: 28 de março de 2015.

_____. **Nota Explicativa dos Indicadores: IDERJ – ID – IF**. 2012a. Disponível em: *http:// www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=839010* . Acesso em: 31 de março de 2015.

_____. **EJA – Educação de Jovens e Adultos**. 2012b. Disponível em: *http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1218574* . Acesso em: 20 de março de 2015.

_____. **Programa Autonomia.** 2013. Disponível em: *http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1790814*. Acesso em: 22 de março de 2015.

_____. **Relatório de Gestão e Políticas Públicas**. 2014a. Disponível em: *http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2247397/DLFE-72622.pdf/RGPP2014Parte1.pdf* . Acesso em: 22 de março de 2015.

_____. **Reforço Escolar**. 2014b. Disponível em: *http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1985129*. Acesso em: 14 de março de 2015.

_____. **Estado conquista resultado positivo no ranking do Ideb**. 2014c. Disponível em: *http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=2276122*. Acesso em: 20 de março de 2015.

_____. **M.I Gestores de Segurança Alimentar/GSA Capilar no Programa de Segurança Alimentar**. Disponível em: *http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeConteudo?article-id=1658558*. Acesso em: 20 de março de 2015.

SILVA, Elizângela. **A Regional Metropolitana III E Os Impactos De Suas Ações Nos Resultados Do Saerjinho: Análise De Dois Casos De Gestão Em Escolas**. Dissertação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de fora, 2013.

SOUZA, Vitor. **A Precarização Do Trabalho Docente E Remuneração Flexível: O Caso da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ)**. 2012. Congresso Internacional Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanidades. Niterói RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 2012.



GOVERNO DO Rio de Janeiro

SEPLAGRJ
SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO

Avenida Erasmo Braga, 118
Centro • Rio de Janeiro • RJ
www.rj.gov.br/seplag

DO DE 26.11.2012 PÁGINA 22 – 1ª, 2ª E 3ª COLUNAS E PÁGINA 23 – 1ª COLUNA

PORTARIA SEEDUC/SUGEN Nº 316 DE 23 DE NOVEMBRO DE 2012

ESTABELECE NORMAS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O SUBSECRETÁRIO DE GESTÃO DE ENSINO, no uso de suas atribuições legais, com fundamento na Resolução SEE nº 2.242, de 09 de setembro de 1999, e tendo em vista o que consta no processo nº E-03/10.260/2012,

RESOLVE:

CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES E GERAIS

Art. 1º - A Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica é um procedimento de responsabilidade da escola e visa a obter um diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem dos discentes em relação ao currículo previsto e desenvolvido em cada etapa do ensino.

Art. 2º - Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação será diagnóstica, continuada e diversificada, de maneira a subsidiar o fazer pedagógico do Professor, assim como oferecer informações sobre o desempenho escolar do discente, sendo registrada em relatório bimestral ou outro instrumento indicado pela SEEDUC.
§ 1º - O Professor deverá registrar cotidianamente os avanços e as dificuldades dos discentes e da turma, visando a replanejar as suas ações, a subsidiar as discussões no Conselho de Classe, bem como a elaborar os relatórios bimestrais e final.
§ 2º - Em caso de transferência no transcorrer do período letivo, um relatório parcial deverá ser anexado ao documento de transferência do discente.
§ 3º - O **relatório bimestral** dos 1º e 2º ciclos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverá conter análise do desempenho do discente em relação aos conhecimentos curriculares relevantes, trabalhados no período, e as estratégias de recuperação paralela utilizadas.
§ 4º - Só poderá ocorrer retenção ao final do 1º ciclo (3º ano), do 2º ciclo (5º ano) e do Ciclo Único da Educação para Jovens e Adultos - EJA relativa aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando o discente não alcançar os objetivos propostos para o ciclo e, neste caso deverá cursar o último ano do ciclo em que ficou retido.
§ 5º - Ficará retido o discente que, ao final do período letivo, não obtiver frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas.
§ 6º - Caberá à Equipe Pedagógica e ao Professor regente da Unidade Escolar estabelecer um planejamento específico para atender ao discente em suas dificuldades.

Art. 3º - A avaliação do desempenho escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Curso Normal, na Educação Profissional e na EJA tem caráter diagnóstico, reflexivo e inclusivo, devendo oferecer suporte para o replanejamento do trabalho pedagógico, a partir da identificação dos avanços e dificuldades apresentados pelo discente, sendo registrada pelo Professor em Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela SEEDUC, bem como no Sistema Eletrônico de Registro Escolar.
§ 1º - Será retido no ano de escolaridade, série, fase (EJA) ou módulo (Educação Profissional) o discente que não apresentar, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência do total da carga horária prevista no período letivo.
§ 2º - Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Curso Normal, na EJA relativa aos Anos Finais do Ensino Fundamental e na Educação Profissional, a Unidade Escolar utilizará a escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos para registrar o desempenho do discente, podendo complementar a avaliação com relatório.

§ 3º - Será promovido o discente cujo somatório das avaliações totaliza 10 (dez) pontos, se o curso for organizado em semestre letivo, e 20 (vinte) pontos, se o curso for organizado em ano letivo, observado, ainda, o disposto no § 1º deste artigo.
§ 4º - Nas avaliações bimestrais deverão ser utilizados, no mínimo, 03 (três) instrumentos avaliativos diferenciados com valores definidos pelo Professor.
§ 5º - A Avaliação Diagnóstica do Processo Ensino/Aprendizagem - SAERJINHO, aplicada nos níveis de ensino, anos/séries e bimestres definidos pela SEEDUC, é um dos instrumentos obrigatórios da avaliação, com valor/nota definido(a) pelo Professor, e deverá ser registrada no Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela SEEDUC, bem como no Sistema Eletrônico de Registro Escolar.
§ 6º - Caso haja justificativa, deverá ser aplicado ao discente faltoso um outro instrumento de avaliação, em substituição à Avaliação Diagnóstica do Processo Ensino/ Aprendizagem - SAERJINHO, elaborado pelo Professor regente, para compor a nota bimestral do discente.
§ 7º - No bimestre em que não há aplicação da Avaliação Diagnóstica do Processo Ensino/Aprendizagem - SAERJINHO, caberá ao Professor regente definir outro instrumento de avaliação para compor o resultado bimestral da avaliação discente.

Art. 4º - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante do currículo escolar, sendo obrigatória a sua oferta pela Unidade Escolar, não constituindo elemento presente nos processos pedagógicos de classificação, reclassificação, recuperação de estudos e progressão parcial.
Parágrafo Único - A avaliação no Ensino Religioso não é capaz de ensejar a retenção do discente no ciclo/série/fase, embora obrigatória a atribuição de notas, no caso de o aluno optar pela matrícula na disciplina.

Art. 5º - À avaliação na Educação Infantil e nos demais níveis oferecidos na Educação Escolar Indígena aplicam-se todas as orientações emanadas por esta Portaria, respeitando-se a sua cultura e a especificidade de sua matriz curricular.

Art. 6º - A avaliação dos discentes com necessidades educacionais especiais deve levar em conta as potencialidades e as possibilidades de cada indivíduo.
Parágrafo Único - A Equipe Pedagógica deverá realizar adaptações curriculares, utilizando recursos didáticos diversificados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos discentes com necessidades educacionais especiais, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar e pressupostos inclusivos, sob a orientação dos Núcleos de Apoio Pedagógico Especializados, respeitada a frequência obrigatória, com vistas à terminalidade**.**

CAPÍTULO II
DA RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS

Art. 7º - A recuperação de estudos é direito de todos os educandos que apresentem baixo rendimento, independentemente do nível de apropriação dos conhecimentos básicos.

Art. 8º - A recuperação de estudos deve ocorrer de forma permanente e concomitante ao processo ensino-aprendizagem, conforme disposto no art. 11 desta Portaria.

