

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES
Programa de Pós-Graduação em Administração Mestrado

José Francisco Modesto

**ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E CIDADANIA: realidade e
perspectivas na gestão de mudanças**

Belo Horizonte
2021

José Francisco Modesto

**ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E CIDADANIA: realidade e
perspectivas na gestão de mudanças**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marina de Almeida Cruz

Área de concentração: Organização e Estratégia.

Linha de pesquisa: Relações de Poder e Dinâmica nas Organizações.

Belo Horizonte

2021

MODESTO, José Francisco.

M691a

Administração escolar e cidadania: realidade e perspectivas na gestão de mudanças. Belo Horizonte: Centro Universitario Unihorizontes, 2021.
107p.

Orientadora: Dr^a. Marina DE Almeida Cruz

Dissertação (mestrado). Centro Universitario Unihorizontes. Programa de Pós-graduação em Administração.

1. Mudança organizacional – Administração escolar - cidadania I. José Francisco Modesto II. Centro Universitario Unihorizontes - Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título

CDD: 658.406



Centro Universitário Unihorizontes
Mestrado Acadêmico em Administração

**MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO
DO CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Organização e Estratégia

MESTRANDO(A): JOSE FRANCISCO MODESTO

Matrícula: 0770994

LINHA DE PESQUISA: Estratégia, Inovação e Competitividade

ORIENTADOR(A): Prof.ª Dr.ª Marina de Almeida Cruz

TÍTULO: **ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E CIDADANIA: realidade e perspectivas na gestão de mudanças**

DATA: 29/10/2021

BANCA EXAMINADORA:

Prof.ª Dr.ª Marina de Almeida Cruz
ORIENTADORA
Centro Universitário Unihorizontes

Prof.ª Dr.ª Helena Belintani Shigaki
Centro Universitário Unihorizontes

gub gestão universitária
Instituto de Gestão Universitária
Rua São João, 1270 - Santo Agostinho - Belo Horizonte - MG
CEP: 30.180-121

Prof.ª Dr.ª Jesuína Maria Pereira Ferreira
Universidade Federal do Cariri - UFCA

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE PORTUGUÊS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Declaro ter procedido à revisão da dissertação de mestrado intitulada
**ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E CIDADANIA: realidade e perspectivas na
gestão de mudanças**

apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico Centro Unihorizontes

como requisito parcial para obtenção do título de

MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO

de autoria de

JOSÉ FRANCISCO MODESTO

contendo 101 páginas
sob orientação de

Profa. Dra. MARINA DE ALMEIDA CRUZ

ITENS DA REVISÃO:

- Correção gramatical
- Inteligibilidade do texto
- Adequação do vocabulário

Belo Horizonte, 23 de outubro de 2021



Fernando José de Sousa

REVISOR

Registro: 20710, Livro LR-36 – Decreto nº 5786/2006, Processo 2758814/2014
Licenciado em LETRAS
Centro Universitário de Belo Horizonte
UNI-BH

REVISADO

Ao verdadeiro mestre: Jesus, autor e consumidor da minha fé

AGRADECIMENTOS

Ao único Deus, fonte de toda a sabedoria.

À minha amada esposa, Giséli Dias da Rocha, por todo incentivo e apoio na realização deste trabalho;

À minha orientadora, Professora Doutora Marina de Almeida Cruz, pela dedicação, disponibilidade, amabilidade e competência.

Aos oficiais da Divisão de Ensino da Escola Preparatória de Cadetes do Ar, pelo profissionalismo, empenho e atenção dispensada para a elaboração do presente trabalho.

Aos professores da Unihorizontes, Professora Doutora Helena Belintani Shigaki e Professor Doutor Gustavo Rodrigues Cunha pelo apoio e empenho dispensados.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo descrever e analisar como se configura o arranjo institucional elementar de modo a possibilitar a inserção do conteúdo básico de formação de cidadania na grade curricular do Ensino Médio. Considera o novo currículo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a prática educacional de uma escola militar. A Administração Escolar ou Gestão Escolar tem ganhado cada vez mais importância na sociedade brasileira e se tornou objeto de estudo dentro da academia. Educar para o exercício da cidadania significa a formação de valores democráticos, fomentando a reflexão crítica sobre seu papel como sujeito social. Com base neste argumento, a inserção de conteúdos voltados à noção jurídica na grade escolar tem como finalidade proporcionar uma formação cidadã por meio do aperfeiçoamento do Ensino Médio. Por ser o Ensino Médio a etapa final da educação básica, em que os jovens já se direcionam para o curso superior ou até mesmo ao mercado de trabalho, as matérias e conteúdos sobre as noções jurídicas se tornam fundamentais. As escolas militares de Ensino Médio diferem das demais escolas mantidas pelo Poder Público no que tange à formação militar. O currículo geral obedece às diretrizes do Ministério da Educação e à legislação proveniente dele, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mesmo nas escolas militares, a presença destes conteúdos é essencial. Neste contexto, a Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR), da Força Aérea Brasileira, difere consideravelmente da maioria das escolas de ensino médio do país. Dentre os resultados obtidos, verificou-se uma lacuna no campo do Direito no currículo do Ensino Médio na BNCC. Entretanto, os chamados itinerários informativos contidos no documento possibilitam a inserção de disciplinas voltadas ao saber jurídico. Em termos de arranjo institucional, conforme análise documental, especialmente do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da EPCAR, há brechas para a inserção de conteúdo do Direito, tanto nos itinerários formativos quanto no projeto de vida, especialmente neste último. Foi possível notar que algumas competências gerenciais, que consistem na “mobilização dos saberes” necessários à ação no contexto gerencial, que são o conhecer, o saber agir e o saber ser, se fazem presentes no efetivo da escola. Ainda observando o fator humano, por meio das entrevistas se pode concluir que há um esclarecimento em relação à importância do Direito. Todavia, a falta de conhecimento especializado por parte do corpo docente demanda a mobilização de profissionais qualificados. Desse modo, a questão da inserção de conteúdo do Direito encontra mais entraves institucionais do que gerenciais, mas que podem ser perfeitamente suplantados. O campo gravitacional desta dissertação está contido no trinômio Administração-Ensino- Cidadania.

Palavras-chave: Formação da cidadania. Grade curricular. Ensino Medio

ABSTRACT

This study aims to define and analyze how to configure the elementary institutional arrangement so that it allows the insertion of the basic content of citizenship formation in the high school curriculum. It considers the new curriculum proposed by the Common National Curriculum Base (BNCC) and the educational practice of a military school. School Administration or School Management has gained increasing importance in Brazilian society and has become an object of study within the academy. Educating for the exercise of citizenship means the formation of democratic values, fostering a critical reflection on their role as a social subject. Based on this argument, an insertion of contents aimed at the legal notion in the school grade has as a provider a citizen education through the improvement of High School. As High School is a final stage of basic education, in which young people are already directed to higher education or even to the job market, as content and content on legal notions become fundamental. As military high school schools, they differ from other schools maintained by the government, without any military training. The general curriculum complies with the guidelines of the Ministry of Education and the legislation arising from it, especially the Law of Guidelines and Bases for National Education. Even in military schools, the presence of these contents is essential. In this context, an Air Cadet Preparatory School (EPCAR), of the Brazilian Air Force, differs considerably from most high schools in the country. Among the results obtained, there was a gap in the field of Law in the high school curriculum at BNCC. However, the so-called informative itineraries contained in the document allow for the inclusion of disciplines focused on legal knowledge. In terms of institutional arrangement, according to documentary analysis, especially in the Pedagogical Course Project (PPC) of EPCAR, there are gaps for the insertion of contents of Law, both in training itineraries and in the life project, especially in the latter. It was possible to notice that some managerial competences, which consist in the "mobilization of knowledge" necessary for action in the managerial context, which are knowing, knowing how to act and knowing how to be, are present in the school's staff. Still observing the human factor, through the interviews it can be concluded that there is a clarification regarding the importance of the Law. However, the lack of specialized knowledge on the part of the faculty demands the mobilization of qualified professionals. In this way, the issue of inserting the contents of Law encounters more institutional than managerial obstacles, but they can be perfectly overcome. The gravitational field of this dissertation is contained in the Administration-Education-Citizenship trinomial.

Keywords: Formation of citizenship. Curriculum. framework. High school

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo describir y analizar cómo se configura el ordenamiento institucional elemental para posibilitar la inserción de los contenidos básicos de la formación ciudadana en el currículo del bachillerato. Considera el nuevo plan de estudios propuesto por la Base Curricular Nacional Común (BNCC) y la práctica educativa de una escuela militar. La Administración Escolar o Gestión Escolar ha adquirido una importancia creciente en la sociedad brasileña y se ha convertido en un objeto de estudio dentro de la academia. Educar para el ejercicio de la ciudadanía significa la formación de valores democráticos, fomentando la reflexión crítica sobre su rol como sujeto social. Con base en este argumento, la inclusión de contenidos orientados a la noción jurídica en el entramado escolar tiene como objetivo brindar educación ciudadana a través del perfeccionamiento del bachillerato. Como el bachillerato es la etapa final de la educación básica, en la que los jóvenes ya se encaminan hacia la educación superior o incluso hacia el mercado laboral, las materias y contenidos sobre las nociones jurídicas se vuelven fundamentales. Las escuelas secundarias militares se diferencian de otras escuelas mantenidas por el gobierno en lo que respecta al entrenamiento militar. El plan de estudios general cumple con los lineamientos del Ministerio de Educación y la legislación que de él se deriva, en especial la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional. Incluso en las escuelas militares, la presencia de estos contenidos es fundamental. En este contexto, la Escuela Preparatoria de Cadetes Aéreos (EPCAR), de la Fuerza Aérea Brasileña, se diferencia considerablemente de la mayoría de las escuelas secundarias del país. Entre los resultados obtenidos, hubo una brecha en el área de Derecho en el plan de estudios de secundaria del BNCC. Sin embargo, los denominados itinerarios informativos contenidos en el documento permiten la inclusión de disciplinas enfocadas al conocimiento jurídico. En cuanto al ordenamiento institucional, según el análisis documental, especialmente en el Proyecto Curso Pedagógico (PPC) de EPCAR, existen vacíos para la inserción de contenidos de Derecho, tanto en los itinerarios formativos como en el proyecto de vida, especialmente en este último. Se pudo notar que algunas competencias gerenciales, que consisten en la “movilización de conocimientos” necesarios para la acción en el contexto gerencial, que son saber, saber actuar y saber ser, están presentes en el personal de la escuela. Aún observando el factor humano, a través de las entrevistas se puede concluir que existe una aclaración sobre la importancia de la Ley. Sin embargo, la falta de conocimientos especializados por parte de la facultad exige la movilización de profesionales calificados. De esta manera, el tema de la inserción de los contenidos de la Ley encuentra obstáculos más institucionales que gerenciales, pero se pueden superar perfectamente. El campo gravitacional de esta disertación está contenido en el trinomio Administración-Educación-Ciudadanía.

Palabras clave: Formación de ciudadanía. Plan de estudios. Escuela secundaria

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - As competências e papéis dos líderes no quadro de valores competitivos	42
Figura 2 - Referencial teórico da pesquisa	47
Figura 3 - Estrutura da BNCC para o Ensino Médio.....	58
Quadro 1 - Classificação dos Entrevistados.....	50
Quadro 2 - Noções básicas de Direito para o Ensino Médio	52
Quadro 3 - Noções básicas de Direito para o Ensino Médio e a BNCC	61
Quadro 4 - Subdivisão de coordenação pedagógica cronograma da reforma curricular	66

LISTA DE ABREVIATURAS

AFA - Academia da Força Aérea
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CPCAR - Curso Preparatório de Cadetes do Ar
CPOAV - Curso de Formação de Oficiais Aviadores
DAS - Divisão de Administração e Seleção
DE - Divisão de Ensino
DIRENS - Diretoria de Ensino da Aeronáutica
EPCAR - Escola Preparatória de Cadetes do Ar
GT - Grupos de Trabalho
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC - Projeto Pedagógico de Curso
PDEE - Plano de Desenvolvimento Estratégico
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
SDPC - Subdivisão de Coordenação Pedagógica
SPL - Seção de Planejamento Pedagógico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
1.1	Problematização	Erro! Indicador não definido.
1.2	Objetivos Da Pesquisa	Erro! Indicador não definido.
1.2.1	Objetivo Geral	Erro! Indicador não definido.
1.2.2	Objetivos Específicos	Erro! Indicador não definido.
1.3	Justificativa Do Estudo	Erro! Indicador não definido.
2	AMBIÊNCIA DA PESQUISA	13
3	REFERENCIAL TEÓRICO	28
3.1	A cidadania na política educativa e nos currículos escolares	28
3.2	Inserção de noções jurídicas no Ensino Médio	32
3.3	Administração Escolar e Projeto Político-Pedagógico (PPP)	36
3.4	Competências gerenciais	41
4.	METODOLOGIA DA PESQUISA	48
4.1.	Tipo de pesquisa, abordagem e método	48
4.2	Unidade de análise e sujeitos da pesquisa	49
4.3	Coleta de Dados	51
4.4	Análise dos dados	54
5	ANÁLISE DOS DADOS	56
5.1	Análise Documental	56
5.1.1	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	57
5.1.2	O PDI e o PPC da EPCAR	62
5.2	Desempenho Dos Grupos De Trabalho	65
5.2.1	Organização E Planejamento	65
5.2.2	Competências Gerenciais	66
5.2.2.1	Organização	67
5.2.2.2	Conhecimento	68
5.2.2.3	Liderança	68
5.3	As Entrevistas	69
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS	88
	APÊNDICE A	99
	APÊNDICE B	101

1 INTRODUÇÃO

A cidadania é um princípio de legitimidade política, conjunto de direitos e deveres essenciais para o vínculo jurídico entre o cidadão e seu Estado. Os instrumentos de controle social, mais especificamente, o Direito em aspecto geral, sem particularizações ou especializações, visa promover um cidadão com a autopercepção de sua importância no processo de consolidação da democracia. A ausência ou precariedade desses instrumentos torna-se um obstáculo à construção da cidadania civil e política (CARVALHO, 2001; D'ALOISIO, 2017).

O cumprimento da cidadania supõe o entendimento de que se faz parte de um ambiente social e institucional regido por normas de convivência que buscam garantir a ordem do lugar onde se vive. Já o exercício da cidadania incorre na participação responsável em diversos projetos e ações sociais (D'ARCANGELO, 2016).

No que diz respeito a formação e a educação para cidadania as escolas desempenham papel importante. Valdés e Freixa (2017) enumeraram uma série de conhecimentos, atitudes e habilidades a serem desenvolvidas no espaço da escola, a fim de preparar os estudantes para a vida adulta enquanto cidadãos. A primeira são as competências críticas e criativas da cidadania, que se referem à capacidade de questionar a realidade e a relação do indivíduo com ela de forma crítica. A segunda são as competências afetivas e sociais, que desenvolvem valores e habilidades de empatia com os outros. A terceira são as competências comunicativas, que permitem aos cidadãos dialogar e debater com os demais de forma clara e respeitosa. Por último, há as competências digitais, que implicam no desenvolvimento de habilidades para o manejo, análise e avaliação das ferramentas tecnológicas que o século XXI oferece para o exercício da cidadania.

Neste contexto, a Administração Escolar ou Gestão Escolar tem ganhado cada vez mais importância na sociedade brasileira e se tornado objeto de estudo dentro da academia (ROCHA, FUNCHAL, 2019; CABRAL NETO, CASTRO, 2011; BROTTI, LAPA, 2007). Seu objetivo é auxiliar os gestores a definir os caminhos que as instituições de ensino, tanto do ensino básico quanto do superior, devem seguir. Tais

caminhos abrangem os aspectos financeiros, operacionais, da gestão de pessoas, mas, principalmente, remetem-se aos valores a serem enraizados na rotina da instituição.

A gestão escolar participativa e democrática é o princípio de deve nortear o ensino conforme descrito na Constituição Federal de 1988, de modo a conferir maior qualidade ao ensino. Embora a existência de uma lei não seja o suficiente para que haja uma gestão participativa no âmbito escolar, se faz necessário o comprometimento coletivo com continuidade, disposição para promover mudanças, além de competência da equipe para galgar níveis de autonomia pedagógica, administrativas e financeiras (BASTOS; GONÇALVES, 2018).

Tendo em vista o panorama conceitual em que a Gestão Escolar está inserida, Sander (1982 e 2005) partiu de uma visão histórica da teoria administrativa e delineou quatro paradigmas educacionais: administração para a eficiência, administração para a eficácia, administração para a efetividade e administração para a relevância. Cada um deles possui um papel relevante para a escola e precisa ser considerado pelos gestores na rotina institucional.

Afirma-se que a inserção destes paradigmas administrativos na rotina escolar teria o potencial de otimizar suas práticas, a fim de proporcionar uma educação que atenda às demandas sociais sem desperdício de tempo e recursos, e que se torne cada vez mais importante no contexto comunitário. Para que estes pressupostos estejam presentes na vida educacional, é necessário que os gestores os considerem no Projeto Político-Pedagógico (PPP), o documento norteador do cotidiano escolar (SILVA, 2012).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), tem como objetivo definir ações em comum de acordo coletivo. Ele é político por direcionar os caminhos que levam a formação do cidadão quanto indivíduo capaz de mudar a sociedade em que vive, e é pedagógico por determinar os conteúdos pedagógicos e didáticos que concretizaram os objetivos educacionais. O PPP é um instrumento que identifica a instituição social direcionada para a educação. Portanto, ao se constituir um Projeto Político-Pedagógico é

necessário a compreensão do ambiente em que a escola está inserida, considerando aspectos econômicos, políticos e social (BASTOS; GONÇALVES, 2018).

Para D'arcángelo (2016) o Projeto Político-Pedagógico precisa ser estruturado tendo como referência o conceito de cidadania, dado que o aprendizado escolar está estreitamente vinculado à formação cidadã. Uma das metas da educação escolar é formar indivíduos capazes de interagir em sociedades de forma consciente, tendo clareza de seus direitos e deveres, além de prepará-los para o mundo do trabalho.

Sendo um dos pilares da Administração Escolar a elaboração e manutenção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), os atores e processos que o envolvem se tornam relevantes objetos de estudo. Todas as propostas de ações ou alterações na rotina que impactem nos objetivos institucionais devem constar no PPP, resultando de debates com a comunidade escolar a fim de trazer legitimidade ao documento (SILVA, 2012).

No que se refere ao Ensino Médio, para o desenvolvimento de competências é necessária a aplicação de múltiplos conteúdos e metodologias, proporcionando o acesso à pluralidade do saber científico e normativo essenciais ao exercício da vida profissional e da cidadania de forma eficaz (VALDÉS; FREIXA, 2017).

De acordo com D'Aloisio (2017), o Ensino Médio enquanto espaço-tempo de sociabilidade se conecta às vivências e práticas que resultam em diferentes aprendizagens. Ainda segundo ele, estas aprendizagens dão aos jovens a capacidade de construir relações com outros semelhantes a si mesmos, com quem almejam compartilhar experiências, relaxar e amenizar dificuldades vitais. D'Aloisio (2017) também afirma que as vivências do ensino médio constroem ferramentas potenciais para a vida adulta, como saber relacionar-se com os outros, fundamental para sua formação profissional e o mundo do trabalho.

D'Arcángelo (2016) também pontuou a importância para o exercício da cidadania do uso responsável dos marcos normativos que regulam a rotina escolar, valorizando o conhecimento das leis e regras reguladoras da convivência entre os indivíduos. Do mesmo modo, é essencial à formação cidadã o estudo da legislação vigente no país,

a fim de compreender com clareza quais são os direitos e deveres que os indivíduos gozam enquanto cidadãos de um determinado território.