Art. 9º - A recuperação deve ser organizada com atividades significativas, por meio de procedimentos didático-metodológicos diversificados, em consonância com as regras gerais de avaliação previstas nesta Portaria.
Parágrafo Único - A proposta de recuperação de estudos, elaborada pelo professor, deve indicar a área de estudos e os conteúdos da disciplina.

Art. 10 - A recuperação de estudos no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na EJA, na Educação Profissional e no Curso Normal deve ocorrer de forma paralela, oferecida

obrigatoriamente ao longo de todo o período letivo, constituindo processo pedagógico específico, de natureza contínua, ocorrendo dentro do próprio bimestre e agregando, sempre que se fizer necessário, novos instrumentos de avaliação com vistas a que se alcancem os objetivos propostos.

Art. 11 - A recuperação paralela de estudos deve ser ministrada pela própria Unidade Escolar, competindo-lhe declarar a recuperação ou não do desempenho do educando.
§ 1º - Caberá ao docente definir os instrumentos de avaliação que serão usados nas avaliações durante o processo de recuperação de estudos.
§ 2º - A recuperação de estudos desenvolvida poderá ser realizada utilizando-se as seguintes estratégias, de acordo com a disponibilidade da Unidade Escolar:
a) atividades diversificadas oferecidas durante a aula;
b) atividades em horário complementar na própria Unidade Escolar;
c) plano de trabalho organizado pelo Professor para estudo independente por parte do discente.

Art. 12 - Os resultados dos processos de recuperação paralela substituem os alcançados nas avaliações efetuadas durante o bimestre, quando o discente atinja resultado superior.

CAPÍTULO III
DA PROGRESSÃO PARCIAL
Seção I
Das Disposições Gerais

Art. 13 - A progressão parcial - processo previsto no Projeto Político-Pedagógico - é ação orientada com o objetivo de promover nova oportunidade de aquisição de conhecimentos e construção de competências e habilidades e deverá ser oferecida obrigatoriamente pela Unidade Escolar sob a forma de matrícula com dependência.
§ 1º - O regime de progressão parcial é admitido nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Curso Normal, na EJA a eles relativa e na Educação Profissional, em até 02 (duas) disciplinas, observados os seguintes critérios:
I - em disciplinas diferentes na mesma série;
II - em disciplinas diferentes em séries distintas;
III - na mesma disciplina em séries diferentes.
§ 2º - O discente só poderá cursar nova(s) dependência(s) quando for aprovado na(s) anterior(es), ficando retido no ano/série/fase em que acumular a terceira dependência.

Art. 14 - A(s) disciplina(s) em dependência será(ão) cursada(s), pelo discente, no período letivo seguinte, de modo concomitante ao da série/ano de escolaridade/fase/módulo em que estiver matriculado.

Art. 15 - Para fins de registro e promoção, o regime de progressão parcial utilizará como referencial escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, sendo promovido o discente que alcance nota mínima 05 (cinco) e tenha realizado todas as atividades previstas no Plano Especial de Estudos.
§ 1º - Cada bimestre consiste num todo avaliativo, uma vez que as notas obtidas em cada um deles devem ser consideradas de modo isolado e, caso o discente não tenha obtido o rendimento necessário à sua aprovação, deverá ser iniciado um novo ciclo pedagógico bimestral.
§ 2º - Atingidos os objetivos propostos no Plano Especial de Estudos definido no bimestre, o discente será considerado aprovado naquele ciclo pedagógico.
§ 3º - Caso seja necessário, deverão ser aplicados ao aluno outros Planos Especiais de Estudos, com duração mínima de 01 (um) bimestre cada.
§ 4º - Caso o Plano Especial de Estudos contemple apenas atividades a serem realizadas fora da Unidade Escolar, o discente deverá entregar as atividades propostas no primeiro bimestre do ano letivo subsequente, em data estabelecida pela Equipe Pedagógica, quando será avaliado pelo Professor.

Art. 16 - Em casos excepcionais, justificados e previamente autorizados pelo órgão pedagógico regional da Secretaria de Estado de Educação, poderá ser realizada uma reunião especial do Conselho de Classe para analisar o desempenho dos discentes em dependência.

Art. 17 - As atividades propostas no Plano Especial de Estudos, suas normas e critérios de avaliação para a promoção na dependência estarão explicitados em Termo de Compromisso a ser assinado pelo discente, quando plenamente capaz de exercer pessoalmente os atos da vida civil, ou pelo seu responsável, quando ainda não plenamente capaz.

Art. 18 - Para fim de registro no Sistema de Registro Eletrônico, o discente sob regime de progressão parcial - na forma de matrícula com dependência, deverá constar na relação nominal da turma/série para a qual progrediu, assinalando-se a existência de situação de dependência.

Seção II
Do Plano Especial de Estudos

Art. 19 - Conforme disposto nos artigos anteriores, o regime de progressão parcial exige, para aprovação na dependência, a realização de um conjunto específico de ações pedagógicas por meio de Plano Especial de Estudos para a disciplina, registrando-se os resultados em relatório específico de rendimento, o qual integrará a Pasta Individual do Aluno.
Parágrafo Único - O Plano Especial de Estudos será construído a partir dos indicadores definidos no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar, em diálogo com os registros da vida escolar do discente, e terá como unidade pedagógica mínima 01 (um) bimestre, prevendo planejamento com:
a) procedimentos; e
b) instrumentos diversificados de avaliação.

Art. 20 - Em caso de reprovação, o Professor da respectiva disciplina deverá apresentar relatório sobre o desempenho do discente, especificando os conhecimentos que não foram construídos, com vistas a orientar a elaboração do Plano Especial de Estudos.
§ 1º - O Plano Especial de Estudos deverá ser elaborado pelo Professor do discente ou pela equipe de Professores da respectiva disciplina, considerando os conhecimentos que não foram construídos pelo discente, sendo composto por atividades diversificadas, tais como pesquisas, trabalhos, exercícios, etc.
§ 2º - As Unidades Escolares poderão prever, em planejamento, encontros para orientação dos discentes.

CAPÍTULO IV
DA RECLASSIFICAÇÃO

Art. 21 - A reclassificação é o processo pelo qual a Unidade Escolar avalia, sempre que necessário e de maneira justificada, o grau de experiência do aluno matriculado, preferencialmente no ato da matrícula, levando em conta as normas curriculares gerais, a fim de encaminhá-lo à etapa de estudos compatível com sua experiência e desenvolvimento, independentemente do que eventualmente registre o seu Histórico Escolar.

Art. 22 - Cabe ao Professor, ao verificar as possibilidades de avanço na aprendizagem do aluno, devidamente matriculado e com freqüência na série/disciplina, dar conhecimento à Equipe Pedagógica para que a mesma possa iniciar o processo de reclassificação.
Parágrafo Único - O aluno, quando plenamente capaz de exercer pessoalmente os atos da vida civil, ou seu responsável, poderá solicitar a reclassificação, facultando à Unidade Escolar deferí-la ou não.

Art. 23 - A Equipe Pedagógica dará ciência, com a devida antecedência, ao aluno e/ou seu responsável, dos procedimentos próprios do processo a ser iniciado.

Art. 24 - A reclassificação é vedada:
a) para a etapa inferior à anteriormente cursada;
b) ao aluno de Curso Normal, de Educação Profissional, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e àqueles com eventuais dependências.

Art. 25 - Compete à Equipe Pedagógica a coordenação e a consecução do processo de reclassificação, segundo o disposto no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar e a lavratura da ata especial, procedendo aos registros na Pasta Individual do Aluno.

Art. 26 - O processo de reclassificação deverá constar, obrigatoriamente, do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar de maneira a posicionar o discente adequadamente, considerando-o em suas dimensões cognitiva, afetiva e nas relações sociais.

Art. 27 - O processo de reclassificação no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na EJA abrange:
I - o discente que concluiu com êxito a aceleração de estudos;
II - o discente transferido de outro estabelecimento de ensino que demonstrar desenvolvimento de competências e habilidades excepcionalmente superiores ao que está previsto na proposta curricular elaborada pela escola, desde que tenha cursado 01 (um) bimestre completo na Unidade Escolar para onde foi transferido, e devidamente matriculado na série/ano de escolaridade indicado(a) no documento de transferência;
III - o discente transferido, proveniente de outras unidades de ensino, situadas no país ou no exterior, que adotem formas diferenciadas de organização da Educação Básica;
IV - o discente da própria Unidade Escolar que demonstrar ter atingido nível de desenvolvimento e aprendizagem superior ao mínimo previsto em todas as disciplinas para aprovação na série/ano cursado e tiver sido reprovado por insuficiência de frequência.

Art. 28 - No processo de reclassificação, obrigatoriamente, deve ser feita uma avaliação do discente em todos os componentes curriculares da Base Nacional Comum, além da Língua Estrangeira Moderna Obrigatória, e o resultado registrado em ata, constando da Ficha Individual do Aluno e do Histórico Escolar, na parte referente à observação, ou outro instrumento indicado pela SEEDUC.
§ 1º - O processo de reclassificação, para fins de registro e promoção, utilizará como referencial escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, sendo promovido o discente que alcançar nota mínima 5 (cinco).
§ 2º - Os procedimentos de reclassificação descritos no inciso IV, do art. 27, deverão ser oferecidos pela Unidade Escolar após o término do período letivo e antes do início do próximo, preferencialmente na semana seguinte ao encerramento das atividades letivas.

CAPÍTULO V
DA PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO

Art. 29 - A Parte Diversificada constitui componente obrigatório do currículo escolar, de forma a permitir a articulação, o enriquecimento e a ampliação da Base Nacional Comum.
Parágrafo Único - O planejamento da Parte Diversificada constará do Projeto Político-Pedagógico, oportunizando o exercício da autonomia e retratando a identidade da Unidade Escolar.

Art. 30 - A língua estrangeira moderna, componente curricular de oferta obrigatória, de matrícula facultativa para o aluno, deverá ser oferecida a partir do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental e da Fase VI de EJA, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, de acordo com os recursos humanos existentes na Unidade Escolar.

Art. 31 - No Ensino Médio - regular e EJA, e, eventualmente, no Curso Normal e na Educação Profissional, a língua estrangeira moderna constitui disciplina de oferta e matrícula obrigatórias, observada, ainda, a presença de Língua Espanhola, nos termos da Lei.

CAPÍTULO VI
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 32 - Os resultados das avaliações dos discentes serão registrados em documentos próprios, a fim de que sejam asseguradas a regularidade e a autenticidade de sua vida escolar.
Parágrafo Único - Os resultados dos estudos de recuperação serão incorporados às avaliações efetuadas durante o período letivo, constituindo mais um componente do aproveitamento escolar, sendo obrigatória sua anotação no Diário de Classe, Ficha Individual, registro eletrônico adotado pela SEEDUC/RJ e Histórico Escolar.

Art. 33 - Atendidos aos demais requisitos normativos, a expedição de Certificado ou Diploma de conclusão do curso somente ocorrerá depois de atendida a carga horária mínima exigida em Lei.
Parágrafo Único - Ao final do curso, havendo disciplina em dependência, ou no caso de reprovação em até 02 (duas) disciplinas, o discente será matriculado na série, para cursar somente a(s) disciplina(s) em dependência(s), e o Certificado ou Diploma será expedido após a sua conclusão, constando como ano letivo de conclusão o ano em que vencer as dependências.

Art. 34 - É obrigatória a participação dos Professores nos Conselhos de Classe, Reuniões de Avaliação e momentos dedicados ao planejamento das atividades.
Parágrafo Único - O planejamento deve ocorrer em ações coletivas, no espaço da Unidade Escolar, semanalmente, segundo a carga horária de trabalho definida em lei para este fim, com registro no quadro de horários e sendo computada como frequência funcional.

Art. 35 - O Conselho de Classe é órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar e nos marcos regulatórios vigentes, com a responsabilidade de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busquem garantir a efetivação do processo ensino e aprendizagem, tendo como atribuição específica atuar com co-responsabilidade na decisão sobre a possibilidade de avanço do aluno para série/etapa subsequente ou retenção, quando o resultado final de aproveitamento apresentar dúvidas.
Parágrafo Único - No caso de decisão de aprovação por ato próprio do Conselho de Classe, o resultado deve ser lavrado em ata própria e registrado na Ficha Individual do Discente, no Sistema Eletrônico de Registro Educacional e no Histórico Escolar, sendo mantidas as notas originais e ficando registrada a observação "Aprovado pelo Conselho de Classe".

Art. 36 - Os casos omissos serão resolvidos pela Subsecretaria de Gestão de Ensino.

Art. 37 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente a Portaria SEEDUC/SUGEN nº 174, de 26 de agosto de 2011.

Rio de Janeiro, 23 de novembro de 2012

ANTONIO JOSE VIEIRA DE PAIVA NETO
Subsecretário de Gestão de Ensino

DESIGNA, com validade a contar de 27/10/2012, ROBSON DE FRANÇA FERREIRA, Zelador Vigilante, mat. nº 5.009.738-5, ID. Funcional nº 3438067-1, para exercer a função de Agente de Pessoal de Núcleo Simples nº 6785-18, do C.E. Bom Pastor, Município de Belford Roxo, da SEEDUC, com direito a gratificação no percentual de 30% do DAS-6. Proc. nº E-03/014/269/2013.

DISPENSA, a pedido e com validade a contar de 10/12/2012, FLAVIA GREGÓRIO MARTINS, Agente Coordenador de Turno, mat. nº 5.009.892-0, ID. Funcional nº 3956944-6, da função de Agente de Pessoal do Núcleo Simples nº 6800-18, do C.E. Sargento Wolff, Município de Belford Roxo, da SEEDUC. Proc. nº E-03/8.610.675/2009.

DISPENSA LIDIA DIAS DA SILVA, Prof. A.A.E. II, mat. nº 251.929-6, ID. Funcional nº 4069571-9, da função de Responsável pelo Núcleo Simples nº 6803-18, da E.E. Vital Brasil, Município de Belford Roxo, da SEEDUC. Proc. nº E-03/8.612.092/2011.

DISPENSA NEMIAS JOVIANO, Servente, mat. nº 5.009.277-4, ID. Funcional nº 3441226-3, da função de Agente de Pessoal do Núcleo Simples nº 6794-18, do C.E. Presidente João Goulart, Município de Belford Roxo, da SEEDUC. Proc. nº E-03/8.612.092/2011.

DESIGNA NEMIAS JOVIANO, Servente, mat. nº 5.009.277-4, ID. Funcional nº 3441226-3, para exercer a função de Agente de Pessoal do Núcleo Simples nº 6803-18, da E.E. Vital Brasil, Município de Belford Roxo, da SEEDUC, com direito a gratificação no percentual de 30% do DAS-6. Proc. nº E-03/8.612.092/2011.

DISPENSA NEIVALDO CORREA TRINDADE, Servente, mat. nº 273.186-7, ID. Funcional nº 3889254-5, da função de Agente de Pessoal do Núcleo Simples nº 2746-18, do C.E. Nilo Fernandes Pereira, Município de Campos dos Goytacazes, da SEEDUC. Proc. nº E-03/10.404.989/2012.

DISPENSA, a pedido e com validade a contar de 01/02/2013, TERESA MÁRCIA GARCIA DE CARVALHO, Prof. Doc. II, mat. nº 815.499-9, ID. Funcional nº 3667226-2, da função de Agente de Pessoal do Núcleo Simples nº 0412-18, do C.E. Barra de São João, Município de Casimiro de Abreu, da SEEDUC. Proc. nº E-03/012/300/2013.

DESIGNA, com validade a contar de 02/01/2013, HILDA CASSIANO DE ASSIS, Servente, mat. nº 5.007.900-3, ID. Funcional nº 3927712-7, para exercer a função de Agente de Pessoal do Núcleo Simples nº 0598-18, do C.E. Dom Pedro I, Município de Mesquita, da SEEDUC, com direito a gratificação no percentual de 50% do DAS-6. Proc. nº E-03/014/72/2013.