Com base neste argumento, a inserção de conteúdos voltados à noção jurídica na grade escolar tem como finalidade proporcionar uma formação cidadã por meio do aperfeiçoamento do Ensino Médio. Considerando a educação como um direito de todos os cidadãos e um pré-requisito para a expansão, a aquisição de conhecimento e o exercício efetivo de outros direitos (AREBA, 2014), se faz necessária a reflexão sobre conteúdo da área do Direito para a formação do cidadão crítico. A importância disso, conforme explicitado por Comparato (2006), se deve à existência de uma íntima ligação entre educação e política, entre a formação do cidadão e a organização jurídica da cidadania.

O exercício da cidadania no ambiente escolar implicaria, para D’Arcangelo (2016), não só a participação ativa dos atores que o integram, mas também o uso responsável dos marcos normativos que regulam o cotidiano escolar. Educar para o exercício da cidadania significa a formação em valores democráticos, fomentando a reflexão crítica sobre seu papel como sujeito social.

Por ser o Ensino Médio a etapa final da educação básica, em que os jovens já se direcionam para o curso superior ou até mesmo ao mercado de trabalho, as matérias e conteúdos sobre as noções jurídicas se tornam fundamentais. Isso porque a sociedade não exerce seu papel apenas no momento do voto, mas passa a legitimar os seus representantes ao longo do período em que os eleitos permanecem no poder (CARVALHO, 2001). Assim, a responsabilidade pelas decisões políticas passa a ser dividida com o público-alvo (CORBARI, 2004).

A Constituição Federal, em seu artigo 205, prevê que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988), o que também consta na Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portanto, o Estado deve proporcionar um ensino de qualidade que estimule a cidadania por meio

de políticas públicas e comprometimento orçamentário, a fim de promover a formação de jovens capazes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Dessa forma, da inserção nas grades curriculares do Ensino Médio as noções básicas de conteúdos como: direito constitucional sob a perspectiva dos direitos humanos, constitucional, civil, penal, consumidor e trabalhista para formação de um sujeito cidadão (COMPARATO, 2006). Segundo Areba (2014), a falta de iniciação destes saberes em uma fase de profundas redescobertas deixa para a sociedade uma herança falha sobre sua própria condição cidadã, resumidamente alertando para os extremos: da alfabetização inicial para o “final” ensino técnico e tecnológico, situação possivelmente tendente à formação de um indivíduo autômato.

Para garantir um conjunto de aprendizados e desenvolvimento aos estudantes do Ensino Médio, foram criadas competências gerais destinadas à Educação Básica, por meio do ajustamento dos currículos regionais e de sugestões pedagógicas a escolas privadas e públicas. Com este intuito, o Ministério da Educação criou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que normatiza o aprendizado na Educação Básica (BRASIL, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que começou a ser debatida em 2015 e foi finalizada em 2018, tem como a proposta “(...) um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2018, p. 5). O Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas é diretamente afetado com esta mudança, devendo ser revisado e adaptado à nova realidade normativa educacional (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017). De acordo com Silva (2012), o PPP é o documento norteador da rotina escolar, de modo que precisa estar atualizado com as demandas da sociedade, tanto em termos nacionais quanto locais.

Ao ter como foco expectativas de aprendizagem e se pautar em competências e habilidades no processo educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) não propõe de forma direta a inserção de disciplinas específicas da área do Direito, mas pode dar margem para adaptações de acordo com o contexto escolar. Estariam estes conteúdos essenciais diluídos nas disciplinas regulares existentes nas

instituições? O referido debate implica em discutir a reestruturação do Projeto Político-Pedagógico dentro das escolas.

Contudo, o controle social sobre as instituições não se faz a partir da abundância de informações, mas da disponibilidade de informações suficientes e de entendimento simples para o cidadão médio que dela faz uso (CORBARI, 2004). Os governos devem viabilizar a formação de cidadãos nesta acepção: críticos e conscientes, cuja preparação perpassa o ensino jurídico na medida em que esta conscientização os faz refletir para além do saber dos seus direitos e deveres (AREBA, 2014).

1.1 Problematização

No âmbito de instituições de ensino públicas, temos no Brasil as escolas que ministram Ensino Médio sob responsabilidade das Forças Armadas. As instituições militares a princípio tinham a intenção de acolher os filhos de militares das Forças Armadas, com passar do tempo se tornaram referência em ensino e ganharam *status* no contexto social. O primeiro colégio Militar foi criado em 1889, o Imperial Colégio Militar e posteriormente denominado de Colégio Militar do Rio de Janeiro (GONÇALVES; BALADELI, 2018; LAZARI *et al.*, 2018).

A educação militar é apoiada nos arcabouços da hierarquia e disciplina, empregando a ideologia desempenhada no Exército brasileiro. Os objetivos educacionais dos Colégios Militares são a busca pela potencialidade e autorrealização de seus alunos, por meio da qualificação profissional, preparando-os como cidadãos conforme valores, costumes e tradições do Exército brasileiro. Através de uma educação inovadora que permite alcançar áreas cognitiva, afetiva e psicomotora (GONÇALVES; BALADELI, 2018).

Quanto a proposta pedagógica que conduz a educação militar esta balizada na disseminação da cultura e da tradição do Exército, principalmente no que se refere a normas e condutas relacionadas à hierarquia e a implementação da disciplina (NOGUEIRA, 2014; GONÇALVES; BALADELI, 2018).

As escolas militares de Ensino Médio diferem das demais escolas mantidas pelo Poder Público no que tange à formação militar, de modo que o currículo geral obedece às diretrizes do Ministério da Educação e à toda a legislação proveniente dele, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BELLINTANI *et al*, 2019).

Mesmo nas escolas militares, a presença do conteúdo de Direito é necessária, pois de acordo com o art. 2º do Estatuto dos Militares (BRASIL, 1980), as Forças Armadas devem defender a Pátria, sendo fundamentais para a política de segurança nacional. As Forças Armadas, ainda segundo a referida legislação, são permanentes e regulares, baseadas na hierarquia e na disciplina e dentro dos limites da lei, tendo como comandante supremo o Presidente da República.

Para “garantir os poderes constituídos, a lei e a ordem” do país, conforme preconiza o art. 2º do Estatuto dos Militares (BRASIL, 1980), além do próprio exercício individual da cidadania, é essencial que o militar em formação tenha noções básicas sobre a legislação brasileira, além do Direito Militar. Reconhecidas pelo seu nível de excelência no ensino, é pertinente identificar se há a presença de conteúdo do Direito nas grades curriculares das escolas militares. Além disso, é relevante investigar quais são as possibilidades de sua inserção, bem como o contexto da administração escolar envolvido, a fim de estabelecer comparações futuras com escolas civis da rede pública e privada do país.

Tal inserção necessariamente passa pela discussão sobre a reconstrução do Projeto Político-Pedagógico, tendo em vista as propostas de mudança colocadas. Por conseguinte, é um tema pertinente à área da Administração Escolar, uma vez que visa otimizar o processo de ensino-aprendizagem e atender a uma necessidade da sociedade brasileira. Considerando que uma instituição educacional busca alcançar os princípios da eficiência, da eficácia, da efetividade e da relevância na gestão (SANDER, 1982 e 2005), as demandas trazidas para o ambiente escolar precisam ser discutidas e planejadas no contexto do PPP.

Facio, Mansilia e Viana (2019) trazem reflexões pertinentes ao Ensino Médio, sendo elas: como é possível ensinar direitos e deveres sem antes instruir princípios básicos

da constituição? Como educar indivíduos para mudanças sem que eles conheçam seus próprios direitos? Segundo os autores o Estado não busca transformar a sociedade por meio de cidadãos com ideias críticas e independentes. Desse modo, a educação é utilizada dentro de um sistema capitalista que tende a gerar desigualdade social. A falta de conhecimentos jurídicos na grade escolar denota a negligência do Estado em formar jovens e adolescentes para exercer a cidadania.

Dentro desta concepção, o conhecimento jurídico tem com vertente não somente denunciar, mas fazer mudanças na busca do bem comum e da justiça. Com a inclusão do conhecimento jurídicos na grade curricular do Ensino Médio, os jovens acercaram-se de seus direitos, criando uma inquietação, uma busca pela investigação e reflexão pelas questões que cercam seu cotidiano (FACIO; MANSILIA; VIANA (2019).

A escola é um fio condutor para cidadania, para a formação de indivíduos críticos e participativos diante os fatos sociais. Educar para a cidadania passa pelo aprendizado de noções de direito que propiciaram aos jovens condições de buscar seus direitos e compreender que os direitos implicam em deveres, para tanto, é necessário estimular agir e a pensar como cidadão. Assim, noções de conhecimento jurídicos pode contribuir de forma efetiva para o exercício da cidadania (GONÇALVES; FIGUEIREDO, 2019).

Gama e Raposo (2019) concordam que as questões de Direito devem ser incluídas como conteúdo obrigatório para o Ensino Médio para promover a cidadania. E complementam que os conteúdos jurídicos devem ser inseridos considerando o contexto cultural dos jovens. Para que isso ocorra, o educador deve buscar no cotidiano do estudante informações que possam estimular o aprendizado exemplificando situações de interesse.

Além disso, para promover o exercício da cidadania, é necessário que os diretores e demais responsáveis pela escola tenham competências gerenciais que favoreçam a articulação entre docentes e conteúdos interdisciplinares com a legislação educacional (GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012). Quais competências gerenciais são fundamentais nos gestores para a reestruturação do PPP e valorização da cidadania e dos conteúdos do Direito no Ensino Médio?

Diante de todo o exposto, o presente estudo busca responder a seguinte questão norteadora da pesquisa: **Como se configura o arranjo institucional elementar de modo a possibilitar a inserção do conteúdo básico de formação de cidadania na grade curricular do Ensino Médio em uma escola militar?**

Adota-se nesta pesquisa como premissa norteadora a dificuldade de inserção dos referidos conteúdos nas instituições de educação básica, tendo em vista os dilemas vivenciados pelas escolas em relação à construção, manutenção e reformulação do PPP.

1.2 Objetivos da pesquisa

1.2.1 Objetivo geral

Descrever e analisar como se configura o arranjo institucional elementar de modo a possibilitar a inserção do conteúdo básico de formação de cidadania na grade curricular do Ensino Médio, considerando o novo currículo do Ensino Médio proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a prática educacional de uma escola militar.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Analisar como os conteúdos relacionados à cidadania da área de Direito estão inseridos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- b) Descrever os processos de reestruturação e implementação dos currículos e de novos conteúdos no Projeto Político-Pedagógico na escola pesquisada a partir das diretrizes de customização curricular propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- c) Identificar as principais barreiras e facilitadores na implementação de mudanças na grade curricular, analisando como as competências gerenciais dos diretores e responsáveis pelo processo decisório influenciam na reestruturação curricular e na inclusão dos conteúdos da área do Direito.

1.3 Justificativa do estudo

A pesquisa sobre o conteúdo do direito no Ensino Médio se conecta diretamente à Administração Escolar, pois impacta diretamente o Projeto Político-Pedagógico, que tem no seu escopo quais os objetivos da educação escolar da instituição. A meta de formar estudantes para passarem no vestibular ou para serem cidadãos conscientes de seus direitos e deveres são dois exemplos de metas a serem alcançadas pela escolarização, cuja determinação é dada no interior do Projeto Político-Pedagógico.

É frequente, por exemplo, o entendimento de que a formação com vistas aos valores da cidadania (e, conseqüentemente, dos direitos humanos) pode ser feita tão somente por intermédio de uma disciplina específica que trate do tema. Evidentemente, é fundamental que os alunos, na condição de futuros cidadãos, tomem ciência da Constituição do país, da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão e da trajetória da humanidade na conquista desses direitos. Aliás, a primeira condição para o exercício de direitos e o cumprimento de deveres é que eles sejam conhecidos. Mas a formação da cidadania não pode e não se deve limitar a esses conhecimentos fundamentais. O simples conhecimento do significado do conceito de cidadania e tudo o que se relaciona a ele não garantem, automaticamente, que o aluno aprenderá a observar e respeitar tais valores (SILVA, 2012, p. 213).

Conforme citado, o referido aprendizado de conteúdo do Direito, com vistas a formar cidadãos, precisa estar inserido no Projeto Político-Pedagógico, a fim de proporcionar uma vivência integral aos estudantes sobre o que significa cidadania (GONÇALVES; FIGUEIREDO, 2019). Por isso, a proposta se relaciona à Administração Escolar, uma vez que não pode se resumir apenas à inserção de mais uma disciplina. Além disso, este simples fato também implica em custos financeiros e organizacionais que precisam ser administrados de forma adequada, pois faz-se necessária a contratação de profissionais especializados e a ampliação da carga horária semanal dos alunos (AREBA, 2014).

Esta pesquisa também se justifica, uma vez que a compreensão do que vem a ser cidadania remete à uma ideia dinâmica que se renova através dos tempos diante das modificações sociais, dos contextos históricos e precipuamente face às mudanças de paradigmas ideológicos. A histórica cidadania contemplada na antiguidade clássica não é a mesma que se almeja concretizar nas gerações futuras e nem a cidadania pela qual se luta nos dias de hoje (CARVALHO, 2001).

Assim, o estudo passou pelo desenvolvimento de noções de Direito, com foco no ensino que vise aos princípios fundamentais, aos direitos e garantias fundamentais e à organização do Estado, numa perspectiva crítica que alie o texto constitucional à outras produções textuais, além de questões contemporâneas que deságuam em matéria constitucional e noções elementares do Direito.

Desta forma, por ser a educação um direito de todo cidadão e um pré-requisito para a expansão, aquisição de conhecimento e exercício efetivo dos outros direitos, a precariedade da mesma, produz um obstáculo à construção da cidadania civil e política. O cidadão, nestas condições, torna-se refém da formação de um ser essencialmente consumista, que vive afastado de preocupações com a política, com os problemas do coletivo e com a manutenção dos seus direitos e deveres (CARVALHO, 2001), sem compreender como a legislação pode favorecê-lo ou afetá-lo em situações cotidianas.

A relevância do debate se tornou reconhecida em 2015, com a elaboração do Projeto de Lei nº 1.029, cujo objetivo é a inserção de Introdução ao Direito no Ensino Médio por meio de uma alteração na Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). O autor do projeto, deputado Alex Manente (PPS-SP), salientou a importância de as pessoas serem instruídas sobre seus direitos, aprendendo noções básicas de Justiça e Cidadania, Teoria Geral do Estado, Direitos Fundamentais e Direitos do Consumidor, o que permitirá a evolução das relações sociais, políticas e de consumo.

Houve diversos projetos de lei correlatos, mas que não resultaram na implantação de conteúdo do Direito no Ensino Médio (GIMENES, 2014). Todavia, esse debate legislativo aconteceu antes da consolidação da BNCC, de modo que o cenário normativo foi alterado, podendo favorecer a inserção desses saberes.

Conforme apresentado a partir da discussão teórica, é importante o aprendizado sobre Justiça e outros temas do Direito para o exercício de direitos e deveres, bem como para a formação de um cidadão, na acepção contemporânea. Segundo Morin

(2000), D’Arcángelo (2016) e D’Aloisio (2017), tal aprendizado se justifica pelo fato de a política pedagógica precisar ser um instrumental que conduza o estudante a um diálogo criativo com as inquietações do nosso tempo, condição sem a qual não há formação cidadã.

O presente estudo tem como justificativa acadêmica, além da sua relevância prática e institucional, a lacuna teórica sobre a temática proposta. Esta conclusão está pautada em pesquisa realizada nos bancos de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), nas bases do *Google Acadêmico*, do *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e no Portal Capes. Com descritores “ensino médio” e “noções de direito”. Foram encontrados 12 artigos e 5 dissertações, entretanto nenhuma delas tinham como objeto de estudo uma escola militar. Desse modo, esta pesquisa contribuiu para o debate sobre Administração Escolar, cidadania e educação, agregando conhecimento científico à área de estudo.

Dada a importância apontada na literatura (FONTES; LIMA, 2011; ARIAS, 2018; D’ALOSIO, 2017; VALDÉS; FREIXA, 2017; D’ARCÁNGELO, 2016) para a relação entre educação e cidadania, este estudo se justifica socialmente por oferecer uma contribuição às instituições escolares, ao apontar lacunas e possibilidades de aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem sobre cidadania.

2 AMBIÊNCIA DA PESQUISA

Neste capítulo trata da ambiência do estudo. Trata-se de instituições militares que caminham progressivamente para a universalização, acompanhando as demandas da BNCC. Essa tendência se afirma não somente por força de exigência legal, mas por uma demanda social concreta, em função de exigências de maior escolarização para inserção no mercado de trabalho, trazidas pela nova Base (BRASIL, 2018).

Para enfrentar o desafio da melhoria da qualidade, com equidade, busca desenvolver políticas educacionais que visam gerar transformações construtivas no ambiente escolar. Neste sentido, se responsabiliza pela elaboração das resoluções que organizam esta etapa da educação, estrutura curricular, carga horária, funcionamento das escolas, análise e implantação de projetos e acompanhamento pedagógico entre outras importantes funções (COSTA; SILVA, 2019).

As escolas militares são reconhecidas pela sua excelência de ensino, diferindo-se nesse aspecto das demais escolas mantidas pelo Poder Público, além de possuírem um processo seletivo para ingresso nas instituições. Em termos de Administração Escolar, diferenciam-se apenas no que diz respeito à parte específica do campo militar. Em relação à grade geral, são subordinadas ao Ministério da Educação e devem seguir a LDB e toda a legislação educacional vigente. Além disso, também devem possuir um Projeto Político-Pedagógico alinhado com a comunidade e os objetivos da instituição (BELLINTANI; *et al.*, 2019).

Dentre as escolas militares, a instituição escolhida para a realização de um estudo de caso foi a Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR), localizada em Barbacena/MG, por ser uma das mais tradicionais dentro das Forças Armadas e focada no Ensino Médio. Após a Segunda Guerra Mundial, com o surgimento da Força Aérea Brasileira, o Decreto 26.514 de 28 de março de 1949 instituiu em Barbacena/MG o Curso Preparatório de Cadetes do Ar, hoje a Nascente do Poder Aéreo (BELLINTANI; *et al.*, 2019). No ano seguinte, a Lei no 1.105 criou a EPCAR. Desde então, a instituição tem preparado milhares de jovens para o ingresso no Curso de Formação de Oficiais Aviadores da Academia da Força Aérea (AFA), em Pirassununga/SP.

As diretrizes para a Administração Escolar são provenientes da Diretoria de Ensino da Aeronáutica (DIRENS), que fornece orientação normativa, coordenação, controle, supervisão, elaboração do orçamento e apoio técnico às atividades de ensino (BELLINTANI; *et al*, 2019).

Apesar do regime de internato com foco na formação militar de futuros aviadores, o curso de três anos na EPCAR equivale ao Ensino Médio regular do Sistema Nacional de Ensino. As disciplinas do Campo Geral seguem a LDB/1996 e legislações complementares provenientes do Ministério da Educação, proporcionando assim a formação essencial para obter o certificado de conclusão do Ensino Médio. Desse modo, o estudante formado na EPCAR também está apto a seguir qualquer outra carreira no meio civil, caso não opte pela carreira militar (BELLINTANI *et al*, 2019). Os destaques do Ensino Médio são os programas que complementam a formação do estudante, que está prestes a obter seu certificado de conclusão da Educação Básica e deve estar pronto para os desafios que o esperam.

A busca pela excelência no ensino das escolas militares, dentre elas a EPCAR, torna o estudo dos desdobramentos internos da Administração Escolar um modelo importante que permitirá comparações futuras com outras escolas do ensino regular. Ao contextualizá-la no cenário internacional, é possível notar que, mesmo com uma proposta pedagógica diferenciada, a EPCAR não se diferencia das escolas regulares brasileiras no que diz respeito à formação em Direito e para a cidadania.

Alguns dos principais países desenvolvidos têm inserido o Direito na grade do seu ensino médio, preocupando-se com a formação para a cidadania de seus alunos. Esta é uma preocupação normativa, que alcança a administração escolar e reflete numa prática voltada para o ensino de Direito. Um destes países é Portugal:

Ao compararmos os parâmetros curriculares de Portugal, por exemplo, é possível observar que há uma grande preocupação do Estado em promover os conhecimentos jurídicos e de preparar o cidadão para o exercício ativo da cidadania. Existem, nesse país, duas disciplinas fundamentais previstas para o ensino secundário, quais sejam: a Ciência Política e o Direito (GIMENES, 2014, p. 48).