DISPENSA CATIA REGINA SOARES, Prof. Doc. II, mat. nº 252.682-0, ID. Funcional nº 3494693-4, da função de Agente de Pessoal do Núcleo Simples nº 1228-18, do CIEP BRIZOLÃO 034 - Nelson Cavaquinho, Município de Mesquita, da SEEDUC. Proc. nº E-03/014/56/2013.

DESIGNA LÚCIA HELENA DOS SANTOS SOUZA, Merendeira, mat. nº 282.676-6, ID. Funcional nº 3351083-0, para exercer a função de Agente de Pessoal do Núcleo Simples nº 0570-18, do C.E. Santa Rita de Cássia, Município de Nova Iguaçu, da SEEDUC, com direito a gratificação no percentual de 30% do DAS-6. Proc. nº E-03/005/210/2013.

DESIGNA MARCELO ANTONIO LOPES SINEIRO, Servente, mat. nº 5.008.647-9, ID. Funcional nº 3556314-1, para exercer a função de Agente de Pessoal do Núcleo Simples nº 1466-18, do CIEP BRIZOLÃO 354 - Martins Pena, Município de Nova Iguaçu, da SEEDUC, com direito a gratificação no percentual de 30% do DAS-6. Proc. nº E-03/005/112/2013.

DESIGNA, com validade a contar de 01/12/2012, LINDINALVA SOARES DA SILVA, Merendeira, mat. nº 5.008.091-0, ID. Funcional nº 3411891-8, para exercer a função de Agente de Pessoal do Núcleo Simples nº 0808-18, do CIEP BRIZOLÃO 166 - Abílio Augusto Távora, Município de Nova Iguaçu, da SEEDUC, com direito a gratificação no percentual de 30% do DAS-6. Proc. nº E-03/10.004.973/2012.

DISPENSA, com validade a contar de 21/09/2011, ROSELI ADÉLIA DE ALMEIDA SOUZA, Prof. A.A.E. II, mat. nº 516.763-0, ID. Funcional nº 3329785-1, da função de Agente de Pessoal do Núcleo Simples nº 0491-18, do C.E. Natividade Patrício Antunes, Município de Nova Iguaçu, da SEEDUC, por motivo de aposentadoria. Proc. nº E-03/10.004.967/2012.

DESIGNA, com validade a contar de 01/01/2012, MARIZE VIEIRA DE SOUZA COELHO, Servente, mat. nº 274.744-2, ID. Funcional nº 3329674-0, para exercer a função de Agente de Pessoal do Núcleo Simples nº 0491-18, do C.E. Natividade Patrício Antunes, Município de Nova Iguaçu, da SEEDUC, com direito a gratificação no percentual de 30% do DAS-6. Proc. nº E-03/10.004.967/2012.

DISPENSA, com validade a contar de 10/01/2013, IVAN DA SILVA RODRIGUES, Motorista, mat. nº 817.352-8, ID. Funcional nº 1962115-9, da função de Agente de Pessoal do Núcleo Composto nº 4890-18, da Coordenação Administrativa e Financeira - COAF, do Departamento Geral de Ações Socioeducativas - DEGASE, Município do Rio de Janeiro, da SEEDUC. Proc. nº E-03/91.545/2012.

DESIGNA, com validade a contar de 10/01/2013, FLAVIA DA SILVA, Agente Administrativo, ID. Funcional nº 5009551-0, para exercer a função de Agente de Pessoal do Núcleo Composto nº 4890-18, da Coordenação Administrativa e Financeira - COAF, do Departamento Geral de Ações Socioeducativas - DEGASE, Município do Rio de Janeiro, da SEEDUC, com direito a gratificação no percentual de 30% do DAS-6. Proc. nº E-03/91.545/2012.

DISPENSA, com validade a contar de 29/11/2012, MARILENE RAIMUNDA COSTA, Encarregado de Creche, mat. nº 5.000.490-2, ID. Funcional nº 3550882-5, da função de Agente de Pessoal do Núcleo Simples nº 1453-18, do CAIC Joaquim José da Silva Xavier - O Tiradentes, Município do Rio de Janeiro, da SEEDUC. Proc. nº E-03/015/159/2013.

DISPENSA, com validade a contar de 24/01/2013, FLAVIO MACHADO SERAFIM, Agente Socioeducativo, mat. nº 835.891-3, ID. Funcional nº 1983712-7, da função de Agente de Pessoal do Núcleo Simples nº 4833-18, do CRIAAD Penha, Município do Rio de Janeiro, da SEEDUC. Proc. nº E-03/92.632/2011.

DESIGNA, com validade a contar de 24/01/2013, EVANIL MACHADO CORDEIRO, Agente Administrativo, mat. nº 817.262-9, ID. Funcional nº 1983471-3, para exercer a função de Agente de Pessoal do Núcleo Simples nº 4833-18, do CRIAAD Penha, Município do Rio de Janeiro, da SEEDUC, com direito a gratificação no percentual de 30% do DAS-6. Proc. nº E-03/92.632/2011.

DISPENSA, a pedido, ROSANA SILVA DE CÉSAR, Encarregado de Jardinagem, mat. nº 5.017.607-2, ID. Funcional nº 574558-6, da função de Agente de Pessoal do Núcleo Simples nº 6940-18, do C.E. Prof. José de Souza Marques, Município do Rio de Janeiro, da SEEDUC. Proc. nº E-03/007/337/2013.

DISPENSA, a pedido e com validade a contar de 01/01/2013, SUSANA ROMANO MARTINS RODRIGUES, Prof. Doc. II, mat. nº 240.861-5, ID. Funcional nº 3679235-7, da função de Agente de Pessoal do Núcleo Simples nº 1988-18, do C.E. Rui Guimarães de Almeida, Município de Santo Antonio de Pádua, da SEEDUC. Proc. nº E-03/6.710.023/2002.

Id: 1458085

RETIFICAÇÃO
D.O. DE 06/03/2013
PÁGINA 22 - 1ª COLUNA

ATO DA SUPERINTENDENTE
DE 04/03/2013

EDEIDE DE ALMEIDA BATISTA
Onde se lê: ...Proc. nº E-03/004.357/2013.
Leia-se: ...Proc. nº E-03/004/357/2013.

Id: 1457835

SUBSECRETARIA DE GESTÃO DE PESSOAS
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DE PESSOAS
DESPACHOS DA SUPERINTENDENTE
DE 05/03/2013

Proc. nº E-03/201.851/2011 - MARGARETE DA SILVA ESCOBAR, Prof. Doc. II, mat. nº 247.914-5. Concedo a licença sem vencimentos para acompanhar cônjuge, pelo período de 02 (dois) anos, a contar de 12/05/2011 a 10/05/2013.

Proc. nº E-03/10.405.144/2012 - TAIS FREITAS DE CARVALHO, Prof. Doc. I, mat. nº 845.278-1. Concedo a licença sem vencimentos para acompanhar cônjuge, pelo período de 02 (dois) anos, a contar de 27/12/2012 a 25/12/2014.

Proc. nº E-03/10.702.300/2012 - LIZ GONÇALVES DE OLIVEIRA, Prof. Doc. I, mat. nº 967.141-3. Concedo a licença sem vencimentos para acompanhar cônjuge, pelo período de 02 (dois) anos, a contar de 06/07/2012 a 05/07/2014.

Proc. nº E-03/8.470/2012 - VANIA BLATTER DE CAMPOS VAZ GUIMARÃES, Prof. Doc. I, mat. nº 941.471-5. Concedo a licença sem vencimentos para tratar de interesses particulares, pelo período de 02 (dois) anos, a contar da data da publicação.

Proc. nº E-03/11.200.965/2011 - MÁRCIA LIMA FIGUEIREDO DA SILVA, Prof. Doc. II, mat. nº 252.589-7. Concedo a prorrogação da licença sem vencimentos para acompanhar cônjuge, pelo período de 02 (dois) anos, a contar de 24/02/2013 a 23/02/2015.

Proc. nº E-03/1.648/2011 - MARTA AONO ALVES DE SOUZA, Prof. Doc. I, mat. nº 249.134-8. Concedo a prorrogação da licença sem vencimentos para acompanhar cônjuge, pelo período de 02 (dois) anos, a contar de 07/02/2013 a 06/02/2015.

Proc. nº E-03/810.126/2009 - VILZA CARLA ABDALLAH DA SILVA VARGAS FERREIRA, Prof. Doc. II, mat. nº 246.731-4. Concedo a prorrogação da licença sem vencimentos para acompanhar cônjuge, pelo período de 02 (dois) anos, a contar de 02/02/2013 a 01/02/2015.

Proc. nº E-03/11.200.913/2009 - RENATA DA MOTTA NUNES, Prof. Doc. I, mat. nº 946.081-7. Concedo a prorrogação da licença sem vencimentos para acompanhar cônjuge, pelo período de 02 (dois) anos, a contar de 22/02/2013 a 21/02/2015.

Proc. nº E-03/1.134/2009 - VANISE GUIMARÃES GONÇALVES LAGO, Prof. Doc. II, mat. nº 5.008.911-9. Concedo a prorrogação da licença sem vencimentos para acompanhar cônjuge, pelo período de 02 (dois) anos, a contar de 29/01/2013 a 28/01/2015.

Proc. nº E-03/810.261/2005 - MÁRCIA BRAGA SIQUEIRA, Prof. Doc. I, mat. nº 246.030-1. Concedo a prorrogação da licença sem vencimentos para acompanhar cônjuge, pelo período de 02 (dois) anos, a contar de 04/03/2013 a 03/03/2015.

Proc. nº E-03/7.130.193/2011 - DANIELE MEDEIROS COSTA, Prof. Doc. I, mat. nº 946.392-8. Concedo a prorrogação da licença sem vencimentos para acompanhar cônjuge, pelo período de 02 (dois) anos, a contar de 01/02/2013 a 31/01/2015.

Proc. nº E-03/90.970/2012 - OLGA VIEIRA LIMA TAVARES, Assistente Social - DEGASE, mat. nº 835.458-1. Concedo alteração de nome.

Id: 1457869

DESPACHOS DA SUPERINTENDENTE
DE 06/03/2013

Proc. nº E-03/007/169/2013 - MARIA JOSÉ PEREIRA DIAS, mat. nº 202.621-9, ID. Funcional nº 37344617/1, Servente, nível I.

Proc. nº E-03/001/1191/2013 - SILVIA PARAVATO, mat. nº 169.666-5, ID. Funcional nº 8903743/2, Prof. A.A.E. I, nível D, ref. 9.

Proc. nº E-03/11.403.459/2012 - VANIA DOS SANTOS AGUIAR, mat. nº 252.120-1, ID. Funcional nº 34855335/1, Prof. Doc. II, nível C, ref. 8.

Proc. nº E-03/013/146/2013 - MARIA CECILIA COUTO DE CARVALHO DIAS, mat. nº 293.950-2, ID. Funcional nº 33309612/1, Prof. Doc. II, nível C, ref. 7.

Proc. nº E-03/011/224/2013 - MARIA GORETTI PEREIRA, mat. nº 271.903-7, ID. Funcional nº 35314656/1, Merendeira, nível I.

Proc. nº E-03/004/354/2013 - LOURDES CACILDA DOS REIS JOVINIANO CHAGAS, mat. nº 254.669-5, ID. Funcional nº 37754637/1, Prof. Doc. II, nível C, ref. 8.

Proc. nº E-03/012/57/2013 - ELISABETH MARIA DE OLIVEIRA, mat. nº 256.707-1, ID. Funcional nº 34601066/1, Prof. Doc. II, nível B, ref. 7.

Proc. nº E-03/012/53/2013 - DENISE MARIA DOS SANTOS, mat. nº 254.175-3, ID. Funcional nº 34707557/1, Prof. Doc. II, nível D, ref. 9.

Proc. nº E-03/015/95/2013 - CARLOS ROBERTO PENNA DIAS DOS SANTOS, mat. nº 194.710-0, ID. Funcional nº 39957667/1, Prof. Doc. I, nível C, ref. 8.

Proc. nº E-03/003/135/2013 - ALTAIR MINEIRO DE CAERES, mat. nº 194.817-3, ID. Funcional nº 40305279/1, Prof. Doc. II, nível C, ref. 8.

Proc. nº E-03/003/212/2013 - ANA CELI SILVA MARTINS, mat. nº 236.541-9, ID. Funcional nº 38544059/1, Prof. A.A.E. II, nível D, ref. 9.

Proc. nº E-03/004/361/2013 - MARLENE DOS SANTOS SILVA, mat. nº 1.204.667-8, ID. Funcional nº 37757342/1, Servente, nível I.

Proc. nº E-03/11.402.783/2012 - LUZIA ALVES DOS SANTOS, mat. nº 166.100-8, ID. Funcional nº 34898557/1, Servente, nível I.

Proc. nº E-03/11.402.782/2012 - ARACI MARTINS SILVA, mat. nº 191.162-7, ID. Funcional nº 34898255/1, Servente, nível I.

Proc. nº E-03/004/359/2013 - ELIANE FONSECA FAES AZEREDO DOS SANTOS, mat. nº 254.521-8, ID. Funcional nº 37701568/1, Prof. Doc. II, nível D, ref. 9.

Proc. nº E-03/004/360/2013 - MARIA DAS GRAÇAS PONTES NUNES, mat. nº 1.204.708-0, ID. Funcional nº 37743759/1, Servente, nível I.

Proc. nº E-03/013/129/2013 - SUELY PEREIRA LOPES, mat. nº 186.183-0, ID. Funcional nº 34936033/1, Prof. Doc. II, nível C, ref. 8.

Proc. nº E-03/012/49/2013 - NELIAN FATIMA DA SILVA MEZENES, mat. nº 236.736-5, ID. Funcional nº 38485230/1, Prof. Doc. II, nível C, ref. 8.

Proc. nº E-03/011/225/2013 - ROSAURA LUCIA DE BRITO GUIMARÃES, mat. nº 233.709-5, ID. Funcional nº 32622562/1, Prof. Doc. II, nível D, ref. 9.

Proc. nº E-03/11.403.488/2012 - MARIA LUCIA GUIMARÃES GALVÃO DOS SANTOS, mat. nº 255.619-9, ID. Funcional nº 40769836/2, Prof. Doc. I, nível C, ref. 8.

FIXADOS OS PROVENTOS MENSAIS DE INATIVIDADE A CONTAR DE 06/03/2013.

Id: 1458301

SUBSECRETARIA DE GESTÃO DE ENSINO
ATO DO SUBSECRETÁRIO

PORTARIA SEEDUC/SUGEN Nº 336 DE 06 DE MARÇO DE 2013

ALTERA DISPOSITIVOS DA PORTARIA SEEDUC/SUGEN Nº 316/2012, QUE ESTABELECE NORMAS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O SUBSECRETÁRIO DE GESTÃO DE ENSINO, no uso de suas atribuições legais, com fundamento na Resolução SEE nº 2.242, de 09 de setembro de 1999 e, tendo em vista o que consta no processo nº E-03/10.260/2012,

RESOLVE:

Art. 1º - Os § § 1º, 3º e 5º do art. 3º passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 3º - .....

§ 1º - Será retido no ano de escolaridade, série, fase ou módulo o discente que não apresentar, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência do total da carga horária prevista no período letivo.

§ 2º - .....

§ 3º - Será promovido o discente cujo somatório das avaliações totalizar 10 (dez) pontos, se o curso for organizado em semestre letivo, e 20 (vinte) pontos, se o curso for organizado em ano letivo, observado, ainda, o disposto no § 1º deste artigo.

§ 4º - .....