Também no Reino Unido os currículos escolares preveem a educação para o direito, a fim de promover o exercício pleno da cidadania. A oferta ocorre em quatro etapas da educação básica: a disciplina *Citizenship* (Cidadania) é opcional nos dois primeiros estágios e obrigatória nos dois últimos. Já na Austrália existe a disciplina *Civics and Citizenship* como obrigatória do ano 3 até o ano 10 do sistema educacional, permitindo aos alunos um contato prolongado com a temática (GIMENES, 2014).

Na Espanha também existe a preocupação com o ensino de Direito com foco na cidadania durante a educação básica. Com um sistema educacional formado por Educação Primária e Secundária, sendo a Primária dividida em três ciclos, subdivididos em áreas específicas, sendo que a educação para a cidadania e direitos humanos obrigatoriamente deve ser incluída em um dos cursos do terceiro ciclo (GIMENES, 2014).

Nos EUA, a temática ganhou relevância durante o governo do Democrata Barack Obama, tendo a *Civic Education* como parte da sua Agenda de Educação. Em 2011, o Departamento de Educação planejou estratégias com a finalidade de garantir o compromisso nacional de formar os alunos para a cidadania (CARRETERO; HASTE; BERMUDEZ, 2016). Não há uma determinação de currículos, mas o Departamento fornece total apoio e diretrizes para que as escolas ensinem “[...] história norte americana, ciência política, aspectos práticos do governo norte americano e alfabetização cívica, global e intercultural” (GIMENES, 2014, p.55).

Diante do exposto, é possível perceber as diferenças entre os países mencionados e a realidade educacional brasileira. Como um país emergente, ainda há muitas diferenças educacionais curriculares em relação a países desenvolvidos.

Comparando a proposta curricular dos países aqui estudados percebe-se, com clareza, que as propostas de conteúdo, quando o assunto é educar para a cidadania, ultrapassam em muito a proposta brasileira. A educação para o direito está presente de forma consistente em todas elas, enquanto no Brasil aparece de forma tímida na proposta curricular das disciplinas de sociologia e filosofia (GIMENES, 2014, p.57).

Uma vez descrito o ambiente em que a pesquisa será realizada, apresenta-se, no próximo capítulo, o referencial teórico que dará suporte ao estudo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo foi abordado o referencial teórico. O ponto de partida foi o surgimento da ideia de Cidadania, relacionando sua importância na política educativa e nos currículos escolares. Em seguida, o argumento da pesquisa é entrelaçado com a apresentação da inserção de noções jurídicas no Ensino Médio. Por fim, são apresentadas publicações relativas à Administração Escolar, Projeto Político-Pedagógico e Competências Gerenciais.

3.1 A cidadania na política educativa e nos currículos escolares

Segundo Rousseau (1983) cidadania surge a partir da ideia de igualdade e liberdade, enquanto Araújo (2002), defende que, desde sua origem, na Roma antiga, a ideia de cidadania está vinculada ao princípio de que os habitantes têm o direito de participar da vida política da sociedade. Segundo Areba (2014) o conceito de cidadania tem relação, de forma indissociável, aos conceitos sociais e políticos.

Ocorre que, ao final da Idade Média e início da Idade Moderna, com o surgimento da burguesia, uma nova ideia de cidadania brotou, baseada na igualdade entre cidadãos e, para Barbalet (1989), essa nova ideia de cidadania, apesar de parecer simples e para todos, a possibilidade prática de o cidadão exercer os seus direitos e deveres bem como capacidades legais que lhe atribuem este *status* não é tão simples assim e na realidade não está ao alcance de todos. No mesmo sentido, Rezende Filho e Câmara Neto (2001) entendem que este novo conceito de cidadania deveria estar relacionado às questões sociais, fruto da democracia.

Já no final do século XX, o conceito de cidadania se voltou para os direitos humanos, sendo difundido para os direitos individuais, cívicos e políticos, e, logo após, para os direitos sociais, econômicos, culturais e de desenvolvimento sustentável, podendo ser definido, hodiernamente, a partir de uma cidadania que inclui os direitos de âmbito nacional e que se amplia por toda dimensão global (MATOS, 2001).

Freire (2011) entende que a cidadania só passa a ser plenamente exercida quando o indivíduo reconhece o Estado em que vive, conhecendo suas normas, a estruturação, e principalmente, quais direitos lhe são inalienáveis.

Matos (2001) defende que diversos fatores vêm influenciando uma crise na cidadania como, por exemplo, o desinteresse pela vida política do país, perda do espírito de coletividade, enfraquecimento de valores morais tradicionais, altas taxas de corrupção, fraudes fiscais, o uso dos meios de comunicação de massa para manipular informações impondo opiniões feitas entre outros fatores. Somente a educação pode modificar esta situação, criando uma prática de cidadania que leve os alunos a desenvolver habilidades e competências para a convivência, uma vez que a sua finalidade é aprimorar o aspecto humano e a sociabilidade (PERRENOUD, 2013).

Por isso que, atualmente, não se pode falar em cidadania sem falar em educação, já que a Constituição Federal de 1988, a lei suprema, também chamada de Constituição Cidadã, visa atender os desejos da sociedade, utilizando a cidadania como instrumento dos fins sociais almejados (BITTAR, 2006).

Demo (1994) afirma que uma forma de construir cidadania é universalizar a educação básica, cujo conteúdo principal é a construção de instrumentos através de alguns componentes indispensáveis no cotidiano, de forma que a educação cidadã não deve apenas proporcionar ao educando os conhecimentos necessários para o pleno exercício da cidadania, mas também desenvolver nele o sentimento de pertença (AREBA, 2014).

A educação dos jovens é um fenômeno recente na história ocidental. A construção da ideia de adolescência tirou paulatinamente os jovens do mundo do trabalho, fazendo o processo de escolarização ganhar cada vez mais espaço para formar mão-de-obra adulta (SANTOS; CRUZ; BELÉM, 2014)

(...) no século XVIII os jovens eram destacados como coletivo social, pela necessidade do exército de recrutá-los para a carreira militar; em seguida, a necessidade de mão de obra qualificada para um mundo em processo de industrialização torna os jovens alvo dos Sistemas Nacionais de Ensino. Com a Revolução Industrial, que se fortalecia num vertiginoso ritmo de expansão, a ideia foi de expandir a escolarização com o intuito dessa capacitação requerida (SANTOS; CRUZ; BELÉM, 2014, p. 177).

Nesta seara, Matos (2001) considera que a função de educar com objetivo a uma formação cidadã é estreitar laços que ligam a sociedade, e estes só são identificados com o conhecimento das leis que regem a sociedade. Por isso é muito importante saber sobre o direito à liberdade, à igualdade, bem como, a diferença entre o direito de opinar, de aprovar ou condenar as decisões tomadas, e o exercício destes saberes é o que constitui o verdadeiro exercício da cidadania.

No século XX a escola se tornou cada vez mais um espaço de socialização, em que os valores desejáveis dentro de uma sociedade passaram a ser transmitidos a partir de sistemas de ensino nacionais (SANTOS; CRUZ; BELÉM, 2014). Com isso, temas relacionados à cidadania foram incluídos nos currículos. Entretanto, conforme aponta Ramos e Alencar (2017), esses saberes ainda não são específicos em relação a direitos e deveres mais práticos do cotidiano, como saber o que fazer quando é lesado por alguma empresa ou diante de uma abordagem policial.

Hodiernamente, o exercício da cidadania torna as pessoas ativas na construção de uma sociedade justa, favorecida pela oportunidade de uma base educacional. Esta ideia é corroborada por Araújo (2002) quando ao citar que um dos objetivos primordiais da educação se emancipa por meio do exercício da cidadania colaborando na construção de indivíduos com características morais, autônomas e críticas, tendo como base a democracia, a justiça, a igualdade, a equidade e do envolvimento da sociedade com os interesses públicos e a com política.

A educação cidadã deve aplicar um aprendizado que contribua para o desenvolvimento integral e harmonioso, incentivando a desenvolvimento de cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários, bem como cultivar valores duráveis nas sociedades e jovens interessados em resolver problemas nacionais e movidos para os desafios globais. Além disso, deve criar costumes de trabalho individual e coletivo e defender o desenvolvimento de modos de reflexão sistemática, além de estar aberto e disponível para adequar-se à mudança (UNESCO, 2013).

Para Gadotti (2000) a educação está sendo utilizada como forma de desenvolvimento, porém é preciso transformações, como projetos de médio a longo prazo, reestruturação dos currículos, para que as escolas sejam tidas como cidadã, pois são

as mudanças internas que são eficientes. A Lei de Diretrizes Bases (1996) tem em seu núcleo a criação de um sistema de educação que, segundo Brandão (2010), visa expressar, de maneira sucinta, uma concepção de educação entendida como todos os processos formativos que ocorrem de diversas maneiras nas mais variadas instâncias da sociedade.

A educação para a cidadania tem uma abordagem transversal aos currículos, devendo os diferentes programas disciplinares conter, dentro da sua especificidade, temas e questões que formem os alunos para o referido exercício responsável de uma cidadania ativa. De acordo com Álvarez *et al* (2014):

La educación por tanto se convierte en la clave para la materialización de una verdadera democracia participativa, de tal manera que los ciudadanos sean capaces no sólo de actuar sino también de exigir actuar, lo que en realidad representa el cumplimiento de un deber como el mecanismo ideal para exigir un derecho (ÁLVAREZ *et al*, 2014, p. 66):

Freire (2011) defende ser imprescindível que os cidadãos estejam participativos de algum modo na administração do Estado, mesmo que tenham somente a compreensão de seu funcionamento, pois, as pessoas, mesmo ainda em período de gestação, são sujeitos de direitos (direitos do nascituro) e serão até o dia de suas mortes e desse fato não se pode fugir. Assim, a base para a entendimento de cidadania é a conhecimento de Direito, considerando que, a história da evolução da cidadania está ligada à conquista de quatro tipos de direitos: políticos, civis, sociais e humanos.

De acordo com pesquisa empírica realizada em Porto Velho (RO) por Fontes e Lima (2011), o Ensino Médio não prepara para a vida, mas apenas para metas de curto prazo, como a de aprovação no vestibular. Segundo as autoras:

Embora a legislação em vigor referente ao Ensino Médio objetive a formação integral do ser humano, em especial o desenvolvimento de competências para o mundo profissional e acadêmico, nossa experiência no sistema educacional público demonstra que os aspectos previstos na legislação educacional nem sempre estão presentes no cotidiano escolar (FONTES; LIMA, 2011 p. 72).

As bases norteadoras da legislação educacional e dos direitos das crianças e adolescentes têm suas origens na Declaração de Direitos Humanos (ONU,

2009). Esta possui, entre outros princípios, a garantia do direito ao diálogo e à reflexão. Ressalta o valor da dignidade humana, bem como propõe que todas as nações se esforcem em cumpri-la, defendendo que, por meio do ensino e da educação, seja promovido o direito ao respeito, incentivando a fraternidade, a liberdade de acesso ao serviço público, ao trabalho e à justa remuneração (FONTES; LIMA, 2011 p. 72).

Quanto nível médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) antecipa os seguintes desígnios: concretizar os conhecimentos alcançados no nível fundamental; aprendizado voltado para o trabalho e exercício da cidadania; e aprimoramento da pessoa humana – abarcando a formação ética, incremento da autonomia intelectual e pensamento crítico, bem como a abrangência dos embasamentos científico-tecnológicos dos métodos produtivos, relacionando teoria e prática, em cada disciplina (FONTES; LIMA, 2011).

A partir da citação acima, é possível questionar se o jovem está preparado para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho, visto que nunca teve contato com as normas essenciais que regem toda a vida em sociedade. Considerando que a construção da cidadania é efetivada com a educação de qualidade, o conteúdo que é transmitido durante as aulas para os alunos realmente precisa ser repensado. Como ter liberdade de acesso ao serviço público e exercer a cidadania sem conhecimentos básicos das legislações essenciais do país? Desta lacuna deriva-se a importância do debate sobre temas da área do Direito nas escolas.

3.2 Inserção de noções jurídicas no Ensino Médio

É primordial para o desenvolvimento da sociedade o conhecimento e compreensão sobre o Direito, visto que dessa maneira será possível dar continuidade a essa evolução do ordenamento jurídico, bem como buscar o mais próximo do ideal de um Estado (ADAMCZUK; SILVA, 2019).

As mudanças ocorridas no ordenamento jurídico ao longo dos anos são reflexos da própria sociedade que evoluiu como um todo, gerando normas harmônicas para o convívio humano. Assim, não se tem dúvidas de que vários direitos seriam exercidos pela sociedade com mais rigor se esta os conhecesse, bem como alguns deveres do Estado seriam cobrados com maior ênfase por aqueles (FREIRE, 2011).

Silva (2012) valoriza o conhecimento das leis, mencionando sua importância, com base em Benevides (1996) a partir de três elementos indispensáveis e interdependentes na formação para a cidadania e para a vida democrática: educação do comportamento, educação moral vinculada a uma didática de valores republicanos e democráticos e a formação intelectual e informação. Esta última refere-se ao

(...) princípio de que é preciso tanto ter conhecimento das leis como ter acesso às diferentes tradições de conhecimento construídas e transformadas ao longo da história, das quais podemos nos considerar herdeiros naturais, pelo simples fato de sermos humanos. Dessa forma, a falta de informações ou insuficiência reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar à segregação (SILVA, 2012 p. 217).

Quando se fala em noções básicas, vem à mente a ideia de transmitir conhecimentos sobre deveres, proibições, limitações, mas não só dos cidadãos, mas também do Estado como prestador de serviço à sociedade. Desta forma, tornar possível uma educação de qualidade, é consentir que o indivíduo se reconheça, garantindo que esteja informado da sociedade a qual pertence, conhecendo garantias que possa usufruir. Através da educação de crianças e jovens será alcançado o conceito de que o homem é livre para ser o que quiser, fazer aquilo que desejar e ter consciência de que seus atos terão sequelas previstas em Lei (ADAMCZUK; SILVA, 2019).

O ordenamento jurídico brasileiro do país é considerado extenso e as noções básicas de direito são importantes para que os jovens tenham um panorama de criação, interpretação e aplicação do direito, bem como algumas normas jurídicas entendidas fundamentais, com o intuito da formação da consciência para a relação existente entre o saber e a educação de um sujeito de direito ativo, integrado, atuante na sociedade, por conseguinte, um cidadão, na sua acepção atual e dinâmica (AREBA, 2014).

Conforme debatido acima na literatura, a escola tem um papel essencial na formação cidadã. Entretanto, retomando a pesquisa empírica realizada em Porto Velho (RO) por Fontes e Lima (2011), temos o seguinte cenário na Educação Básica:

Na questão 3, 75% dos alunos consideram que os conteúdos escolares não são importantes para o dia a dia. Este dado concorda com os resultados da questão 4, em que somente 23% consideram que as informações e conhecimentos de sala de aula atendem suas necessidades. A forma como o aluno percebe seu processo de aprendizagem no Ensino Médio está explícita nestes dados, que são também corroborados pela questão 8. Nesta,

73% dos alunos compreendem que o Ensino Médio serve, na verdade, para dar base para o vestibular, ou seja, **o Ensino Médio não tem se revelado como uma formação para a vida**, mas apenas como um meio, uma fase, um período. Estes dados demonstram que a formação do cidadão não tem sido contemplada no processo de aprendizagem de alunos do Ensino Médio, nem no aspecto da preparação para o trabalho e tampouco no exercício da cidadania (FONTES; LIMA, 2011, p. 76-77, grifo nosso).

Os resultados da pesquisa mostram que a educação escolar tem fracassado em seu objetivo de formar para o pleno exercício da cidadania. O foco nos conteúdos relevantes para aprovação no vestibular ocupa o lugar de uma abordagem da escola enquanto ambiente (ARIAS, 2018) que deve preparar o indivíduo para a solução de problemas cotidianos:

Por lo tanto, los procesos de convivencia y de filiación a grupos sociales, se consolidan en los espacios o momentos de interacción, sean físicos o emocionales: primero, la familia, luego se descubre la escuela; escenario que pone en evidencia la existencia del otro, que es diferente a mí, que interpreta y elabora el mundo desde perspectivas distintas a las del núcleo primario; es así como, en cada institución socializadora, se construyen relaciones y antagonismos que dan sentido de pertenencia a un ambiente construido por imaginarios propios y colectivos (ARIAS, 2018, p.90).

De ahí la necesidad de la formación para el ejercicio de la ciudadanía [...], la cual comprende un conjunto de creencias, conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para garantizar la participación, la convivencia pacífica y valoración de las diferencias. De esta manera, dicho proceso pedagógico, demanda realizar una revisión y análisis de las competencias necesarias para consolidar una comunidad democrática, y estructurar los procesos educativos con acciones que permitan la participación activa en la solución de problemas cotidianos, la construcción de las normas y la resolución pacífica de conflictos (ARIAS, 2018, p.90).

A necessidade de conteúdos mais específicos do Direito tem sido comprovada em alguns estudos empíricos. Em pesquisa realizada por Valenzuela e Estrada (2015), constatou-se a necessidade entre os estudantes de obter conhecimentos básicos sobre Direito do Consumidor:

Apesar de lo expuesto, los antecedentes recopilados en el estudio apuntan a la necesidad de realizar una propuesta pedagógica para la educación del consumo desde el ámbito de los valores. Esto se basa en la directa relación que existe entre éstos, en tanto constituyen parte de una educación integral. Si el objetivo es formar personas íntegras, con capacidad crítica, reflexiva y autónoma, la simple transmisión de conocimientos de manera parcelada, no sirve. La educación para el consumo se debe realizar para que los ciudadanos tomen conciencia de su condición de personas consumidoras, entendiendo este tipo de educación como una oportunidad para ayudar a los individuos a construir su modo de situarse frente al mundo, siendo la

adolescencia una etapa clave para ello (...) (VALENZUELA; ESTRADA, 2015, p. 20).

A pesquisa de Silva (2011), que abordou a inserção assistida de adolescentes no mercado de trabalho, apontou dificuldades dos estudantes em relação ao conhecimento de seus direitos trabalhistas. Nava-Preciado e Méndez-Huerta (2019) apontam um desconhecimento dos alunos em relação aos direitos humanos, o que facilita a não-percepção caso sofram alguma violação. Gimenes (2014) também realizou importante pesquisa com alunos do Ensino Médio e notou dificuldades de compreensão de direitos básicos entre eles.

Dessa forma, ao final do presente estudo, conclui-se que daqueles direitos propostos no instrumento de coleta de dados, de modo geral, os estudantes os conheciam quando tratavam de assuntos mais próximos de sua realidade. Por outro lado, aqueles direitos mais genéricos, mas não menos importantes, com os quais os estudantes tinham pouco ou nenhum contato, os mesmos aparentemente não os conheciam. Também as justificativas das questões abertas, a linguagem com a qual eram construídas as respostas, apontava para um possível embasamento no senso comum ou na experiência prática e não no conhecimento efetivo da lei (GIMENES, 2014, p.149-150).

No entanto, essa situação é preocupante uma vez que tais demandas, em regra, permeiam quase que exclusivamente, os direitos vinculados às relações sociais entre civis, de modo que, aqueles direitos de ordem pública que tratam da intervenção dos cidadãos no contexto sociopolítico do País, estes aparentemente e quem sabe até propositalmente, não pertencem ao domínio público (GIMENES, 2014, p.149-150).

Esses dados ratificam a importância da inserção de conteúdo do Direito no currículo escolar do Ensino Médio. Portanto, não basta ter boas leis, é necessário transmiti-las e o objetivo da educação é promover cidadãos para viver em sociedade.