§ 5º - A Avaliação Diagnóstica do Processo Ensino/Aprendizagem - SAERJINHO, aplicada nos níveis de ensino, anos/séries, disciplinas e bimestres definidos pela SEEDUC, é um dos instrumentos obrigatórios da avaliação, com valor/nota definido (a) pelo Professor, e deverá ser registrada no Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela SEEDUC, bem como no Sistema Eletrônico de Registro Escolar.

.....

Art. 2º - O parágrafo único do art. 6º passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 6º - .....

Parágrafo Único - A Equipe Pedagógica deverá realizar adaptações curriculares, utilizando recursos didáticos diversificados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos discentes com necessidades educacionais especiais, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar e pressupostos inclusivos, sob a orientação dos Núcleos de Apoio Pedagógico Especializados, respeitada a frequência obrigatória.

.....

Art. 3º - A alínea "c", § 2º do art. 11 passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 11 - .....
§ 1º - .....

§ 2º - .....
a) .....
b) .....

c) plano especial de estudo organizado pelo Professor da disciplina para estudo independente por parte do discente.

.....

Art. 4º - O art. 12 passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 12- Os resultados dos processos de recuperação paralela substituem os alcançados nas avaliações efetuadas durante o bimestre, caso o discente atinja resultado superior.

.....

Art. 5º - Os § § 1º e 2º do art. 13 passam a vigorar com a seguinte redação|:

Art. 13 -

.....

§ 1º- O regime de progressão parcial é admitido nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como na EJA relativa a esses níveis de ensino, no Curso Normal, no Ensino Médio Integrado e na Educação Profissional, em até 02 (duas) disciplinas, observados os seguintes critérios:

I - .....

II - .....

III - .....

§ 2º - O discente só poderá cursar nova(s) dependência(s) quando for aprovado na(s) anterior (es), ficando retido no ano/série/fase/módulo em que acumular a terceira dependência.

.....

Art. 6º - O art. 14 passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 14 - A(s) disciplina(s) em dependência será(ão) cursada(s), pelo discente, no período letivo seguinte, de modo concomitante ao do ano/série/fase/módulo em que estiver matriculado.

.....

Art. 7º - O art. 18 passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 18 - Para fim de registro no Sistema Eletrônico de Registro Escolar, o discente sob regime de progressão parcial - na forma de matrícula com dependência, deverá constar na relação nominal da turma/série para a qual progrediu, assinalando-se a existência de situação de dependência.

.....

Art. 8º - O art. 21 passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 21 - A reclassificação é o processo pelo qual a Unidade Escolar avalia, sempre que necessário e de maneira justificada, o grau de experiência do aluno matriculado, preferencialmente no ato da matrícula, levando em conta as normas curriculares gerais, a fim de encaminhá-lo à etapa de estudos compatível com sua experiência e desenvolvimento, independentemente do que eventualmente registre o seu Histórico Escolar.

Art. 9º - O parágrafo único do art. 22 passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 22 -

.....

Parágrafo Único - O aluno, quando plenamente capaz de exercer pessoalmente os atos da vida civil, ou o seu responsável, poderá solicitar a reclassificação, facultado à Unidade Escolar deferi-la ou não.

.....

Art. 10 - § 1º do art. 28 passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 28 -

.....

§ 1º - O processo de reclassificação, para fins de registro e promoção, utilizará como referencial escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, sendo promovido o discente que alcançar nota mínima 5 (cinco) em todos os componentes curriculares avaliados.

.....

Art. 11 - O art. 30 passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 30 - A língua estrangeira moderna, componente curricular de oferta e matrícula obrigatórias, deverá ser oferecida a partir do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental e da Fase VI da EJA, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, de acordo com os recursos humanos existentes na Unidade Escolar.

Art. 12 - O art. 31 passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 31 - No Ensino Médio - regular e EJA - no Curso Normal, Ensino Médio Integrado e na Educação Profissional, a língua estrangeira moderna, de matrícula facultativa para o aluno, é componente curricular de oferta obrigatória, observado, ainda, a presença da língua espanhola nos termos da lei.

Art. 13 - O parágrafo único do art. 32 passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 32 -

.....

Parágrafo Único - Os resultados dos estudos de recuperação serão incorporados às avaliações efetuadas durante o período letivo, constituindo mais um componente do aproveitamento escolar, sendo obrigatória sua anotação no Diário de Classe, Ficha Individual, Sistema Eletrônico de Registro Escolar adotado pela SEEDUC/RJ e Histórico Escolar.

Art. 14 - Elimina o parágrafo único do art. 33 e cria os § § 1º e 2º, com a seguinte redação:

Art. 33 -

.....

§ 1º - Ao final do ensino Médio, EJA equivalente, Curso Normal, Ensino Médio Integrado e Educação Profissional, o Certificado, ou Diploma, só deverá ser expedido após a conclusão de dependências, se houver, e constará como ano de conclusão o ano em que o discente cumprir as dependências devidas.

§ 2º - O aluno do Ensino Fundamental, após o término dessa etapa de ensino, e se houver dependências a cumprir, segue seu percurso normal no Ensino Médio, observado o disposto nos artigos do Capítulo III.

.....

Art. 15- O art. 35 e seu parágrafo único passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 35- O Conselho de Classe é órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar e nos marcos regulatórios vigentes, com a responsabilidade de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busquem garantir a efetivação do processo ensino e aprendizagem, tendo como atribuição específica atuar como corresponsável na decisão sobre a possibilidade de avanço do aluno para série/etapa subsequente ou retenção, quando o resultado final de aproveitamento apresentar dúvidas.

Parágrafo Único - No caso de decisão de aprovação por ato próprio do Conselho de Classe, o resultado deve ser lavrado em ata própria e registrado na Ficha Individual do Discente, no Sistema Eletrônico de Registro Escolar e no Histórico Escolar, sendo mantidas as notas originais e ficando registrada a observação "Aprovado pelo Conselho de Classe".

.....

Art. 16 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 06 de março de 2013

ANTONIO JOSE VIEIRA DE PAIVA NETO
Subsecretário de Gestão de Ensino

Id: 1458251

SUBSECRETARIA DE GESTÃO DE ENSINO

REGIONAL METROPOLITANA II

ATO DO DIRETOR REGIONAL ADMINISTRATIVO

DE 21/02/2013

INSTAURA SINDICÂNCIA para apurar possíveis irregularidades, objeto do proc. nº E-03/006/387/2013, designando para procedê-la, no prazo de 30 (trinta) dias contados da data da publicação, o servidor MARLI BOAVENTURA DE CARVALHO, mat. nº 5.005.163-0, Prof. Doc. II.

Id: 1458328

DEPARTAMENTO GERAL DE AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS

ATO DO CORREGEDOR
DE 05/03/2013

INSTAURA SINDICÂNCIA para apurar possíveis irregularidades apontadas no OFÍCIO PRS/SSE/CSO/NP 3296/2013 de 19/02/2013, descritas no Processo nº E-03/022/4/2013 de 01/03/2013, designando para procedê-la, no prazo de 30 (trinta) dias contados da data da publicação, a Comissão integrada pelos servidores Marcelo Alexandre Silva Lopes de Melo, matrícula nº 921.118-6; Sérgio Rogério dos Santos Mendes, matrícula nº 893.169-3; e Ricardo José Campos de Camargo Salles, matrícula nº 836.101-6, sob a presidência do primeiro.

Id: 1457980

DESPACHOS DO DIRETOR-GERAL

DE 16/01/2013.

PROCESSO Nº E-03/021/160/2013 - DEFIRO o Requerimento formulado por FABIO DIAS DA ROCHA, matrícula nº 835.585-1, ID 1983521-3, quanto à concessão de Licença para Desempenho de Estágio Probatório, a contar de 04 de fevereiro de 2013, com arrimo na Resolução SEPLAG Nº 109 de 09/05/2008, e nos termos do Parecer da ATJUR/DEGASE.