Uma disciplina composta por noções básicas de Direito ou seus referidos conteúdos diluídos em disciplinas existentes seriam bem aproveitados se inseridos no currículo básico de ensino. Isso permitiria aos brasileiros uma educação pautada em conhecimentos que preparam não só para uma vida profissional, mas em informações para convivência em sociedade, onde todos saibam seus direitos e deveres, de maneira isonômica. Tal mudança demonstraria o alinhamento da Administração Escolar às demandas da sociedade brasileira, tornando efetivos os princípios básicos do PPP de alinhamento ao contexto cultural.

3.3 Administração Escolar e Projeto Político-Pedagógico (PPP)

A Administração Escolar, tal qual a Administração de Empresas e na Administração Pública, não envolve somente o gerenciamento de rotinas e de recursos financeiros, mas principalmente e até em primeiro lugar, os objetivos, as metas e o caminho que a instituição deve seguir, que podemos comparar à visão, missão e valores quando se trata de empresas. Desse modo, é preciso pensar ações administrativas com escopo de resultados, analisando as perspectivas e metodologias para implementação de uma proposta (BROTTI; LAPA, 2007). De acordo com autor, a administração da educação deve ser criteriosa, considerando que tem caracterizada por ser multidimensional e interdisciplinar. Sendo necessário que seja avaliada com indicadores que possam mensurar o nível de eficácia e eficiência e relevância da mesma.

Uma Administração Escolar satisfatória não necessita de recursos financeiros abundantes, mas de um Projeto Político-Pedagógico bem fundamentado e de uma equipe que trabalhe em prol de sua realização. O projeto pedagógico é o responsável por materializar e organizar esses objetivos, a fim de produzir um trabalho em equipe que leve ao êxito da instituição escolar, que corresponde ao alcance das metas estipuladas (ROCHA; FUNCHAL, 2019).

De acordo com Sander (1982 e 2005), existem quatro paradigmas educacionais, cada um com sua importância na rotina escolar: administração para a eficiência, administração para a eficácia, administração para a efetividade e administração para a relevância.

A administração para a eficiência se refere a um critério econômico, visando produzir o máximo de resultados utilizando o mínimo de recursos, tempo e energia durante todo o processo. A administração para a eficácia é um critério institucional, que consiste na capacidade administrativa de atingir os objetivos estabelecidos. A administração para a efetividade é um critério político que se relaciona ao potencial de atender às necessidades manifestadas pela comunidade. Por fim, a administração para a relevância é um critério cultural que evidencia a pertinência e a significação dos atos e fatos administrativos, mensurando assim o desempenho institucional

interno, ou seja, as consequências das ações administrativas na própria rotina da instituição (SANDER, 1982 e 2005).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) se tornou obrigatório a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), definindo o que equivale na Administração à trindade “Visão, Missão e Valores” de uma empresa. Ele aponta os caminhos a serem trilhados pela escola, o que ela é o que se tornará com a ação coletiva. Este documento contempla: os objetivos e finalidades da instituição, sua estrutura organizacional, as metodologias a serem aplicadas para alcançá-los, o currículo e o tempo escolar, as ferramentas de avaliação das atividades desenvolvidas, os processos de decisão e as relações de trabalho (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017).

O PPP consiste no guia para as ações da escola em articulação com a comunidade ao longo do ano letivo. De acordo com Lopes (2010): é **projeto** por determinar ações concretas para em período estipulado; é **político** ao considerar a escola como alicerce da formação cidadã que modifica os rumos da sociedade; é **pedagógico** por administrar projetos educativos que visam o ensino e o aprendizado.

A importância do PPP se deve à sua constituição, que precisa contar com a participação da comunidade escolar, segundo Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que em seu art. 14 profere que as normas da administração do ensino público na educação básica devem ser definidas pelos sistemas de ensino, em consonâncias com suas particularidades e conforme o princípio de participação de profissionais da educação na construção projeto pedagógico de cada escola (BRASIL, 1996).

Apesar de sua importância, autores apontam que algumas escolas compram modelos prontos ou contratam consultorias externas para sua elaboração (LOPES, 2010; GURGEL, 2009). Isso torna o projeto descolado da realidade educacional, apenas uma formalidade para cumprir o que está previsto na lei. Não revisar o PPP com o passar dos anos também torna o documento desatualizado, assim como deixá-lo restrito a uma parcela da equipe escolar também não contribui para a concretização de seu papel (GURGEL, 2009).

São notáveis os desafios colocados à educação nacional, tanto em termos de políticas públicas e alocação de recursos quanto dentro das instituições educacionais. Os objetivos traçados pelas escolas variam entre rede pública e privada, impactando diretamente na qualidade do ensino e na formação dos alunos. Segundo Silva (2012) no ensino médio a classe docente é avaliada pela quantidade de alunos que obtiveram boas notas no vestibular principalmente nas universidades públicas,

Conforme mencionado anteriormente, apesar de não ser o único foco da Administração Escolar, é necessário considerar os custos financeiros e organizacionais da inserção de conteúdos na estrutura da grade curricular, especialmente se isso demandar a criação de uma nova disciplina. O fator econômico diz respeito ao orçamento, com a mobilização de recursos humanos e materiais didáticos que gerarão aumento nas despesas. A operacionalidade refere-se à reestruturação da grade curricular, considerando as prioridades e óbices da inclusão. Todavia, esse não é o fator central, conforme aponta Rocha e Funchal (2019). Segundo o autor, alocação de recursos financeiros nem sempre é a saída para alcançar melhor desempenho escolar, deve ser observado o planejamento e os propósitos da educação de forma clara.

Em relação à disponibilidade de profissionais formados para atender a demanda, contratar profissionais do Direito para inserção de uma disciplina específica não seria um problema. De acordo com Silva (2000), há um advogado para cada 333 habitantes. É importante ressaltar que esta proporção se relaciona a profissionais aprovados no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), de modo que a quantidade disponível de formados na área para atender escolas é ainda maior do que esta estimativa.

Dadas as dificuldades práticas de implantação do ensino de Direito nas escolas brasileiras, como a dificuldade de inclusão na grade curricular, a necessidade de contratação de corpo docente especializado, a produção e aquisição de material didático, enfim, é importante ter em mente que, muito mais do que uma disciplina exclusiva, a proposta precisa ser inserida no projeto pedagógico (ROCHA; FUNCHAL, 2019).

O PPP proporciona como um das ferramentas capazes de contribuir para a evolução da gestão com democracia nas escolas. Para que isso ocorra, a avaliação e a implementação deve ser sintonizadas com participação dos todos envolvidos no processo educativo (CABRAL NETO; CASTRO, 2011).

Além dos desafios já discutidos acima, relacionados ao PPP, a educação brasileira passou por uma recente reforma, que instituiu o chamado “Novo Ensino Médio”. Alvo de amplos debates, foi primeiramente instituído por uma Medida Provisória (MP nº 746/2016) e alterou a LDB. Conforme apontado na LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A base nacional comum deve abranger a educação infantil até o ensino médio, a qual pode ser complementada pela escola, conforme as características de cada região, no que tange a cultura e a economia (BRASIL, 1996).

Entretanto, a discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) só foi iniciada em 2015, no contexto de debates do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024. A BNCC teria a missão de substituir os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, que nasceram a partir da demanda da LDB, mas que fracassaram devido às críticas pela falta de atuação e participação das escolas na escolha de conteúdos e metodologias de ensino-aprendizagem (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017).

A BNCC prevê um currículo baseado em áreas do conhecimento, que podem considerar o contexto educacional local e as possibilidades que cada conjuntura permite em termos de estruturação de conteúdo a partir dos chamados itinerários formativos (COSTA; SILVA, 2019). As áreas definidas são: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional (BRASIL, 2018).

Apesar da existência de um documento norteador, como a BNCC, cada instituição educacional precisa atender às demandas do seu contexto sociocultural. A discussão dos conteúdos, por exemplo, deve ter como referência a nova Base, mas principalmente considerar no Projeto Político-Pedagógico, as demandas comunitárias

e os impactos sobre a administração escolar (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017). Segundo autor, o risco é de que o ensino médio seja conduzido pela proposta do documento, e as vontades e particularidades dos alunos e escolas não sejam contempladas.

Segundo Costa e Silva (2019), as principais mudanças na LDB trazidas pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram: aumento da carga horária anual de 800 para 1400 horas, abrangência de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia, obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos do Ensino Médio, considerando uma formação integral, e focando na elaboração dos alunos de um projeto de vida e no aprimoramento de seus aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

O embasamento para a discussão nas escolas está na própria LDB (BRASIL, 1996), que pontua no art. 12 sobre a elaboração e execução do PPP em articulação autônoma com a comunidade escolar, considerando o protagonismo de professores e alunos no processo. Segundo Cândido e Gentilini (2017) mesmo com a leis e normas, cada localidade deverá ter participação nas decisões, evidenciando a cultura e a pluralidade local, o que não significa abandonar os preceitos legais, mas conciliar o sistema com a regionalização. Assim, autonomia escolar é efetiva na produção do seu próprio projeto pedagógico, no que concerne seus processos de ensino e aprendizado, e também, aspectos da políticos em relação a comunidade e a pluralidade cultural.

Diante das mudanças realizadas na BNCC pela LDB e considerando o que foi apresentado em relação ao Projeto Político-Pedagógico, é esperado que o seu texto seja revisto e até mesmo alterado, a fim de atender às demandas da nova legislação. Por outro lado, as alterações podem permitir uma maior facilidade de inserção de novos conteúdos e até mesmo de disciplinas no currículo escolar.

Para isso, é necessário o desenvolvimento de competências gerenciais em quem realiza os debates e as mudanças dentro da instituição escolar, ou seja, em diretores e responsáveis pelo processo decisório. Essas competências são importantes porque há um protagonismo administrativo nos gestores que merece ser analisado, sendo necessário a concepção de novos paradigmas em relação a educação, no qual os

diretores tem papel de liderar em busca da mudança e aprendizado (GALVÃO, SILVA; SILVA, 2012, p. 134).

A definição de competências gerenciais e sua relação com a educação será debatida a seguir.

3.4 Competências gerenciais

O conceito de competências gerenciais foi usado pela primeira vez em 1982 por Richard Boyatzis que, no seu livro *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, apresentou 21 competências ideais para um gestor, entendendo-as como “comportamentos observáveis” e que, portanto, são passíveis de aprendizagem (FREITAS; ODELIUS, 2018).

A obra de Quinn *et al* (2003) foi um marco na literatura da área de Administração, tendo o modelo abaixo se tornado uma referência para o desdobramento de diversos estudos:

Figura 1 - As competências e papéis dos líderes no quadro de valores competitivos



Fonte: Quinn *et al.* (2003, p. 17).

Desde então, a literatura na área de Administração tem se dedicado a discutir e aprofundar a definição do conceito de competências gerenciais. De acordo com Pereira e Silva (2011, p. 634), as competências gerenciais consistem na “mobilização dos saberes” necessários à ação no contexto gerencial, que são o conhecer, o saber agir e o saber ser. Os autores ainda afirmam que o olhar sobre as competências gerenciais exige a existência de ações vinculadas à compreensão cognitiva, prática e afetiva de situações cotidianas no ambiente de trabalho por parte dos gestores.

Por conseguinte, as abordagens consideram o papel do gestor na rotina de uma instituição, destacando as características que favorecem o bom desempenho e a saúde organizacional. Conforme Ésther (2011), as competências são combinações de conhecimentos, habilidades e atitudes de forma sinérgica, que se alinham ao desempenho profissional numa dada conjuntura ou estratégia organizacional. Elas

aparecem no momento em que os indivíduos atuam diante das situações profissionais circunstanciais, conectando as condutas individuais às estratégias da organização (ÉSTHER, 2011).

As competências gerenciais são definidas por Freitas e Odelius (2018, p. 39) como comportamentos percebidos ou latentes em que o gerente é capaz de demonstrar habilidades, conhecimentos e atitudes, ou mesmo uma sinergia com sua equipe. Aliado a esses atributos, a capacidade de gerar valor para si, os indivíduos a sua volta, as organizações e redes envolvidas considerando os recursos e estratégias definidas.

De acordo com Galvão, Silva e Silva (2012), competência significa agir de modo responsável, mobilizando conhecimentos, recursos e habilidades dentro da organização, de modo a alcançar o máximo de eficiência e eficácia. Todo o debate gira em torno da Administração Escolar, tendo em vista a realidade e as perspectivas na gestão das mudanças que impactam na educação.

Freitas e Odelius (2018) realizaram uma análise bibliográfica e constataram que, na literatura, há muitos estudos alinhados com o modelo de Robert E. Quinn, em que o gestor desempenha os papéis de inovador, negociador, produtor, diretor, coordenador, monitor, facilitador e mentor. Desse modo, o referido modelo é o mais importante na literatura:

Seu uso e robustez (referindo-se ao modelo de Quinn) provavelmente se dão por conta da amplitude (agregando MC privilegiadas pelas teorias afetas às metas racionais, relações humanas, processos internos, e perspectiva sistêmico-situacional) e por abranger as relações vivenciadas pelos gestores, a depender da ênfase no ambiente (interno ou externo) e em características do contexto e de seu próprio perfil (flexibilidade ou controle) (FREITAS; ODELIUS, 2018, p. 46).

É importante destacar que “(...) as demandas de conhecimentos e habilidades gerenciais variaram em cada período, demonstrando especificidades requeridas nas respectivas opções estratégicas” (MOURA; BITENCOURT, 2006, p. 18). Desse modo, apesar de modelos de competências gerenciais serem úteis enquanto parâmetros norteadores da análise da conduta e do desempenho do gestor institucional, eles não podem engessar a análise e o estabelecimento de metas organizacionais. Devem

servir como orientadores, mas o contexto e as características específicas da instituição precisam ser considerados.

De acordo com Galvão, Silva e Silva (2012), por competência entende-se o agir responsável, mobilizando conhecimentos, recursos e habilidades dentro da organização. Diante da grande responsabilidade atribuída aos diretores, cada tipo de competência tem sua importância no contexto gerencial da instituição escolar.

Galvão, Silva e Silva (2012) afirma que as competências técnicas consistem:

(...) na capacidade de aplicar, transferir e generalizar o conhecimento (...), além do reconhecimento e definição dos problemas conjunturais. Já as competências comportamentais se relacionam às características de personalidade do indivíduo, demonstrando(...) espírito empreendedor, capacidade para a inovação, iniciativa, criatividade, liderança, vontade de aprender, abertura às mudanças, capacidade para gerir conflitos, consciência das implicações éticas do seu trabalho (...), dentre outras características (GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012, p. 137).

Por último, são colocadas as competências sociais por Galvão, Silva e Silva (2012), que fazem a ligação entre as características e atitudes individuais e a coletividade e que permitem movimentos que agreguem valor ao meio e novas possibilidades de aprendizagem pessoal e organizacional.

O papel dos gestores se tornou cada vez mais central para o desempenho das instituições e "(...) a mobilização de suas competências gerenciais se configura como um elo na transposição das competências individuais para as coletivas, o que pode favorecer o desenvolvimento das competências institucionais" (PEREIRA; SILVA, 2011, p. 628).

De acordo com Ésther (2011, p. 649) "(...) a lógica empresarial tem penetrado o domínio da gestão pública, implicando mudanças na forma como os gestores atuam", em virtude de suas deficiências. Desse modo, cada vez mais as instituições públicas têm buscado se adaptar à lógica do mercado, cuja tendência das competências gerenciais têm crescido nos últimos anos. Tal movimento tem por finalidade mudar o perfil da administração pública por meio da transformação do perfil do gestor público.

Conforme Freitas e Odélius (2018), a partir de revisão da literatura, existem três perspectivas conceituais sobre a definição de competências: a americana, a francesa e a integradora. A americana foca nos atributos pessoais, permitindo que o indivíduo realize uma tarefa com maior desempenho. Já a francesa enfatiza as realizações do indivíduo num dado contexto, de modo que as competências não são fixas. Por fim, a integradora mistura as duas perspectivas anteriores, considerando tanto as características pessoais quanto a ação contextual do indivíduo.

As competências humanas revelam-se quando o indivíduo é capaz de mobilizar seus recursos, atributos individuais, em prol da resolução de uma situação profissional complexa. No caso em comento, o ineditismo de ações que visam o desenvolvimento da cidadania por meio do ensino de disciplinas jurídicas as quais devem constituir fulcro para a sua compreensão (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2002).

Deste modo, no objeto focal da educação, as competências gerenciais que norteiam ações perpassam pela produção de um Projeto Político-Pedagógico com o implemento das disciplinas e as respectivas cargas horárias adequadas, bem como os múltiplos desdobramentos administrativos intrínsecos, aderindo à tríade, bastante conhecida no mundo organizacional, Conhecimentos-Habilidades-Atitudes (CHA) (de todos os atores envolvidos no processo educacional, fragmentados nos diversos papéis a serem desempenhados (VIEIRA, 2002 citado por DURAND, 2006).

Contudo, a motivação e os valores são segmentos indissolúveis em se tratando de cidadania. Destarte, Brandão e Guimarães (2002) citado por Durand (2006) sugere um conceito de competência englobando não só questões técnicas, mas também aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho. Por sua vez, Cortella e Mussak (2009) propõe uma ampliação do conceito de competência, acrescentando duas dimensões expressas nas letras “V” e “E”, transformando o “CHA” em “CHAVE”, ao inserir “Valores” e “Entusiasmo”, explicitando as cinco dimensões da competência.

Em apertada síntese, temos os “Conhecimentos” relacionados aos saberes e domínio das informações; “Habilidades” as quais se referem à destreza e proficiência técnica; “Atitudes” na disposição de fazer; “Valores” como elementos fundantes que norteiam as ações e condutas e, finalmente, a “Energia, também traduzida como “Emoção” ou

“Entusiasmo” que se refere à inteligência emocional e motivação (CORTELLA; MUSSAK, 2009).

Com efeito, face à natural evolução social nos campos do saber, como em outros, natural também o é a percepção de uma realidade organizacional que passa a valorizar, cada vez mais, a construção de equipes multidisciplinares para gerar inovação e alcançar os objetivos acadêmicos. Neste contexto, a capacidade que um gestor possui para, além de compreender os mecanismos administrativos, deve também ser capaz de influenciar as pessoas que estão ao seu redor, e motivá-las a trabalhar em equipe, o que se torna uma qualificação essencial para o sucesso das instituições de ensino (VIEIRA, 2002).

Portanto, a multiforme visão de competências constitui vetor de planejamento, comunicação, liderança e desenvolvimento de equipes e gestões nos campos de processo, conhecimento, e clima organizacional. Neste complexo de atividades, a identificação de oportunidades para o implemento de mudanças, a estruturação das tarefas a serem desenvolvidas e o engajamento de esforços, seja por meio de conhecimento empírico, análise de demandas e/ou identificação situacional, caberá ao gestor a importante missão de operacionalizar os meios com escopo de promover necessária otimização educacional de modo expender cidadania (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2002).

Por esses fatores, o tema se conecta diretamente à Administração Escolar, pois a educação para a cidadania precisa ser intrínseca ao texto norteador da rotina institucional (COMPARATO, 2006).

Esta pesquisa se propõe a avaliar a existência de uma possível lacuna educacional pela ausência de conteúdos da área do Direito, que podem implicar na incompletude do Projeto Político-Pedagógico, sem que se perceba exatamente a origem do problema, ou na sua reformulação, no sentido de reorientar a instituição para uma educação cidadã mais elaborada (ROCHA; FUNCHAL, 2019).

Para finalizar o debate teórico, a FIG. 2 resume o referencial teórico a partir dos principais conceitos apresentados, unindo-os à ambiência da pesquisa, a fim de contextualizar os objetivos do trabalho e o objeto a ser estudado para respondê-los.

Figura 2 - Referencial teórico da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa.

Em síntese, a Administração Escolar envolve a Legislação, sendo a principal delas a LDB; a Comunidade e suas demandas, no caso a importância da cidadania e de noções do Direito; e os Custos operacionais e financeiros para manter as instituições. Estes três elementos estão presentes no Projeto Político-Pedagógico, que deve ser elaborado e revisitado por todas as escolas de educação básica. Por fim, dentro do contexto destas escolas, situam-se as instituições sob responsabilidade das Forças Armadas e o caso a ser estudado, a Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR).

É importante ressaltar que, conforme já apontado, a EPCAR é uma escola militar, mas estas não escapam às diretrizes e dilemas da educação básica. Portanto, estão inseridas na estrutura da Administração Escolar apresentada.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para atender ao objetivo proposto de descrever e analisar como os processos de elaboração e reestruturação do Projeto Político-Pedagógico se relacionam com a inserção de conteúdos da área do Direito essenciais ao desenvolvimento da cidadania, considerando o novo currículo do Ensino Médio proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a prática educacional de numa escola militar, na sequência foi descrita a metodologia adotada para esta pesquisa.

4.1. Tipo de pesquisa, abordagem e método

Para atender os objetivos deste trabalho, a pesquisa realizada foi a descritiva, pois, segundo Gil (2008), este tipo de pesquisa refere-se ao *quê* e ao *como*, e tem como objetivo primordial a descrição das características de determinado fenômeno. Para Triviños (1987), o foco essencial da pesquisa descritiva reside no desejo de descrever os fenômenos que estão impregnados no ambiente que lhes outorga, como são produtos de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica e medida.

A abordagem utilizada no presente estudo foi a qualitativa. Pesquisas qualitativas são úteis para a compreensão de determinado fato social ou situação inseridos em fenômenos complexos e amplos, os quais não podem ser estudados fora do contexto em que ocorrem (BONOMA, 1985; CRESWELL, 2010).

O método escolhido para responder ao objetivo foi o estudo de caso único, visando analisar a fundo um fenômeno por meio da descrição minuciosa e sistemática de suas estruturas e mudanças. O estudo de caso é considerado o método apropriado quando se pretende compreender um fenômeno em suas peculiaridades e complexidade, de modo holístico e intensivo (EISENHARDT, 1989; YIN, 2015). O estudo aprofundado de um objeto particular pode trazer *insights* importantes para a compreensão da temática pretendida (GIL, 2008; YIN, 2005).

4.2 Unidade de análise e sujeitos da pesquisa

A unidade de análise é pertinente aos fenômenos a serem analisados em consenso com o problema de pesquisa (COLLIS; HUSSEY, 2005). A unidade de análise relacionada ao “caso” em tese, que pode ser o indivíduo, o grupo, o evento ou a entidade (YIN, 2005). A unidade de análise nesta pesquisa é a inserção do conteúdo básico de formação de cidadania na grade curricular do Ensino Médio, considerando o novo currículo do Ensino Médio proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a prática educacional de uma escola militar.

Os sujeitos da pesquisa são aqueles capazes de disponibilizar as informações necessárias à pesquisa a ser realizada (TRIVIÑOS, 2010; FLICK, 2012). Como sujeitos de pesquisa foram selecionados os quatro coordenadores de cursos de Ensino Médio (chefes 3 a 6 constantes do Quadro 1) e dez professores de diversas disciplinas ministradas EPCAR (Professores 1 a 10 constantes do Quadro 2 abaixo), o chefe da Divisão de Ensino (Chefe 2 constante do Quadro 2), gestor responsável maior pela consecução pela Administração do Ensino no âmbito da EPCAR com escopo de averiguar os processos relativos à Administração Escolar na revisão do Projeto Político-Pedagógico, bem como a inserção dos conteúdos de Direito na grade curricular.

Os entrevistados são componentes dos seguintes setores da Administração: Divisão de Admissão e Seleção (DAS), Divisão de Ensino (DE), Subdivisão de Coordenação Pedagógica (SDPC), Seção de Planejamento (SPL) e Seção de Acompanhamento Pedagógico (SAP).

Instituídos por ato do comandante da EPCAR sob responsabilidade da Divisão de Ensino, as frentes de tarefas foram fragmentadas em três Grupos de Trabalho com a responsabilidade de promover a reforma do ensino, fomentar o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico de Curso. Os dois últimos grupos foram formados por oito integrantes, dentre estes pedagogos, professores, oficiais da Seção de Instrução Militar do Corpo de Alunos e o grupo responsável pela

reforma do ensino composto por 10 professores, 5 pedagogos, o chefe da Divisão de Ensino e 2 oficiais da Seção de instrução Militar do Corpo de Alunos (EPCAR, 2021).

Com efeito, o grupo de pessoas entrevistadas que integraram três Grupos de Trabalho (GTs) que não fazem parte da estrutura organizacional, mas foram comissionados com vistas à reestruturação do ensino na EPCAR. Para esta pesquisa a menção a quais grupos a cada entrevistado pertence foi preservada para garantir o anonimato dos participantes, os quais são responsáveis pelo “Plano de Desenvolvimento Institucional da Escola Preparatória de Cadetes do Ar” (PDI), e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Em virtude da participação efetiva nos Grupos de Trabalho, os entrevistados foram escolhidos de forma intencional. Destes profissionais, quatro possuem titulação de Doutorado, cinco possuem Mestrado e dois possuem Pós-Graduação *lato sensu*, o que proveu elevada qualificação nas análises e debates dos assuntos afetos.

Os entrevistados foram caracterizados e estão representados no Quadro 1.

Quadro 1 - Classificação dos Entrevistados

Continua...

Nome	Idade	sexo	Função	Especialidade	Escolaridade
Chefe 1	60	M	Chefe da DAS	Intendente	Graduação
Chefe 2	41	M	Chefe da DE	Aviador	Mestrado
Chefe 3	43	F	Chefe da SDCP	Pedagoga	Doutorado
Chefe 4	29	F	Chefe da SDCP	Pedagoga	Mestrado
Chefe 5	41	M	Chefe da SPL	Sociólogo	Doutorado
Chefe 6	32	F	Chefe da SAP	Pedagoga	Pós Grad.
Prof. 1	24	M	Professor	Geografia	Mestrado
Prof. 2	30	F	Professora	Português	Mestrado
Prof. 3	34	M	Professor	História	Graduação

...conclusão

Nome	Idade	sexo	Função	Especialidade	Escolaridade
Prof. 4	30	M	Professor	Português	Pós Grad.
Prof. 5	35	F	Professora	Espanhol	Graduação
Prof. 6	36	F	Professora	Física	Doutorado
Prof. 7	41	F	Professora	Inglês	Mestrado
Prof. 8	42	F	Professora	Biologia	Doutorado
Prof. 9	41	M	Professor	Sociólogo	Doutorado
Prof. 10	36	F	Instrutora Militar	Psicologia	Graduação

Fonte: dados da pesquisa (2021).

4.3 Coleta de Dados

Com finalidade de alcançar os objetivos apontados foram coletados de dados de três formas distintas: a primeira por meio de documentos; a segunda pela observação não participante; e a última por meio de entrevistas.

Segundo Tiviños (1987) a utilização fontes variadas possibilita que o pesquisador tenha acesso a uma diversidade situações, comportamentos e atitudes, permitindo que haja uma linha de convergências para averiguação. Ainda segundo autor, a técnica de triangulação tem como proposito ampliar a descrição do fenômeno trazendo melhor compreensão e explicação sobre o objeto de pesquisa.

Quanto a pesquisa documental, segundo Lakatos e Marconi (2003), utiliza-se de documentos como arquivos, coleções particulares correspondências, documentos oficiais, diários entre outros, os quais permitam a visão dos fatos na perspectiva dos autores (PRODANOV; FREITAS, 2013). Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) complementam que a pesquisa documental permite que o fenômeno seja compreendido a partir da interpretação, do resumo da informação e das observações obtidas por meio de análise e de mensagens implícitas ou latentes no documento.

Gil (2002) argumenta que a pesquisa documental a presenta vantagens como ter sua fonte estável com amplos tipos de informações. Além disso, pode proporcionar uma visão do problema, e até mesmo, levantar hipóteses a serem verificadas em outros

tipos de coletada de dados. Como no caso desta pesquisa que utiliza também a entrevista e a observação não participante.

A análise documental consistiu em um estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de identificar se há conteúdo do Direito para o Ensino Médio nas disciplinas de Ciências Humanas e suas Tecnologias, a saber, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Para averiguar a presença destes temas, será utilizado o Quadro 1, produzido a partir da literatura discutida, que contém as noções básicas da área do Direito e que devem ser transmitidas aos estudantes:

Quadro 2 - Noções básicas de Direito para o Ensino Médio

Conteúdo	Descritivo
Introdução ao Estudo do Direito	Sociedade e Direito, Fontes do Direito, Instrumentos de Controle Social, Segurança jurídica
Direito Constitucional	Noções de Direito Constitucional, Princípios do Direito Constitucional, Direitos Fundamentais
Direito Civil	Pessoa física, responsabilidade civil, relações jurídicas, Direito de Sucessões
Direito Penal	Noções de Direito Penal, crime, excludentes de ilicitude
Direito do Consumidor	Proteção constitucional do consumidor, Relação Jurídica de Consumo, Direito básicos do consumidor
Direito Trabalhista	Introdução ao Direito do trabalho, Contrato individual de trabalho, Garantias de Emprego

Fonte: elaborado pelo autor.

Além do BNCC, fazem parte análise documental o Plano de Desenvolvimento Institucional da Escola Preparatória de Cadetes do Ar (PDI) de 2021 e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), documento que se encontra na fase final de elaboração pelos Grupos de Trabalho da EPCAR.

Para coleta de dados também foi realizada a observação não-participante em reuniões pedagógicas, sejam elas presenciais ou virtuais, com a devida autorização da chefia da Divisão de Ensino da EPCAR, conforme sua ocorrência no período de realização da pesquisa. Esta técnica possibilitou o registro de aspectos relevantes para a pesquisa debatidos nas reuniões dos Grupos de Trabalhos (GTs) os quais foram

segmentados em: GT para Reforma do Ensino, GT para elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e GT para elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Nesta observação pode ser verificado também os posicionamentos dos atores diante das circunstâncias administrativas, técnicas ou operacionais apresentadas.

Tendo em vista a recente discussão da BNCC e a necessidade de adaptação das escolas às novas diretrizes, a participação nas reuniões pode elucidar aspectos importantes para a compreensão da dinâmica da Administração Escolar diante das mudanças. As datas e a quantidade de reuniões que tiveram a observação não-participante do pesquisador foram mantidas em sigilo para não expor seus integrantes e a instituição.

A observação é forma de coleta de dados que se extrai informações de uma determinada realidade, ela tem capacidade de trazer à tona aspectos que o indivíduo não tem consciência, mas é evidenciada por seu comportamento (MARCONI; LAKATOS, 1996). A observação pode ocorrer tanto no ambiente natural ou artificial dependendo do fenômeno social que está sendo observado, os registros podem ser realizados por meio cursivo, com sequências de palavras-chaves, ou mesmo por códigos que serão transcritos num segundo momento (BELEI *et al.*, 2008). Na observação não-participante, o pesquisador pode frequentar um grupo, uma comunidade, ou um local onde acontece os fatos a serem estudados, no entanto, não se envolve e nem interage com os mesmos, o pesquisador testemunha o fato sem participar dele.

As entrevistas foram realizadas com professores e gestores das Subdivisões e Seções que compõem as Divisão de Ensino da EPCAR que responderam às perguntas de forma escrita e oral, com áudio gravado, posteriormente transcrito com autorização dos mesmos.

Na presente pesquisa foi utilizado como instrumento para a coleta de dados um roteiro de entrevista enviado por e-mail conforme Apêndice B, bem como entrevistas realizadas com gestores detentores de poder de decisão: chefe da Divisão de Admissão e Seleção, chefe da Divisão de Ensino, chefe da Subdivisão de

Coordenação Pedagógica, chefe da Seção de Planejamento e chefe da Seção de Acompanhamento Pedagógico. Os sujeitos de pesquisa foram escolhidos de forma intencional pelo conhecimento sobre o assunto em questão, considerando que eles seriam capazes de responder os objetivos desta pesquisa.

A entrevista, atendendo aos preceitos regulamentares, é constituído preliminarmente pela apresentação da pesquisa e pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo informações sobre a finalidade e os objetivos da pesquisa, assim como sobre o anonimato, sigilo e caráter da utilização das informações por ele fornecidas.

A primeira questão do roteiro de entrevistas diz respeito à concordância em participar ou não da pesquisa. As perguntas seguintes tratam da categorização dos entrevistados, quanto ao sexo, faixa etária, estado civil, função exercida e escolaridade. As questões seguintes abrangem sobre noção de cidadania, inserção de noções jurídicas no ensino médio, principais lacunas inerentes à formação e desenvolvimento do cidadão, fatores necessários à reestruturação curricular do ensino médio e disciplinas a serem inseridas em termos de conteúdo nos planos de ensino.

4.4 Análise dos dados

O tratamento dos dados coletados por meio de documentos, a observação não-participativa e entrevistas foi por meio da análise de conteúdo. A análise de conteúdo segundo Bardin (2011, p. 20) é definida como são métodos de análise dos comunicações que por meio processos metódicos, no qual objetivo é descrever o teor das mensagens.

Na primeira etapa da análise é realizada uma leitura dos dados coletados buscando a aproximação das informações. Na sequência, a exploração do material levanta-se semelhanças e dissonâncias contidas nos conteúdos coletados, incidindo na codificação e subcategorização dos elementos. Por último, os resultados são interpretados e realizando inferências com base na literatura pesquisada, considerando a frequência com que as respostas foram se repetindo ou se isolando

das demais, além disso, são analisadas as subjetividades encontradas no conteúdo coletado e no discurso dos entrevistados (BARDIN, 2011).

5 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo traz a análise dos dados coletados, a fim de responder aos objetivos da pesquisa. Destarte, após a análise dos documentos coletados, a aplicação das entrevistas, e a observação dos debates e execução das tarefas dos três grupos de trabalho (GTs), os dados foram confrontados com o Referencial Teórico com vistas à constatação de convergências ou divergências. Além disso, foram identificados indicadores empíricos e técnicos para melhor compreensão do panorama educacional da escola e as perspectivas com a alteração das propostas para um ensino contemporâneo, por meio de um processo administrativo implantado.

Isto posto, foi realizada a análise de conteúdo em relação às opiniões dos respondentes sobre a noção de cidadania, inserção de noções jurídicas no ensino médio, os dilemas relacionados ao PPP, as principais lacunas inerentes à formação e desenvolvimento do cidadão, fatores necessários à reestruturação curricular do ensino médio, disciplinas a serem inseridas em termos de conteúdo nos planos de ensino.

Outro fator de análise relevante foram os comportamentos e as ações administrativas realizadas pelos integrantes dos GTs. A observação presencial permitiu a constatação de aspectos comportamentais que favoreceram e obstaculizaram a ambulação processual, conforme o perfil dos sujeitos atuantes nos debates realizados.

5.1 Análise Documental

A análise documental foi feita antes, simultaneamente e após a coleta dos outros dados objetos da pesquisa. Os documentos analisados foram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano de Desenvolvimento Institucional da Escola Preparatória de Cadetes do Ar (PDI) de 2021 e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), documento que se encontra na fase final de elaboração pelos Grupos de Trabalho. Tais documentos foram descritos e analisados nas seções 5.1.1, 5.1.2 e 5.1.3.

5.1.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A análise primária da BNCC foi realizada ao se comparar os conteúdos propostos com o que foi delimitado na Metodologia como essencial para a área do Direito. É importante ressaltar que essa também foi a primeira fase das tarefas dos três Grupos de Trabalho iniciado no final do ano de 2020, haja vista que o fundamento legislativo é o que norteia e ampara as ações do administrador. Sendo documento referência para esta pesquisa, a BNCC foi homologada em 2018. Para compreender o arranjo institucional elementar que permite a inserção do conteúdo básico de formação de cidadania na grade curricular do Ensino Médio, foi fundamental a análise da BNCC, atendendo assim ao objetivo geral e ao primeiro objetivo específico desta pesquisa.

A proposta da BNCC é manter uma base que seja norteadora dos conteúdos da Educação Básica, especialmente para o Ensino Médio. De acordo com informações consultadas no site do BNCC (BRASIL, 2021), a discussão do documento começou em 2015, com a disponibilização da primeira versão em setembro do mesmo ano.

A partir dele, foram realizadas discussões nas escolas, resultando em 2016 na publicação da segunda versão. Houve também debates sobre o novo texto, promovidos nas unidades da federação, com a elaboração de uma terceira versão ainda no mesmo ano.

Em 2017, o Conselho Nacional de Educação recebeu do Ministério da Educação a versão final, homologada pelo então ministro Mendonça Filho. A partir dele, deu-se início pelo país na formação e capacitação de escolas e professores para sua implantação, adequando os currículos escolares. Entretanto, somente em 2018 saiu a versão da BNCC para o Ensino Médio, com discussões realizadas e finalizadas ainda no mesmo ano (BRASIL, 2021).

A BNCC do Ensino Médio é composta por Competências Gerais da Educação Básica, válida para todos os níveis de ensino, pelas Competências Específicas, divididas por áreas do conhecimento, que devem orientar a elaboração dos itinerários formativos. Estes últimos consistem num conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no

Ensino Médio, proporcionando maior liberdade de escolha aos estudantes (BRASIL, 2021).

Além disso, há também a proposta de elaboração de um projeto de vida, a cargo de cada escola. A meta é promover uma formação integral do estudante, auxiliando no desenvolvimento pessoal, profissional e cidadão de cada um. Cada Competência Específica se desdobra em habilidades a serem desenvolvidas ao longo da etapa, conforme será analisado a seguir.

Figura 3 - Estrutura da BNCC para o Ensino Médio



Fonte: Brasil (2019).

A existência dos itinerários formativos é uma possibilidade de inserção dos conteúdos básicos do Direito no Ensino Médio. Entretanto, como essa proposta consiste na liberdade de escolha dos estudantes, sua difusão não seria universal, mas somente parcial, ou seja, para aqueles que demonstrarem interesse na área. Portanto, a análise das competências e habilidades da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias ainda se faz essencial para analisar a existência desses conteúdos na grade geral, bem como as Competências Gerais, no Anexo A mostra as Competências Gerais da BNCC.

As duas únicas competências gerais que mencionam algo relativo ao direito são a 7 e a 9, transcritas abaixo:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2019, p.10).

(...) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2019, p.10).

É possível notar a menção aos direitos humanos em ambas as Competências Gerais. Todavia, o foco não é o direito em si, mas por se tratar de algo mais abrangente, que sirva para toda a Educação Básica. as Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC para o Ensino Médio estão no Anexo B.

Nas Competências da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apenas uma mencionou algo relativo ao direito, que é a de número 5:

Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (BRASIL, 2019, p. 570).

Novamente, os Direitos Humanos são o objeto de intervenção pedagógica, mas nada além da área do Direito é mencionado. Apesar da óbvia importância de se discutir esse conteúdo, outros temas relacionados ao Direito são igualmente relevantes para a vida cidadã e profissional, conforme discutido no Referencial Teórico. Por último, as Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que estão disponíveis no Anexo C.

Dentre as Habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos durante o Ensino Médio, apenas quatro mencionam o Direito em sua definição:

EM13CHS403: Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.

EM13CHS502: Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

EM13CHS602: Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

EM13CHS605: Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo (BRASIL, 2019, p. 491-496).

Em todas as Habilidades se faz presente a menção aos Direitos Humanos. É importante ressaltar que este conteúdo é de sumária relevância para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e preocupados com a vida em sociedade, porém, há outros conteúdos do Direito que também poderiam contribuir nessa formação para a cidadania e também para a inserção na vida profissional.

O Quadro 6 confronta os conteúdos do Direito levantados neste trabalho com as Competências Gerais e as Específicas e as Habilidades da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A finalidade é identificar se no documento norteador do Ensino Médio há espaço para o desenvolvimento institucional de mecanismos para a inserção dos referidos temas no Ensino Médio.