Id: 1458316

DE 04/03/2013

PROCESSO E-03/92.151/2011 - ARQUIVE-SE, nos termos do Art. 319, alínea " a", do Regulamento do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado do Rio de Janeiro, aprovado pelo Decreto n° 2479, de 08/03/1979, com redação dada pelo Decreto nº 15.285/90, o referido processo que instaurou sindicância para apuração de irregularidades e responsabilidades.

Id: 1457970

DE 04/03/2013

PROCESSO Nº E-03/91.226/2012 - ARQUIVE-SE, nos termos do Art. 319, alínea a, do Regulamento do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado do Rio de Janeiro, aprovado pelo Decreto n° 2479, de 08/03/1979, com redação dada pelo Decreto nº 15.285/90, o referido processo que instaurou sindicância para apuração de irregularidades e responsabilidades.

Id: 1457971

DE 04/03/2013

PROCESSO Nº E-03/91.453/2012 - ARQUIVE-SE, nos termos do Art. 319, alínea a, do Regulamento do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado do Rio de Janeiro, aprovado pelo Decreto n° 2479, de 08/03/1979, com redação dada pelo Decreto nº 15.285/90, o referido processo que instaurou sindicância para apuração de irregularidades e responsabilidades.

Id: 1457972

Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia

ADMINISTRAÇÃO VINCULADA

SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
ATOS DO REITOR
DE 07.03.2013

Port. nº 048/2013 - NOMEIA ROSILENE TELHADO MAIA, matr. nº 36634-4, Extraquadro Comissionado, para exercer o cargo em comissão de Assessor II, símbolo CC-09, código 3007, a contar de 01/03/2013.
Port. nº 049/2013 - EXONERA ELIZABETH VILLAR FERNANDES, matr. nº 30968-2, Agente Universitário/Assistente Administrativo, do cargo em comissão de Coordenador Técnico II/COCURSO, símbolo CC-09, código 828, a contar de 01/02/2013.
Port. nº 050/2013 - NOMEA MARIA DE FATIMA FERREIRA CLEMENTE, matr. nº 36623-7, Extraquadro Comissionado, do cargo em comissão de Coordenador Técnico II/COCURSO, símbolo CC-09, código 828, a contar de 01/03/2013.
Port. nº 051/2013 - DESIGNA JOVINO DE VASCONCELOS BORRET, matr. nº 31545-7, Técnico Universitário Superior/Analista de Sistemas, para representar a UERJ junto à Federação CAFe - Comunidade Acadêmica Federada.
Port. nº 052/2013 - DESIGNA MARCOS ANTONIO SELECTO DA CUNHA, matr. nº 35353-2, Técnico Universitário Superior/Analista de Sistemas, para representar a UERJ junto à Federação CAFe - Comunidade Acadêmica Federada.
Port. nº 053/2013 - DISPENSA HELOISA CASALINO PIERI, matr. nº 6654-8, Agente Universitário/Assistente Administrativo, da função gratificada de Chefe de Secretaria/FAF, símbolo FG-01, código 207, a contar de 01/02/2013, em virtude de aposentadoria.

Id: 1458283. A faturar por empenho

DESPACHOS DO REITOR
DE 07.01.2013

Proc. UERJ nº 15518/2012 - HOMOLOGO o afastamento integral remunerado da Profª PATRÍCIA BIRMAN, matr. nº 6859-3, no período de 01/03/2013 a 31/08/2013, para realizar estágio de pesquisa na "Ecole des Hautes Etudes Sciences Sociales", em Paris, França.

DE 18.02.2013

Proc. UERJ nº 4077/2011 - HOMOLOGO o afastamento integral remunerado da Profª MARIA CRISTINA FERREIRA DOS SANTOS, matr. nº 33063-9, no período de 21/12/2012 a 19/03/2013, para concluir doutorado na Universidade Federal Fluminense.
Proc. UERJ nº 11933/2012 - HOMOLOGO o afastamento integral remunerado do Prof. CARLOS FREDERICO ESTRADA ALVES, matr. nº 33590-1, no período de 01/04/2013 a 31/03/2014, para realizar pós-doutorado na Universidade de Winsconsin, nos EUA.

Proc. UERJ nº 4172/2011 - HOMOLOGO o afastamento integral remunerado da Profª. FERNANDA PEQUENO DA SILVA, matr. nº 34197-5, no período de 01/02/2013 a 28/02/2013, para concluir doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

DE 20.02.2013

Proc. nº E-26/007/995/2013 - AUTORIZO o afastamento de SONIA VIRGINIA MOREIRA, matr. nº 6966-6, Professor Associado, no período de 30/04/2013 a 06/05/2013, para participar da "6th Conference of th International Media Management Academic Association", em Lisboa, Portugal.

Id: 1458284. A faturar por empenho

INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANS
ATO DA DIRETORA
DE 06.03.2013

Port. nº 03/2013 - INSTAURA SINDICÂNCIA para apurar o contido no Edital de Processo Seletivo para Professor Substituto de Filosofia, conforme processo nº E-26-007/468/2013 e Registro UERJ nº 1078/2013, no prazo de 30 dias, contados da data de publicação, integrada pelos membros a seguir, sob a presidência do primeiro: PAULO ROBERTO GOMES SEDA, matr. nº 31394-0, LIA DE MATTOS FARIA, matr. nº 32276-5, e JOSÉ MARIA FERREIRA, matr. nº 6660-5.

Id: 1458285. A faturar por empenho

SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PEDRO ERNESTO

ATOS DO DIRETOR-GERAL
DE 06/03/2013

PORTARIA Nº 040/HUPE/2013 - DESIGNA o servidor Joaquim Henrique de Souza Aguiar Coutinho, matrícula 26.746-8, para acompanhar e fiscalizar a execução dos Contratos nºs 036 e 037/2013/HUPE/UERJ, referentes a Aquisição de Material de OPMES. Proc. nº 1915/2012.

PORTARIA Nº 041/HUPE/2013 - DESIGNA a servidora Fátima Valéria Lima Jacques, matrícula 34.041-4, para acompanhar e fiscalizar a execução dos Contratos nºs 038 e 039/2013/HUPE/UERJ, referentes a Aquisição de Material Hospitalar. Proc. nº 1635/2012.

Id: 1457570. A faturar por empenho

SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO

ATOS DO REITOR EM EXERCÍCIO

PORTARIA REITORIA N° 05 DE 27 DE FEVEREIRO DE 2013

CRIA COMISSÃO DE FISCALIZAÇÃO DO CONTRATO DE LOCAÇÃO DE GARAGEM, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO - UENF, no uso de suas atribuições legais e, tendo em vista o processo nº E-26/009/403/2013,

RESOLVE:

Art. 1º- Criar Comissão para Fiscalização de Contrato de 01 (uma) vaga de garagem (modalidade livre), no imóvel da LOCADORA, firmado com a empresa Terminal Garagem Menezes Côrtes S.A:

Art. 2º- Designar os servidores, listados abaixo, para integrar a Comissão prevista no art. 1º:

GUSTAVO DE CASTRO XAVIER - matrícula nº 10.683-1 - Presidente;
JORGE LUIZ TAVARES GIÓIA - matrícula nº 00782-3;
ALESSANDRO VASCONCELOS FERREIRA - matrícula nº 00773-2.

Art. 3º- Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário.

Campos dos Goytacazes, 27 de fevereiro de 2013

EDSON CORRÊA DA SILVA
Reitor em exercício

PORTARIA REITORIA N° 06 DE 27 DE FEVEREIRO DE 2013

CRIA COMISSÃO DE FISCALIZAÇÃO DO CONTRATO DE LOCAÇÃO DE VEÍCULO, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO - UENF, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o processo nº E-26/009/406/2013,

RESOLVE:

Art. 1º - Criar Comissão para Fiscalização de Contrato de Locação de Veículo, firmado com a empresa Locadora de Veículos Caxangá Ltd.

Art. 2º - Designar os servidores, listados abaixo, para integrar a Comissão prevista no art. 1º:

GUSTAVO DE CASTRO XAVIER - matrícula nº 10.683-1 - Presidente;
JORGE LUIZ TAVARES GIÓIA - matrícula nº 00782-3;
ALESSANDRO VASCONCELOS FERREIRA - matrícula nº 00773-2.