Quadro 3 - Noções básicas de Direito para o Ensino Médio e a BNCC

Conteúdo	Descritivo	Competências Gerais do Ensino Médio/ Competências Específicas e Habilidades da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC
Introdução ao Estudo do Direito	Sociedade e Direito, Fontes do Direito, Instrumentos de Controle Social, Segurança jurídica	AUSENTE
Direito Constitucional	Noções de Direito Constitucional, Princípios do Direito Constitucional, Direitos Fundamentais	AUSENTE
Direito Civil	Pessoa física, responsabilidade civil, relações jurídicas, Direito de Sucessões	AUSENTE
Direito Penal	Noções de Direito Penal, crime, excludentes de ilicitude	AUSENTE
Direito do Consumidor	Proteção constitucional do consumidor, Relação Jurídica de Consumo, Direito básicos do consumidor	AUSENTE
Direito Trabalhista	Introdução ao Direito do trabalho, Contrato individual de trabalho, Garantias de Emprego	AUSENTE

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

É importante ressaltar que, apesar de não haver espaço nas Competências e Habilidades para o desenvolvimento de conteúdo do Direito essenciais ao exercício da cidadania, os itinerários formativos podem ser uma via de abordagem, ainda que não-universalizante, destes temas, conforme explicado.

Ficaria a cargo de cada escola e, principalmente, dos professores, a responsabilidade de atrair o interesse dos alunos para as atividades correlatas que abordariam os conteúdos do Direito. Na verdade, o ensino destes conteúdos ficaria à mercê dos interesses e da existência de corpo docente especializado dentro de cada escola para a inserção dos referidos temas.

Diante de uma lacuna evidente, houve uma movimentação política no sentido de viabilizar a inclusão do conhecimento jurídico elementar no Ensino Médio. Destarte o Projeto de Lei 423/21 determina que as escolas poderão ofertar em caráter facultativo, no ensino fundamental e médio, a partir do sexto ano, disciplinas com noções básicas

de direito constitucional, macroeconomia e microeconomia (AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS, 2021).

A análise documental também avaliou dois documentos concebidos pelos três GTs a saber, o “Plano de Desenvolvimento Institucional da Escola Preparatória de Cadetes do Ar” (PDI), e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), ainda em elaboração (em fase final para aprovação).

5.1.2 O PDI e o PPC da EPCAR

A análise destes documentos foi por demais importante na compreensão dos fundamentos organizacionais e da reestruturação do ensino na escola, justamente por se tratar de documentos norteadores do currículo mínimo na EPCAR.

O objetivo do PDI é definir a missão da EPCAR, sua visão de futuro, os projetos estratégicos, objetivos, Plano Pedagógico Institucional com as concepções sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, além das estratégias para atingir suas metas em consonância com as ações instituídas pelo Plano de Desenvolvimento Estratégico para o Ensino (PDEE).

As metas em execução no Eixo Gerencial que merecem destaque por serem pertinentes a este trabalho são:

- Elaborar PDI e Projeto Pedagógico de Curso (PPC);
- Incentivar a participação dos docentes/instrutores em atividades conjuntas com as outras Forças Armadas;
- Incentivar a participação dos docentes/instrutores em eventos externos na área de educação (seminários, congressos, simpósios);
- Ampliar a parceria com órgãos externos para promoção de cursos e capacitações;
- Criar um sistema de controle e acompanhamento das competências profissionais do efetivo ligadas à área de ensino (EPCAR, 2021).

É notável a preocupação da instituição com a formação especializada de seu corpo docente e de instrutores, de modo a integrar a escola nos debates contemporâneos da educação, bem como manter sua estrutura de ensino-aprendizagem em concordância com o que preconizam as diretrizes nacionais. Esta mobilização é fundamental para a reestruturação e implementação dos currículos e de novos

conteúdos no Projeto Político-Pedagógico na instituição, além de desenvolver as competências gerenciais necessárias para tal empreitada (EPCAR, 2021).

As metas em execução no Eixo Pedagógico são:

Acompanhar permanentemente a evolução do cenário do ensino nacional de forma a antever condições favoráveis para a atualização das capacidades do Sistema de Ensino da Aeronáutica (SISTENS);
 Manter a capacitação dos docentes em metodologia ativa de aprendizagem, com foco na sala de aula invertida;
 Incrementar a utilização do reforço do estudo, orientado por professores, com intuito de desenvolver o aprimoramento dos alunos, elevando o rendimento escolar;
 Manter a Comissão Própria de Avaliação, em acordo com os normativos propostos pela DIRENS - Manual de Avaliação Institucional do Ensino da Aeronáutica, MCA 37-247 – Volumes I e II, visando à unificação e ao alinhamento da metodologia da Avaliação Institucional;
 Ampliar a coordenação com a Academia da Força Aérea (AFA) para a atualização dos normativos que respaldam o curso ministrado, em consonância com os regulamentos da Diretoria de Ensino (DIRENS) para o Ensino;
 Dar continuidade à implementação das ações para adequação dos currículos com base nas novas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 8/159 PCA 37-24/2021
 Promover o alinhamento curricular da Instrução Militar (IM) entre o Curso Preparatório de Cadetes do Ar (CPCAR) e o Curso de Formação de Oficiais Aviadores (CFOAV) a fim de evitar duplicidade de conteúdo;
 Realizar estudo para identificar as características e o atual perfil de personalidade dos alunos;
 Criar parâmetros mínimos de qualidade para o curso;
 Implantar no PPP o perfil de egresso almejado, atentando para o processo de ensino continuado;
 Promover a interação constante das Instituições de Ensino locais com a EPCAR, visando promover uma relação harmônica e cooperativa que proporcione parcerias de mútuo benefício;
 Buscar a integração e automatização Gerencial do Ensino (EPCAR, 2021).

Internamente, é possível notar que há mecanismos institucionais em execução para a reformulação do currículo e para a capacitação docente com esta finalidade. Todavia, por ser uma escola de Ensino Médio subordinada ao MEC e, portanto, à mercê da BNCC, apesar de ser uma escola militar, a EPCAR também reflete as limitações curriculares identificadas nas competências e habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (EPCAR, 2021).

O segundo documento importante no contexto educacional da EPCAR analisado foi o PPC, mencionado no PDI:

Cabe ressaltar que, entre 2002 e 2005, foi criado um Grupo Interdisciplinar (Boletim Interno no 090/02, de 15 de maio de 2002, e Boletim Interno no 065/05, de 12 de abril de 2005) responsável por elaborar o Projeto Pedagógico da EPCAR, com a colaboração do Prof. Dr. Fabio Alberti Cascino (à época, membro do Grupo de Pesquisa em Interdisciplinaridade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP). Entretanto, o documento nunca chegou a ser adotado de forma plena. Posteriormente, o mesmo documento passou por uma revisão e chegou a ter a sua aprovação publicada em portaria interna, mas não foi efetivado no âmbito da EPCAR. Acredita-se que o PPC retratará as diretrizes e especificidades da formação do CPCAR [Curso Preparatório de Cadetes do Ar], articulando elementos e características relacionadas às áreas de conhecimento, ao contexto institucional em que está inserido, à formação e ao perfil do profissional militar, à evolução histórica, social e tecnológica, de modo a caracterizar as particularidades da proposta pedagógica (EPCAR, 2021).

Como já mencionado, com a ausência do PPC na Escola, falta a “espinha dorsal” do processo, pois as práticas pedagógicas necessitam de uma diretriz clara e sólida. Essa realidade está sendo transformada a partir da construção sistemática do PPC, documento com diretrizes do SISTENS. Conforme evidenciado no PCA 37-17/2019, o PPC será integralmente articulado, deixando claro a organização do trabalho pedagógico que permeia os objetivos, disciplinas, metodologias e formas de avaliação, diminuindo os efeitos de fragmentação, delineando a identidade do curso e possibilitando o pensar e o realizar do fazer pedagógico de forma coerente e estruturada. (EPCAR, 2021).

A falta do PPC é destacada no PDI, bem como sua importância. Apesar dessa lacuna, é importante destacar o reconhecimento institucional desta falha, a fim de suprir esta demanda com a participação dos profissionais da educação em sua elaboração:

Assim como a elaboração do PPC, a revisão e atualização estarão pautadas na ação coletiva, participativa e colaborativa de todos os atores do processo de ensino. Nesse sentido, a participação do Núcleo Docente Estruturante, das instâncias colegiadas da EPCAR e, até mesmo, dos próprios Alunos, como membros consultivos, será essencial. A revisão a partir do documento será sistemática com reuniões agendadas e de extrema importância para a reflexão da realidade da Escola Preparatória, do ideal de qualidade e do caminho que está sendo trilhado. Isso porque, o PPC jamais estará pronto, acabado, pois faz parte de um processo constante de “construção, reflexão e reconstrução” dando sentido à palavra “projeto”, que significa “lançar para frente” (BARROS, 2012, p.1).

Também é importante destacar o reconhecimento da constante revisão e reconstrução do PPC, conforme aponta o trecho acima extraído do PDI. Essa prerrogativa contribui para a atualização dos processos de ensino-aprendizagem e favorece no arranjo institucional o aprimoramento de uma formação cidadã.

O arquivo ainda em elaboração do PPC foi fornecido para esta pesquisa, mas não poderá ser citado de forma mais ampla justamente por ainda não existir em termos

normativos, uma vez que aprovação e publicação são atos administrativos indispensáveis para sua efetivação. Entretanto, em seu conteúdo foi possível notar a intenção de promover a cidadania, de se adequar à legislação vigente - LDB e BNCC, de promover um ensino plural, que desenvolva múltiplas habilidades nos alunos, indo de encontro à proposta dos itinerários formativos.

No trecho reservado ao projeto de vida no ano letivo foi onde se identificou as maiores possibilidades de inserção de conteúdo do Direito, no que tange à sua dimensão cidadã e profissional dentro da proposta. Há possibilidade de múltiplas abordagens, indo além da tradicional aula expositiva.

5.2 Desempenho dos grupos de trabalho

A observação feita diretamente como espectador do desempenho dos Grupos de Trabalho durante os debates e diversas reuniões, ou seja, na medida em que atuam no desenvolvimento do PDI, PPC e reforma do ensino, permitiu constatar os óbices, os avanços, as características dos grupos e as competências gerenciais destacadas na consecução das tarefas.

5.2.1 Organização e planejamento

Instituídos por ato do comandante da EPCAR sob responsabilidade da Divisão de Ensino, as frentes de tarefas foram fragmentadas em três Grupos de Trabalho com a responsabilidade de promover a reforma do ensino, fomentar o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico de Curso. Os dois últimos grupos foram formados por oito integrantes, dentre estes pedagogos, professores, oficiais da Seção de Instrução Militar do Corpo de Alunos e o grupo responsável pela reforma do ensino composto por 10 professores, 5 pedagogos, o chefe da Divisão de Ensino e 2 oficiais da Seção de Instrução Militar do Corpo de Alunos (EPCAR, 2021).

A essência dos trabalhos foi otimizar uma estrutura educacional, com redistribuição de carga horária para um arranjo que permita inserção de disciplinas novas.

A primeira fase dos trabalhos foi a do planejamento. Assim, foi estipulado um cronograma de atividades com as respectivas responsabilidades, conforme quadro abaixo.

Quadro 4 - Subdivisão de coordenação pedagógica cronograma da reforma curricular

FASE	AÇÃO/ATIVIDADE	INÍCIO	FIM	RESPONSÁVEIS
ORGANIZAÇÃO	Publicação da Portaria	2019	2019	GT
	Disponibilização dos documentos, cursos, palestras e estudo das legislações	2019	2020	
	Análise do contexto institucional	2020	2020	
ELABORAÇÃO	Escolha de livros PNLD Projeto Integrador e Projeto de Vida	2021	2021	SDCP e Professores
	Escolha de Livros PNLD Unidade Curricular	Maio 2021	Determinado pelo PNLD	Bibliotecária e professores
	Trabalho com o Projeto de Vida (Multidisciplinar)	Jul 2021	Set 2021	SDCP, Psicologia, Assistentes Sociais e professores das humanas com perfil.
	Definição da carga horária e grade Curricular da Base Comum Referência: BNCC e suas competências	Abr 2021	Jun 2021	GT e equipes das disciplinas
	Projeto Integrador (Carga horária) Áreas do Conhecimento	Abr	Jun 2021	GT
	Definição das possibilidades de itinerários	Jun 2021	Jul 2021	GT
	Confecção do Currículo por competências para inserção no PPC	Maio 2021	Jul 2021	SDCP e Professores
	Confecção do Plano de Curso ou Plano de Unidades Didáticas	Agost 2021	Nov 2021	SDCP e Professores
EXECUÇÃO	Como trabalhar (metodologias, os projetos, a interdisciplinaridade, os itinerários)	Agost 2021	Dez 2021	SDCP e Professores

Fonte: fornecido pela Divisão de Ensino da EPCAR (2021).

A ação efetiva inicial foi o estudo da BNCC, legislação nova que deu parâmetro para as atividades sequenciais. Posteriormente, cada grupo se reuniu em intervalos de quinze dias, com pautas pré-agendadas conforme cronograma estabelecido e objetivos propostos. Nestas reuniões também foram confeccionadas atas de modo a registrar os assuntos debatidos, as decisões tomadas e as ações a serem implementadas.

5.2.2 Competências gerenciais

A observância dos comportamentos dos indivíduos componentes dos GTs demonstrou algumas competências gerenciais marcantes. Com efeito, o esforço que envolveu a construção de concepções atualizadas constituiu um exercício de pensamento e ações complexas, consubstanciando fatos verificáveis projetados das teorias (GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012). As principais competências gerenciais observadas foram organização, conhecimento e liderança.

5.2.2.1 Organização

O volume de trabalho e a diversidade dos assuntos requereram elevado grau de organização por parte dos gestores. Neste contexto, as agendas dos assuntos que foram debatidos, o planejamento e antecipação de problemas, bem como o alinhamento concomitante com a Diretoria de Ensino da Aeronáutica de Brasília- DF (DIRENS), órgão de direção superior responsável pela aprovação final dos projetos, demandaram apurada habilidade dos responsáveis pela Subdivisão de Coordenação Pedagógica.

A eficácia organizacional foi um fator contemplado na organização de documentos de pesquisa, na confecção e registro das atas de reuniões. Em não raras ocasiões, a gestora pedagógica que dirigiu um determinado GT refutou assuntos superados em encontros anteriores trazidos por membros cujos argumentos foram vencidos durante os debates, ao apresentar o registro documental do mitigar de assuntos já tratados, promovendo celeridade no processo ao evitar redundância e retrabalho.

A densidade dos encargos e as multiformes atribuições administrativas na concepção de uma nova estrutura educacional demandaram uma organização operacional e técnica a qual foi implantada competência gerencial apurada.

Segundo Galvão, Silva e Silva (2012) administrar com competência é ter responsabilidade, movimentando conhecimentos, recursos e habilidades dentro da organização, com a intenção alcançar maior eficiência e eficácia.

5.2.2.2 Conhecimento

O domínio cognitivo da legislação foi determinante para o balizamento das ações. O estudo prévio do arcabouço de normas afetadas possibilitou a cada integrante dos GTs que suas ideias fossem pautadas pelos pressupostos inerentes à legalidade dos atos administrativos: possibilidade jurídica, discricionariedade e legitimidade.

De igual forma, os integrantes da Subdivisão de Coordenação Pedagógica demonstram profundo saber das atribuições gerenciais constantes do regimento interno da escola, bem como no lastro de estratégias, organizando e administrando a prática pedagógica de modo a alcançarem objetivos mais amplos relacionados à reformulação do ensino, possuindo repertório amplo de saberes administrativos e técnicos, propiciando suporte e assertividade. Estes fatos foram observados nas opiniões emitidas e diversas respostas fornecidas aos professores durante os debates, bem como nas decisões tomadas dentro dos GTs nas reuniões quinzenais.

Segundo Brandão e Guimarães (2002) ressaltam que cabe a gestão, para além de suas competências gerenciais como liderança, comunicação e planejamento, a função de operacionalizar conhecimento empírico, análise de demandas e identificação situacional, visando a promoção necessária para melhoria da educação.

5.2.2.3 Liderança

Os gestores da Subdivisão pedagógica, setor de gerenciamento central dos GTs demonstraram grande liderança na condução dos trabalhos, na organização e direcionamento dos grupos. Diante de algumas resistências como professores que não concordavam em redução de carga horária de sua disciplina, as ações de convencimento foram sedimentadas em empatia, argumentação objetiva e proatividade motivacional.

Constatou-se uma liderança transformacional construída com o engajamento dos envolvidos de maneira tal que tanto os gestores quanto os membros dos três GTs evoluíram juntos para níveis superiores de motivação. Tal construção se deu pela influência idealizada dos chefes e responsáveis no exemplo de conduta, no

cumprimento dos prazos, na pontualidade e comprometimento ao realizarem tarefas mesmo após o término do expediente.

A atenção dispensada às necessidades dos grupos, nas demandas e potencialidades individuais e no melhor aproveitamento das ideias consolidadas também foram observadas. Tais fatos fomentaram um a criação de um suporte favorável ao ambiente de trabalho,

Outro fator de destaque foi a motivação Inspiradora ao motivar os participantes a serem responsáveis pela evolução dos trabalhos, propondo objetivos inovadores e não-convencionais, de forma que, a despeito das dificuldades peculiares ao ineditismo, os objetivos foram perfeitamente factíveis, trazendo uma visão de futuro realista, atuando com discursos impregnados de energia, otimismo e entusiasmo.

Finalmente, porém não menos importante, foi identificada a Estimulação Intelectual, haja vista o estímulo aos grupos a serem inovadores e criativos, incentivando o raciocínio dos membros na busca de possibilidades e melhorias de otimização de tarefas.

Tais observações vão ao encontro de Viera (2002) ao afirmar que o sucesso de uma gestão passa pela compreensão dos procedimentos administrativos, mas também pela capacidade de influenciar e motivar a equipe, o que deve ocorrer também em instituições de ensino.

5.3 As entrevistas

Por fim, serão apresentadas as entrevistas com professores e gestores da pedagogia na instituição, bem como a análise de seu conteúdo.

As entrevistas foram realizadas com professores e gestores das Subdivisões e Seções que compõem as Divisão de Ensino da EPCAR que responderam às perguntas de forma escrita e oral, com áudio gravado. Como já mencionado, considerável parte dos entrevistados possui mestrado acadêmico, sendo que quase um quinto já cursou doutorado, demonstrando que o efetivo da EPCAR é altamente

qualificado em suas áreas de atuação o que denota a preocupação institucional em manter mão-de-obra especializada para os processos de ensino-aprendizagem na escola.

A seguir, o detalhamento e a análise das respostas obtidas.

A primeira pergunta aberta feita foi: “Em algum momento da carreira teve oportunidade de trabalhar com disciplinas relacionadas ao direito com alunos do Ensino Médio? Caso a resposta anterior seja "sim", faça um breve relato sobre a experiência. Caso seja “não” como percebe essa possibilidade”.

Todos os entrevistados disseram não. Entretanto, o professor número 1 afirmou que:

O conhecimento, bem como o acesso ao Direito têm sido pouco difundidos ao longo do Ensino Médio. No entanto, tal possibilidade despertaria grandes possibilidades na compreensão do conjunto de direitos e deveres inerentes a cada indivíduo, contribuindo fortemente para o exercício da cidadania (PROF.1).

Isso efetivamente corrobora com a ideia central da importância de tal área do saber.

A chefe número 3, (Subdivisão de Coordenação Pedagógica) respondeu:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta para ser trabalhada em 2021 no primeiro ano, 2022 no segundo ano e em 2023, no terceiro ano do ensino médio, traz dez competências gerais que devem ser desenvolvidas durante a educação básica. Dentre elas, duas chamam a atenção (CHEFE 3).

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (CHEFE 3).

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (CHEFE 3).

Para que o Aluno seja um sujeito com argumentações consistentes, buscando seus direitos e deveres sociais, é de suma importância que conheçam os pilares que envolvem o Direito (CHEFE 3).

Pelo que foi observado na análise da Base comum curricular, o Direitos Humanos é mencionado como forma de intervenção pedagógica. No entanto, outros conteúdos

do Direito são negligenciados, ficando a cargo do corpo docente inserir conteúdos correlatos. Por outro lado, o Chefe 3 instituições segue as instruções do BCC. Já os professores confirmam que a inserção dos conteúdos mesmo do Direitos Humanos mencionado BCC é superficial.

No entanto, existe um consenso entre os entrevistados das importâncias destes conteúdos na formação dos alunos formação para a cidadania e também para a inserção na vida profissional. Como estes professores fazem parte do Grupo de Trabalhos da construção do PPC, aumenta a chances de que tal seja inserido. Tais considerações se confirmam pela observação dos debates, os quais a motivação e o comprometimento dos envolvidos em buscar melhorias e mudanças para PPI e PPC. Entretanto, a inserção de conteúdo do Direito seria mais eficaz se o BCC trouxesse diretrizes claras para o mesmo, normatizando a introdução dos conteúdos o PPP e a grade curricular do Ensino Médio.

É importante notar que se o cumprimento da cidadania supõe o entendimento de que se faz parte de um ambiente social e institucional regido por normas de convivência que buscam garantir a ordem do lugar onde se vive. Conforme afirmou D’Arcangelo (2016), há que se considerar que o exercício da cidadania pressupõe participação responsável em diversos projetos e ações sociais, portanto é necessária a aplicação de múltiplos conteúdos e metodologias, proporcionando o acesso à pluralidade do saber científico. Assevera Freire (2011) que a cidadania só é exercida plenamente no momento em que o indivíduo reconhece o Estado em que vive, conhecendo suas normas, a estruturação, e principalmente, quais direitos lhe são inalienáveis.

A segunda pergunta consistia em indagar os profissionais se em sua disciplina (ou em disciplinas da escola, no caso de coordenador) há a inserção de conceitos do Direito, com a exposição do Quadro 1 presente no capítulo Metodologia deste trabalho.

Novamente, todos os entrevistados disseram não. Contudo, em disciplinas como Geografia, determinados conteúdos remetem a algumas temáticas relacionadas ao Direito Constitucional, Direito Ambiental, Sociedade e Direito e Direito Trabalhista. Todavia, tais remissões são demasiado superficiais, bem como em História, por meio de assuntos bem pontuais, conforme afirmou o professor número 3:

Na minha disciplina trabalho de forma bem superficial Direitos Fundamentais quando trato sobre Iluminismo, Revolução Francesa, 2ª Guerra Mundial (PROF.3).

É importante salientar que a EPCAR tem em sua grade curricular disciplinas específicas voltadas ao Direito Militar como o Código Penal Militar, Código de Processo Penal Militar, Estatuto dos Militares (Lei 6.880) e noções de Direito Constitucional, segundo a chefe número 4. Todavia, estes conteúdos são específicos para o exercício da vida militar, de modo que os temas de caráter mais geral do Direito, igualmente importantes para os alunos em termos de exercício de sua cidadania, não estão presentes.

Considerando a educação como um direito de todos os cidadãos e um pré-requisito para a expansão, a aquisição de conhecimento e o exercício efetivo de outros direitos (AREBA, 2014), a lacuna observada dos conteúdos da área do Direito para a formação do cidadão é um fator crítico. A importância disso, conforme explicitado por Comparato (2006), se deve à existência de uma íntima ligação entre educação e política, entre a formação do cidadão e a organização jurídica da cidadania. Destarte, torna-se difícil o pleno exercício da cidadania com a alienação de assuntos fundantes inerentes ao Direito.

A terceira pergunta indagou aos profissionais se na escola haveria pessoal capacitado a ministrar todos ou alguns conceitos do Direito mencionados na questão anterior, sendo que todos os entrevistados disseram não. A professora número 6 (Física) complementou que: “A respeito de se trabalhar o Direito no Ensino Médio, sempre pensei que isso é superimportante e seria uma vitória se as escolas desejassem/pudessem trabalhar tal conteúdo com os alunos”.

O professor número 1 afirmou que, com algum esforço, poderia abordar conteúdos relacionados ao Direito Ambiental. A professora número 2 (letróloga) entretanto, reportou situações peculiares durante suas aulas: nas situações em que necessitou fazer alguma referência jurídica, realizava estudo prévio e cobrava dos alunos embasamento teórico em suas colocações. Segundo ela, mesmo que as abordagens

sempre tenham sido mais superficiais, há uma grande preocupação de garantir a correção do que é dito e/ou escrito.

Há convergência no entendimento de que, com escopo de preparar os estudantes para a vida adulta como cidadãos, uma série de conhecimentos, atitudes e habilidades devem ser desenvolvidas no espaço da escola, conforme apontam Valdés e Freixa (2017). Ora as competências criativas e críticas da cidadania se referem à capacidade de questionar a realidade e a relação do indivíduo com ela, porém este descortinar se dá com a orientação segura feita por educadores que possam, didaticamente, dessedentar os adolescentes com tais conhecimentos.

Nesta seara, Matos (2001) entende que a função de educar com objetivo a uma formação cidadã é estreitar laços que ligam a sociedade, e estes só são identificados com o conhecimento das leis que a regem. Infere-se que diante das ausências do conteúdo de direito ministrados, como poderá o aluno se tornar um cidadão capaz de transformar a sociedade e a seu próprio percurso, se ele não tem conhecimentos dos seus próprios direitos e deveres para com sociedade.

A quarta pergunta foi: “Em alguma aula já houve questionamentos dos alunos sobre aspectos relacionados ao Direito ou mesmo noções jurídicas?”. Na disciplina de Geografia houve questionamentos nessa área. Já a professora número 2 afirmou que:

Alguns desses conceitos já surgiram para embasar produções textuais, debates orais e análises textuais (PROF. 2).

Para o professor número 3 houve uma abordagem bastante superficial sobre os “Direitos Fundamentais” quando tratou sobre Iluminismo, Revolução Francesa, 2ª Guerra Mundial (Criação da ONU, Declaração dos Direitos Humanos). Na opinião de uma pedagoga, gestora de ensino na EPCAR (chefe número 4) acredita que esses aspectos são parte da vida cotidiana de qualquer cidadão. Nesse contexto, as dúvidas sobre noções jurídicas surgem naturalmente.

Analisando a escassez de indagações dos estudantes, é possível concordar que educar para o exercício da cidadania significa a formação em valores democráticos, fomentando a reflexão crítica sobre seu papel como sujeito social, conforme assevera

D'Arcangelo (2016). Porém tal fomento advém da curiosidade científica que é despertada na razão direta em que o estudante é provocado à reflexão.

Na quinta pergunta, os profissionais foram solicitados a descrever sua compreensão de Justiça. Todos os entrevistados demonstram um conhecimento superficial e noções elementares adquiridas com experiência de vida, sem, contudo, nenhuma formação por mais basilar que seja na área em que lecionam.

Somente o professor número 1 afirmou que, durante os cursos de mestrado e doutorado, teve uma visão genérica de um determinado ramo do Direito, tendo admitido inclusive a incapacidade de aprofundar essas discussões, crendo por isso que essa formação no Ensino Médio é essencial.

Como se vê, os próprios educadores carecem de um conhecimento elementar, o que é um fator prejudicial, não só pela sua incapacidade de difundir o conhecimento, mas, principalmente, na limitação do exercício próprio de sua cidadania. Esse fato converge com Areba (2014), ao manifestar que a falta de iniciação destes saberes em uma fase de profundas redescobertas deixa para a sociedade uma herança falha sobre sua própria condição cidadã.

A sexta pergunta versou sobre a descrição da compreensão de Direito por parte dos entrevistados. Da mesma forma que há uma carência cognitiva no conceito de Justiça, também acontece na compreensão do que vem a ser Direito por parte dos profissionais do ensino. Isso confirma o que foi respondido pelos próprios entrevistados em relação à capacitação do corpo docente para ministrar matérias relacionadas ao Direito e efetivamente para o exercício de cidadania.

Os entrevistados também foram indagados, na sétima pergunta, se consideram importante o ensino de Direito para alunos do ensino médio. Caso a resposta fosse “sim” deveriam apontar três contribuições que o ensino de Direito poderia trazer aos estudantes do Ensino Médio. O chefe número 2 enfatizou que:

O conhecimento jurídico é demais importante considerando o desempenho dos futuros gestores da Força Aérea (CHEFE 2)

Já a professora número 6 afirmou que:

Na escola é onde deveria acontecer não só a preparação intelectual dos alunos, mas também a preparação moral destes, pois há a necessidade (talvez como nunca antes) de se formar verdadeiros cidadãos, plenamente conscientes de seus direitos mas principalmente de seus deveres para com o outro e para com a sociedade como um todo, desenvolvendo-se também os aspectos políticos e sociais que ser um cidadão envolve, para que o mesmo exerça de fato sua cidadania e não faça apenas parte da massa, se comportando como a maioria (para o bem ou para o mal) sem antes refletir sobre suas razões para tal e sobre o impacto de suas ações sobre a vida de todos (PROF. 2).

Todos os entrevistados entendem que é importante o ensino do Direito para alunos do Ensino Médio. As justificativas mais contundentes apontam para a melhoria dos aspectos ligados à cidadania, no melhor exercício do Direito e na compreensão dos deveres, bem como no despertar para a criticidade e entendimento sobre os mecanismos jurídicos e sociais.

Outras contribuições apontadas são aspectos ligados à democracia, com a possibilidade de cidadãos conhecerem o seu direito e intervir no poder através desse mecanismo, defendendo e protegendo seus direitos, sendo responsáveis e cumprindo com seus deveres. Além disso, a formação do ser humano enquanto cidadão participativo no meio social e a compreensão de direitos básicos, como vida, igualdade e liberdade, seriam essenciais.

Tais respostas novamente estão alinhadas com o pensamento de que os governos devem viabilizar a formação de cidadãos conscientes e críticos cuja preparação perpassa o ensino jurídico, na medida em que esta conscientização os faz refletir para além do saber dos seus direitos e deveres (AREBA, 2014), da mesma forma que Demo (1994) afirma que universalizar a educação básica, cujo conteúdo principal é a construção de instrumentos através de alguns componentes indispensáveis no cotidiano é uma forma de edificar a cidadania.

A oitava e a nona perguntas versaram sobre o Projeto Político-Pedagógico, ao que se constatou que ele é revisado anualmente. O trabalho de revisão do PPP é geralmente

da competência de toda a comunidade escolar: pedagogos, professores, gestores e servidores da educação, alunos e familiares, conforme relatou a Chefe número 4.

O PPC será revisado por uma equipe multidisciplinar, envolvida com as questões do ensino. Se formos observar, os estudiosos da área defendem que esse projeto deve ser formulado por toda escola: professores, pedagogos, coordenadores, inclusive pais e Alunos (CHEFE 4).

Inquestionável é que sendo o documento norteador da rotina escolar, é imperativo que esteja atualizado com as demandas da sociedade, tanto em termos nacionais quanto locais, conforme salientado por Silva (2012). O projeto pedagógico é o responsável por organizar e materializar esses objetivos, a fim de produzir um trabalho em equipe que leve ao êxito da instituição escolar, que corresponde ao alcance das metas estipuladas (ROCHA; FUNCHAL, 2019).

A décima pergunta indagou: “O PPP permite a abertura para a inserção de novos conteúdos e disciplinas na grade curricular? Como ocorre essa inserção?”. Os entrevistados responderam que sim, entretanto, nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais, geralmente, a proposta curricular está atrelada à matriz curricular estadual ou à BNCC, restringindo-se aos componentes curriculares obrigatórios.

A chefe número 6 respondeu que a inserção demanda um apurado estudo e conjecturas estruturais da escola, seja em infraestrutura ou pessoal. O passo inicial é a seleção de disciplinas ligadas aos objetivos educacionais, análise dos recursos humanos demandados e a distribuição de carga horária.

Para a chefe número 3, a abertura que a BNCC dá na construção dos itinerários formativos e do projeto de vida são brechas importantes para a inserção de novos conteúdos. Todavia, segundo ela, no caso do Direito, não seria o caso de inserir na carga horária enquanto uma disciplina, mas como conteúdo correlato.

No caso específico da EPCAR, ainda segundo essa entrevistada, o PPP permite essa inserção, desde que a prioridade seja dada ao conteúdo do BNCC, propostos pelo Ministério da Educação (MEC). Ela também destaca que não se pode alienar ou deixar em segundo plano a missão específica da EPCAR, que é de preparar os Alunos para

o ingresso no Curso de Formação de Oficiais da Academia da Força Aérea (AFA). Nesse contexto, constata-se que deve haver, para além das exigências do MEC, um alinhamento curricular com a Academia da Força Aérea.

Notória é a pertinência à área da Administração Escolar um PPP que propicie a abertura para novas disciplinas no campo da cidadania, uma vez que visa otimizar o processo de ensino-aprendizagem e atender a uma necessidade da sociedade brasileira. Considerando que a escola busca alcançar os princípios da eficiência, da eficácia, da efetividade e da relevância na gestão (SANDER, 1982 e 2005), as demandas trazidas para o ambiente escolar precisam ser discutidas e planejadas no contexto do PPP de modo permitir a abertura necessária para inclusão de saberes.

A pergunta de número onze foi: “Você identifica obstáculos para a inserção de novos conteúdos no currículo mínimo do Ensino Médio? Em caso afirmativo, quais seriam as propostas para suplantar os óbices?” Os principais óbices identificados foram a falta de profissionais habilitados e a carga horária restrita.

Tanto o chefe número 2 quanto a chefe número 3 destacaram que estender a carga horária é um complicador, pois se trata de uma escola militar e que já possui um currículo específico, que ocupa tempo na grade. Os chefes números 2 e 5 apontam possível imprevisão legislativa. Outro problema levantado pelo chefe número 2 é em relação aos profissionais habilitados, no sentido de encontrar alguém competente o suficiente para transpor conteúdo do Direito para alunos do Ensino Médio em uma linguagem acadêmica.

O chefe número 2 ainda sugeriu, como forma de suplantar tal óbice, que:

Os conteúdos do Direito podem ser colocados em módulos, dentro dos itinerários formativos, diluídos ao longo dos três anos, e com a capacitação pedagógica de profissionais especializados, a fim de incorporarem metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem (CHEFE 2).

Desta forma, as soluções apontadas também implicam investimentos na contratação de pessoal qualificado, estrutura física e ajuste de carga horária com redistribuição de tempos e aulas de maneira assíncrona, pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem

(AVA), o *moodle* implantado pela EPCAR durante a pandemia e que permaneceu, como mecanismo de inserção do ensino híbrido.

Segundo Rocha e Funchal (2019) a melhoria de resultados não está atrelada a quantidade de recursos, mas qualidade da gestão que os administra demonstrando uma necessidade de se investigar a qualidade dos serviços públicos prestados.

O fato é que as escolas militares de Ensino Médio são diferentes das escolas mantidas pelo Poder Público no que se refere à formação militar. Entretanto, o currículo geral obedece às diretrizes do Ministério da Educação e à toda a legislação proveniente dele, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BELLINTANI; *et al*, 2019), sendo, portanto, o tempo efetivo para as instruções militar e de ensino secundário um obstáculo a ser vencido.

No que tange aos profissionais qualificados, o número de operadores Direito é cada vez mais crescente, portanto, de acordo com Silva (2000), há um advogado para cada 333 habitantes, sendo que esta proporção se relaciona aos aprovados no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Outrossim, o quantitativo de profissionais disponíveis na área para atender escolas é mais elevado do que o estimado. Infere-se, portanto, que, encontrar profissionais qualificados no mercado não seria uma dificuldade, a falta destes profissionais no corpo acadêmico contribuiria para disseminação do conteúdo do direito.

A pergunta de número doze foi: “Você identifica facilitadores para a inserção de novos conteúdos no currículo mínimo do Ensino Médio? Em caso afirmativo, quais os aspectos positivos identificados?”. A maioria respondeu que sim, uma vez que as discussões acerca das mudanças curriculares têm se expandido e o Novo Ensino Médio prevê tais mudanças.

Dessa forma, segundo a chefe número 6, em tese, as escolas terão que se adequar para atender à integralidade do ensino, mas nos itinerários formativos está previsto a formação técnico-profissional, possibilitando a inserção de novos conteúdos. Numa visão mais abrangente, a professora número 6 fez uma síntese bastante pontual:

Nesse momento, o principal facilitador é a Reforma do Ensino Médio que começará a ser implementada no ano que vem (2022) com um ano de atraso por causa da pandemia. Como tal reforma vem como uma Lei do Governo Federal, não interessa a escola ou se existe a resistência de alguns professores ou diretores a tal mudança, todos temos que cumprir. Será uma boa oportunidade de nos reciclarmos como profissionais, de nos reinventarmos (CHEFE 6).

Os principais pontos da reforma do Ensino Médio indicam que a busca é por uma abordagem mais moderna e próxima do que o mercado de trabalho e a sociedade exigem do cidadão. E caso adaptar a escola ao novo padrão não seja possível ou suficiente, será preciso pensar em uma reformulação profunda na grade curricular. Claro, fragilidades existem, até porque a realidade da escola brasileira é de pouco investimento e de muita escola sucateada, especialmente em periferias, o que vai reduzir e muito as possibilidades de aplicação e sucesso desse novo modelo (a menos que um investimento expressivo comece a acontecer, caso contrário, uma proposta nova de nada adianta com ações antigas). Vestibulares e ENEM também precisarão ser reformulados; é um momento de grande transformação, que apesar da minha resistência pessoal inclusive, precisa ser aproveitado para o benefício do aluno e conseqüentemente (a longo prazo) da sociedade (PROF.6).

De fato, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) não estipula diretamente a inclusão de disciplinas voltadas ao direito e à cidadania, mas pode dar margem para adaptações de acordo com o contexto escolar.

O que indica a necessidade de mudanças, como as descritas pela professora número 6, as quais precisam ter o engajamento da comunidade escolar, para que tais mudanças que visem a formação do cidadão sejam implementadas. Quanto as escolas com menos recursos o conteúdo de Direito deveria ser priorizado, considerando a urgência de transformação social.

A questão de número treze abordou sobre as competências gerenciais: “O processo de reestruturação do Ensino Médio com a inserção de disciplinas jurídicas requer competências gerenciais específicas de gestores ou mesmo de recursos humanos de modo geral. Quais competências gerenciais você julga importante para inserção de disciplinas jurídicas no ensino médio?”. As principais competências identificadas pelos entrevistados gravitam sobre o educador: o professor com formação jurídica e apto a lecionar as matérias requeridas, não avançando na questão das possibilidades institucionais.

A chefe número 3 afirmou:

Há necessidade de alinhamento da proposta de inserção de disciplinas à concepção de qual aluno a escola deseja formar, ou seja, quais competências e habilidades se desejam desenvolver com ela. Isso precisaria estar explícito institucionalmente, para então traçar planos de capacitação, liderança e relação interpessoal, a fim de que a equipe se aproprie disso e se torne um projeto mais abrangente e não verticalizado (CHEFE 3).

É importante destacar que não obstante quase a totalidade dos entrevistados não conseguiu responder satisfatoriamente tal questionamento, na observação do desempenho dos Grupos de Trabalho foram evidenciadas três competências gerenciais de forma contundentes: organização, conhecimento e liderança, compreendendo que, de acordo com Ésther (2011), as competências são combinações de conhecimentos, habilidades e atitudes de forma sinérgica, que se alinham ao desempenho profissional numa dada conjuntura ou estratégia organizacional. Elas aparecem no momento em que os indivíduos atuam diante das situações profissionais circunstanciais, conectando as condutas individuais às estratégias da organização, tal qual ocorreu no desempenho dos Grupos de Trabalho.

A pergunta catorze foi: “Numa escola como a EPCAR, como se dá, administrativamente, o processo para mudança do PPP e a inserção de disciplinas voltadas ao direito e à cidadania?”. As ações administrativas apontadas nas respostas da pesquisa mostram a necessidade da composição de um grupo de estudos formado por pedagogos, professores e gestores de ensino. Isso é necessário para construir uma proposta sólida, que não seja recusada na Diretoria de Ensino.