Art. 3º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário.

Campos dos Goytacazes, 27 de fevereiro de 2013

EDSON CORRÊA DA SILVA
Reitor em exercício

PORTARIA REITORIA N° 07 DE 27 DE FEVEREIRO DE 2013

CRIA COMISSÃO DE FISCALIZAÇÃO DO CONTRATO DE LOCAÇÃO DE VEÍCULO, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO - UENF, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o processo nº E-26/009/405//2013,

RESOLVE:

Art. 1º - Criar Comissão para Fiscalização de Contrato de Locação de Veículo firmado com a empresa Full Log Transportes Ltda (17701).

Art. 2º - Designar os servidores, listados abaixo, para integrar a Comissão prevista no art. 1º:

GUSTAVO DE CASTRO XAVIER - matrícula nº 10.683-1 - Presidente;
JORGE LUIZ TAVARES GIÓIA - matrícula nº 00782-3;
ALESSANDRO VASCONCELOS FERREIRA- matrícula nº 00773-2.

Art. 3º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário.

Campos dos Goytacazes, 27 de fevereiro de 2013.

EDSON CORRÊA DA SILVA
Reitor em exercício

PORTARIA REITORIA N° 08 DE 27 DE FEVEREIRO DE 2013

CRIA COMISSÃO DE FISCALIZAÇÃO DO CONTRATO DE LOCAÇÃO DE VEÍCULO, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO - UENF, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o processo nº E-26/009/404/2013,

RESOLVE:

Art. 1º - Criar Comissão para Fiscalização de Contrato de Locação de Veículo, firmado com a empresa Full Log Transportes Ltda (23021).

Art. 2º - Designar os servidores, listados abaixo, para integrar a Comissão prevista no artigo primeiro:

GUSTAVO DE CASTRO XAVIER - matrícula nº 10.683-1 - Presidente;
JORGE LUIZ TAVARES GIÓIA - matrícula nº 00782-3;
ALESSANDRO VASCONCELOS FERREIRA - matrícula nº 00773-2.

Art. 3º- Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário.

Campos dos Goytacazes, 27 de fevereiro de 2013

EDSON CORRÊA DA SILVA
Reitor em exercício

PORTARIA REITORIA N° 09 DE 27 DE FEVEREIRO DE 2013

CRIA COMISSÃO DE FISCALIZAÇÃO DO CONTRATO DE LOCAÇÃO DE VEÍCULO, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO - UENF, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o processo nº E-26/009/407/2013,

RESOLVE:

Art. 1º - Criar Comissão para Fiscalização de Contrato de Locação de Veículo firmado com a empresa G P 7 Logística Ltda:

Art. 2º - Designar os servidores, listados abaixo, para integrar a Comissão prevista no artigo primeiro:

GUSTAVO DE CASTRO XAVIER - matrícula nº 10.683-1 - Presidente:
JORGE LUIZ TAVARES GIÓIA - matrícula nº 00782-3;
ALESSANDRO VASCONCELOS FERREIRA - matrícula nº 00773-2.

Art. 3° - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário.

Campos dos Goytacazes, 27 de fevereiro de 2013

EDSON CORRÊA DA SILVA
Reitor em exercício

Id: 1458239. A faturar por empenho

SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO

ATO DO REITOR EM EXERCÍCIO
DE 04.03.2013

APOSENTA, com efeitos a contar de 05/03/2013, **ROBERTO OTTONI PORTELA COUTO**, Profissional de Nível Superior, área: Química, Nível D, Faixa XIII, Padrão 5, matrícula nº 10.120-4, do Quadro Permanente de Pessoal, nos termos do art. 40, § 1º, inciso II da Constituição Federal, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 41, de 19/12/2003. Processo nº E-26/009/520/2013.

Id: 1458237. A faturar por empenho

SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO CENTRO UNIVERSITÁRIO
ESTADUAL DA ZONA OESTE

ATO DO REITOR

PORTARIA UEZO Nº 269 DE 06 DE MARÇO DE 2013

DISPENSA E DESIGNA SERVIDOR PARA OS FINS QUE MENCIONA.

O REITOR DA FUNDAÇÃO CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTADUAL DA ZONA OESTE - UEZO, no uso de suas atribuições legais, de acordo com a Lei Estadual nº 5.380, de 16 de janeiro de 2009, o processo nº E-26/15908/2011, em cumprimento à Cláusula 7.1.1 do contrato, e tendo em vista o disposto na Lei Federal nº 8.666/93 de 21/06/93,

RESOLVE:

Art. 1º- DISPENSAR o servidor Vitor Monteiro de Barros, Laboratorista, matrícula nº 500.065-8, da função de membro da Comissão Fiscalizadora do Contrato firmado entre a Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste - UEZO e a Allen Rio Serviço e Comércio de Produtos de Informática Ltda., designado através da Portaria UEZO nº 183, de 21.05.2012, publicada no DOERJ de 22.05.2012, designando, como seu substituto, o servidor Luiz César Galiza Alves da Silva, Técnico de Laboratório, matrícula nº 500.102-9.
Art. 2º - A presente Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 06 de março de 2013

ALEX DA SILVA SIRQUEIRA
Reitor

Id: 1457799. A faturar por empenho

SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO CENTRO UNIVERSITÁRIO
ESTADUAL DA ZONA OESTE
ATO DO REITOR

PORTARIA UEZO Nº 270 DE 06 DE MARÇO DE 2013

DISPENSA E DESIGNA SERVIDOR PARA OS FINS QUE MENCIONA.

O REITOR DA FUNDAÇÃO CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTADUAL DA ZONA OESTE - UEZO, no uso de suas atribuições legais e, tendo em vista os processos nºs E-12/660271/2009 e E-26/15.289/2010,

RESOLVE:

Art. 1º- DISPENSAR o servidor Vitor Monteiro de Barros, Laboratorista, matrícula nº 500.065-8, da função de membro da Comissão Fiscalizadora do Contrato nº 006/2010, firmado entre a Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste - UEZO e Consórcio Infovia II, conforme Extrato de Instrumento Contratual, publicado no DOERJ de 26.11.2010, DESIGNANDO, como seu substituto, o servidor Luiz César Galiza Alves da Silva, Técnico de Laboratório, matrícula nº 500.102-9.

Art. 2º - A presente Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 06 de março de 2013

ALEX DA SILVA SIRQUEIRA
Reitor

Id: 1457800. A faturar por empenho

SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTADUAL
DA ZONA OESTE

ATO DO REITOR

PORTARIA UEZO Nº 271 DE 06 DE MARÇO DE 2013

DISPENSA E DESIGNA SERVIDOR PARA OS FINS QUE MENCIONA.

O REITOR DA FUNDAÇÃO CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTADUAL DA ZONA OESTE - UEZO, no uso de suas atribuições legais, e, tendo em vista os processos nºs E-12/660271/2009 e E-26/15.377/2011,

RESOLVE:

Art. 1º- DISPENSAR o servidor Vitor Monteiro de Barros, Laboratorista, matrícula nº 500.065-8, da função de membro da Comissão Fiscalizadora do Contrato nº 002/2011, firmado entre a Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste - UEZO e Consórcio Infovia II, conforme Extrato de Instrumento Contratual, publicado no DOERJ de 02.06.2011, designando, como seu substituto, o servidor Geovanni Saturnino de Lana, Laboratorista, matrícula nº 500.101-1.

Art. 2º - A presente Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 06 de março de 2013

ALEX DA SILVA SIRQUEIRA
Reitor

Id: 1457801. A faturar por empenho

SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTADUAL
DA ZONA OESTE

APOSTILA DO REITOR
DE 05/03/2013

ATO DE 19.02.2013 - D.O. DE 22.02.2013 - Tendo em vista o que consta no processo nº E-26/002/159/2013, fica retificado para 3083-3,