Tal grupo deve organizar a estrutura curricular do curso de modo que a carga horária seja adequada para a inserção das disciplinas propostas. Realizado este trabalho preliminar, o PPP deve contemplar a nova estrutura com as justificativas necessárias e ser remetido à DIRENS para análise e aprovação. O processo de construção de um ementário curricular dentro de um grupo de trabalho levaria de um a dois anos, para então posteriormente ser remetido às instituições superiores, segundo a Chefe da Subdivisão de Coordenação Pedagógica.

Segundo Bastos e Gonçalves (2018) a gestão democrática e participativa nas escolas é prevista na Constituição Federal de 1988, no entanto, a existência da lei não

suficiente para promovê-la, sendo ainda necessário o comprometimento coletivo, a disposição para mudanças e as competências das equipes para buscar autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

Finalmente, O mapeamento de processos da administração deve considerar, segundo Ésther (2011) que a lógica empresarial tem penetrado o domínio da gestão pública, implicando mudanças na forma como os gestores atuam sem perder a visão, todavia os baluartes esculpidos nos princípios da administração pública da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa visou descrever e analisar como se configura o arranjo institucional elementar de modo a possibilitar a inserção do conteúdo básico de formação de cidadania na grade curricular do Ensino Médio, considerando o novo currículo do Ensino Médio proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a prática educacional de uma escola militar.

Inicialmente a escolha da Escola Preparatória de Cadetes do Ar para a presente pesquisa se deu por ser considerada uma instituição de ensino de excelência. Anualmente cerca de quinze mil jovens de todo Brasil prestam o concurso de admissão para as 150 vagas oferecidas, sendo que as provas são realizadas em todas as regiões do país.

Simultaneamente verifica-se que os alunos matriculados correspondem à nata dos estudantes brasileiros, mas, infelizmente, por outro lado há uma projeção da precariedade do ensino no Brasil – dos 15.000 candidatos ano, em média, apenas 1.500 obtém média igual ou superior a 5,0, ou seja 90% dos candidatos sequer conseguem uma média mínima. Tal deficiência, longe de ser um obstáculo à inserção de novas disciplinas no ensino médio, se considerar a fragilidade do domínio cognitivo das matérias ditas como convencionais, mas ratifica a necessidade de se repensar o ensino no país de modo a propiciar aos jovens um fundamento basal nos diversos campos do saber, inclusive cidadania.

Se o corpo discente da EPCAR é constituído por alunos de notoriedade intelectual, a estrutura do ensino garante uma formação de excelência, por meio de estrutura administrativa e um corpo docente altamente qualificado. A referida formação é bipartida, isto é, concomitantemente os alunos recebem instruções das diversas disciplinas do ensino médio e instruções do campo militar com vistas à continuidade dos estudos na Academia da Força Aérea, Organização onde se dá o preparo dos futuros oficiais aviadores da Força Aérea Brasileira.

Neste contexto a EPCAR difere consideravelmente da maioria das escolas de ensino médio do país. Administração, recursos humanos, instalações prediais e aporte de recursos financeiros são mesmo segmentos abissais a considerar outras escolas convencionais. Contudo, ao analisar como inserir disciplinas jurídicas e cidadania em uma instituição deste porte constata-se que o esforço administrativo é o mesmo: balizamento normativo, seleção de conteúdo, capacitação de pessoal, competências gerenciais e otimização do tempo são tarefas comuns.

Para alcançar o objetivo proposto, foram realizadas inicialmente análises documentais, incluindo a BNCC e documentos referentes ao objeto de estudo, norteadores do ensino na EPCAR, e entrevistas com professores e gestores. Estes métodos selecionados visaram corresponder aos objetivos específicos delimitados, conforme descrito a seguir.

Em relação ao primeiro objetivo específico, que consistiu em analisar como os conteúdos relacionados à cidadania da área de Direito estão inseridos na BNCC – Base Nacional Comum Curricular, foi realizada uma análise das competências e habilidades que o documento propõe para o Ensino Médio. A pesquisa inicial focou na comparação com os conteúdos do Direito considerados como essenciais para a formação juvenil que vise o exercício da cidadania e o que preconiza a BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio.

Analisando a legislação em comento do Ensino Médio. Entretanto, os chamados itinerários informativos contidos na BNCC possibilitam a inserção de disciplinas voltadas ao saber jurídico. Os citados itinerários informativos constituem aberturas legais para a inserção de novas disciplinas conforme demandas.

Sendo a BNCC um referencial que respalda as ações administrativas do ensino é possível um esforço organizacional que permita implementar disciplinas jurídicas voltadas ao campo da cidadania. Neste trabalho, no entanto, a exegese da literatura regulamentar e as ações efetivamente práticas aparentemente configuram um hiato, considerando os óbices constatados como carga horária insuficiente e deficiência de qualificação de pessoal, porém tais percalços podem ser suplantados por meio de otimização de tempos e capacitação de educadores. Se considerar que a escola

pesquisada é de tempo integral, é inevitável a redução de carga horária de determinadas disciplinas para inclusão de outras. Já nas demais escolas pode se cogitar, por exemplo, a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, em período diverso, para a ministração de conteúdos supervenientes contemplados nos itinerários informativos.

O segundo objetivo específico visou descrever os processos de reestruturação e implementação dos currículos e de novos conteúdos no Projeto Político-Pedagógico na escola pesquisada a partir das diretrizes de customização curricular propostas na Base Nacional Comum Curricular. Para isso, foram analisados os documentos fornecidos pela EPCAR, a saber, o PDI e o PPC.

Foi possível notar que a gênese de todo processo se sedimenta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que tem por finalidade orientar, de forma integrada e articulada com o Plano de Desenvolvimento Estratégico para o Ensino (PDEE), as ações a serem desenvolvidas pela Escola Preparatória de Cadetes do Ar. Já O PPC, que ainda está em fase de elaboração, será peça imprescindível no complemento desse acervo normativo para a administração do ensino, tendo em vista as demandas da BNCC para o Ensino Médio.

Nesta pesquisa foi possível identificar o grande envolvimento dos profissionais da educação na construção desse projeto. Em termos de arranjo institucional, conforme análise documental, especialmente do PPC, há brechas para a inserção de conteúdo do Direito, tanto nos itinerários formativos quanto no projeto de vida, especialmente neste último.

O terceiro objetivo específico visou identificar as principais barreiras e facilitadores na implementação de mudanças na grade curricular, analisando como as competências gerenciais dos diretores e responsáveis pelo processo decisório influenciam na reestruturação curricular e na inclusão dos conteúdos da área do Direito. As entrevistas realizadas com os profissionais da educação da EPCAR cumpriram a missão de corresponder a este objetivo. Foi possível notar que algumas competências gerenciais, que consistem na “mobilização dos saberes” necessários à ação no contexto gerencial, que são o conhecer, o saber agir e o saber ser, se fazem presentes

no efetivo da escola, considerando as entrevistas fornecidas por docentes e pedagogas e principalmente na observação comportamental dos Grupos de Trabalho na consecução dos objetivos administrativos propostos.

Ainda observando o fator humano, por meio das entrevistas se pode concluir que há um esclarecimento em relação à importância do Direito, todavia, a falta de conhecimento especializado por parte do corpo docente demandaria a mobilização de profissionais especializados. Desse modo, a questão da inserção de conteúdo do Direito encontra mais entraves institucionais do que gerenciais, mas que são perfeitamente suplantados com a inserção de pessoal selecionado para o desempenho de funções acadêmicas nas áreas de interesse.

Pelo exposto, a configuração do arranjo institucional elementar que propicia inserção do conteúdo básico para a formação de cidadania em consonância com a BNCC na grade curricular do Ensino Médio demanda ações administrativas na composição de um grupo de estudos formado por gestores e educadores o que viabiliza a construção de uma proposta de modernização do ensino, e a organização da estrutura curricular do curso, de modo que a carga horária seja adequada para a inserção das disciplinas propostas, e ainda o processo de construção de um ementário curricular. Tais procedimentos devem compor o Projeto Pedagógico de Curso e Plano de Desenvolvimento Institucional.

Estas práticas vivenciadas na EPCAR ao longo dos últimos dois anos mostram como viabilizar a construção e a efetivação de um projeto de ensino por demais significativo: a formação para a cidadania.

Tendo em vista a escassez de publicações análogas à presente pesquisa, salvo conhecimento do autor, tornou-se um obstáculo a ausência de parâmetros comparativos os quais constituiriam indicadores situacionais quanto aos avanços ou mesmo direções nas quais o tema progrediu.

Com efeito, o texto legislativo contido na BNCC com diretrizes contemporâneas fomenta uma reestruturação até certo ponto permissiva e adaptativa no que tange a inserção de disciplinas e todo o processo administrativo afeto. Portanto o grau de

ineditismo do tema apresentado e desenvolvido desperta a curiosidade científica e estimula a reflexão para futuras concepções que podem contribuir para, somando a este trabalho, promova um debate literário pertinente.

Longe de esgotar o assunto, a presente dissertação se limitou a uma investigação local e pontual. Destarte, se por um lado a validade do trabalho nas análises realizadas produziram frutos significativos, a ampliação desses objetivos ficou contida em uma visão restrita, feita em uma instituição diferente da grande realidade do país, a qual, porém deve ser uma referência de modelo educacional desejado para todo Brasil.

Não obstante a imprescindibilidade da análise documental de um texto normativo *erga omnes* tenha sido o ponto de partida para pesquisa em comento, as inferências e as resoluções administrativas decorrentes da exegese foram contempladas em um estudo de caso único, o que deve ser percebido como uma concepção embrionária, portanto restrita como tal.

Isto posto, é importante compreender que diferenças estruturais, de recursos humanos e econômicos existentes na escola pesquisada não invalidam a identificação dos processos administrativos observados, contudo uma pesquisa mais ampla em nível nacional, contemplando as diversidades contidas no cenário educacional do país propiciará o conhecimento da multiforme realidade acadêmica e as demandas requeridas para, de fato, uma mudança mais profunda, oportuna e tempestiva na educação brasileira.

Outras investigações relacionadas à pertinência de mais disciplinas como educação financeira, ciências políticas e economia também podem ser objeto de estudo no sentido de ressignificar o ensino médio e sua importância na formação de cidadania. Remontando ao título da presente dissertação, Administração Escolar e Cidadania: Realidade e Perspectivas na Gestão de Mudanças, as adequações e ajustes conforme a realidade das diversas instituições de ensino são desafios que merecem o engajamento do Estado e da comunidade. A busca pela solução de percalços atuais como deficiência de políticas voltadas à educação, economia ou outras de natureza similares longe de ser um arrasto ou um paralisador, mas devem ser um estímulo para todas as pessoas ligadas à educação. Portanto aos educadores e gestores cabe o

comprometimento na busca por um ensino qualitativo. Os dizeres insculpidos no símbolo da Escola Preparatória de Cadetes do Ar bem traduz este pensamento: “*Nom multa sed multum*”, não seremos importantes pelo número, mas pela qualidade de nossas ações. Por certo o conhecimento é o maior legado que podemos deixar às futuras gerações de brasileiros.

REFERÊNCIAS

ADAMCZUK, C; SILVA, A. A. L. Direito na transversalidade educacional para o exercício da cidadania assestando o protagonismo infanto-juvenil. **Judicare**, v. 14, n. 2, p. 4-11, 2019. Disponível em: <http://estudointegradomultidisciplinar.com/revista/index.php/judicare/article/view/106> >. Acesso em: 21 abr. 2021.

ARAÚJO, U. F. **Construção de escolas democráticas: Histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002.

AREBA, A. M. **A inserção de noções jurídicas no ensino médio como fator de contribuição para a formação cidadã**. Santana do Livramento: Unipampa, 2014.

BARBALET, J. M. **A cidadania**. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora Almedina, 2011.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMONO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e vídeo gravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de educação**, 30, 2008.

BELLINTANI, A. I; BRANDÃO, E.; SOMENSI, G. A.; COELHO, M. M.; COELHO, M. L.; BELLINTANI, M.; MENDES, T. M. R. **Non multa sed multum: entre montanhas e o céu de anil**. Barbacena: Escola Preparatória de Cadetes do Ar, 2019. Disponível em: https://www2.fab.mil.br/epcar/images/Documentos/2019/0624_LivroNonMultaSedMultum.pdf > Acesso 26 out. 2021.

BENEVIDES, M. V. M. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, p. 223-237, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451996000200011> > Acesso 26 out. 2021.

BITTAR, E. C. B. Ética, cidadania e constituição: O Direito à dignidade e à condição humana. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, v.8, n. 8, p.125 -155, 2006.

BONOMA, T. V. Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and a Process. *Journal of Marketing Research*, v. 22, n. 2, p. 199-208, 1985.

BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo**. 4. ed. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. de A. Gestão de Competências e Gestão de Desempenho. In: WOOD JR. **Gestão Empresarial: O fator humano**. São Paulo, Atlas, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 27 jul. 2020.

BRASIL, **Estatuto dos Militares**. Brasília: 1980.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996. <Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf> Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília, 2021. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>> Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Câmara dos deputados. 56ª Legislatura - 3ª Sessão Legislativa Ordinária. **Projeto de Lei PL 423/2021**. Brasília, 2021b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2270116>> Acesso our. 26 2021.

BROTTI, M. G; LAPA, J. S. Modelo de avaliação do desempenho da administração da escola sob os critérios de eficiência, eficácia, efetividade e relevância. **Avaliação**, Campinas, v. 12, n. 4, p. 625-661, dez. 2007.

CABRAL NETO, A. c.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011.

CÂNDIDO, R. K.; GENTILINI, J. A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 2, p. 323 - 336, 2017.

CARRETERO, M., HASTE, H.; BERMUDEZ, A. Civic Learning. In, Corno L.; Anderman E. M. **Handbook of Educational Psychology**. London: Routledge Publishers, 2016.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 11 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em ação**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COMPARATO, F. K. **Ética**: direito, moral e religião no mundo moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CORBARI, E. C. Accountability e Controle Social: Desafio à Construção da Cidadania. **Cadernos da Escola de Negócios da UniBrasil**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 99-111, 2004.

CORTELLA, M. S.; MUSSAK, E. **Liderança em Foco**. Campinas: Editora Papirus 7 Mares, 2009.

COSTA, M. O.; SILVA, L. A. da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p.1-23, 2019.

D'ALUISIO, F. Jóvenes y sociabilidad escolar: Aprendizajes que sostienen determinado orden social. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, v. 15, n.1, p. 101-115, 2017.

D'ARCANGELO, M. B. Reconfiguraciones en el cambio de siglo: educar en y para la democracia. Nuevos sentidos de la formación ciudadana. **Espacios en Blanco - Revista de Educación**, n. 26, p. 295-307, 2016.

DEMO, P. **Pobreza Política**. 4 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1994.

DURAND, T. L'Alchimie de la compétence. **Revue française de gestion**, n.160, p. 261-292, 2006.

EISENHARDT, K. M. Building theories from case study research. *Academy of management review*, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

ESCOLA PREPARATÓRIA DE CADETES DO AR – EPCAR. Divisão de ensino. Documentos internos. 2021.

ÉSTHER, A. B. As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração. **Caderno Ebape.BR**, v. 9, n. 10, p. 648–667, 2011.

FACIO, J. C. S.; MANSILIA, J. G.; VIANA, A. P. Estado e educação: os interesses da não inserção do direito constitucional na grade curricular do ensino médio. **Boletim Conteúdo**, v.9, n. 956, 2019. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/openpdf/cj591966.pdf/consult/cj591966.pdf#page=95>
>Acesso em: 18 nov. 2021.

FONTES, D. C.; LIMA, V. A. A. A escola segundo alunos do ensino médio de Porto Velho-RO. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 71-79, 2011.

FORTIN, M. F.; NADEAU, M. A medida em investigação. In: FORTIN, M. F. **O processo de investigação da concepção à realização**. Loures: Lusociência, 2003.

FREIRE, A. L. A inserção de matérias jurídicas nas escolas de ensino básico. **ABC do Direito**, Salvador, 16 mai. 2011. Disponível em: <https://www.abcdodireito.com.br/2011/05/insercaomateriasjuridicasescolasensinob.html>. Acesso em 05 jan. 2021.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M., SACOLL, A.Z.; MOSCAROLA, J. O método de pesquisa survey. **Revista em Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p-105-112, 2000.

FREITAS, P. F. P. de; ODELIUS, C. C. Competências gerenciais: uma análise de classificações em estudos empíricos. **Caderno EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 35-49, 2018.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

GALVÃO, V. B. A.; SILVA, A. B.; SILVA, W. R. da. O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 131-147, 2012.

GAMA, L. J. J.; RAPOSO, R. O. B. S. Direito e cidadania: inserção transversal de temas jurídicos em disciplinas escolares no ensino médio. **Revista Eletrônica de Extensão**, v. 16, n. 32, p. 45-63, 2019.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas. **Como elaborar projetos de pesquisa**, v. 4, p. 44-45, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENES, C. C. **Educação em Direito na formação para cidadania**: um estudo exploratório de concepções de estudantes do terceiro ano do ensino médio sobre direitos e obrigações essenciais ao exercício da vida civil, 2014, 219f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Vitória: UFES, 2014.

GONÇALVES, A. L.; FIGUEIREDO, F. C. Educação para a cidadania e o ensino médio: uma revisão teórica. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 12, p. 29077-29096, 2019.

GONÇALVES, J. S.; BALADELI, A. P. D. Reflexões sobre o sistema educacional dos colégios militares e o discurso da educação de excelência. **Revista Uniabeu**, v. 11, n. 28, 2018.

GURGEL, T. 8 questões essenciais sobre projeto político-pedagógico. **Gestão Escolar**, São Paulo, 01 jan. 2009. Disponível em: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp_. Acesso em 21 mar. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2003.

LAZARI, A. A.; PORTUGAL, E. A. D. S.; CAMPANELI, L. F. P.; SANTANA, T. C.; FERREIRA, J. J. Pedagogia Militar: A Influência na Formação dos Alunos do Colégio Militar Tiradentes. **Homens do Mato-Revista Científica de Pesquisa em Segurança Pública**, v. 18, n. 1, 2018.

LOPES, N. O que é o projeto político-pedagógico (PPP). **Gestão Escolar**, São Paulo, 01 dez. 2010. Disponível em: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/799/8-questoesessenciais-sobre-projeto-politico-pedagogico_. Acesso em 21 mar. 2021.

MATOS, J. P. C. **Educar para cidadania: perspectivas e comentários**. São Paulo: Saraiva, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOURA, M. C. C. de; BITENCOURT, C. C. A articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais. **RAE-eletrônica**, v. 5, n. 1, p. 1-20, 2006.

NAVA-PRECIADO, J. M., MÉNDEZ-HUERTA, M. Adolescentes y derechos humanos: una aproximación a su ejercicio efectivo en la escuela. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Manizales, v. 17, n. 1, p. 285-299, 2019.

NOGUEIRA, J. G. **Educação Militar: Uma leitura da educação no sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB)**. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, 2014

PEREIRA, A. L. C.; SILVA, A. B. da. As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. **Caderno Ebape. BR**, v. 9, n. 9, p. 627–647, jul. 2011.

PERRENOUD, P. **Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes: a escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUINN, R THOMPSON, M.; FAERMAN, S. R.; MCGRATH, M.; SWIRSKI, M.; GOMES, L. F. A. M.; MARIANO, S. R. H.; SERRA, C. A.; **Competências gerenciais: princípios e aplicações**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2003.

RAMOS, L. O.; ALENCAR, J. C. K. de. A implantação do ensino do Direito Constitucional no currículo do Ensino Médio. **Revista Jurídica Direito, Sociedade e Justiça**, v. 4, p. 1-5, 2017.

REZENDE FILHO, C. B.; CÂMARA NETO, I. de A. A evolução do conceito da cidadania; **Revista Ciências Humanas**, v. 2, p. 1-6, 2001.

ROCHA, A. B.; FUNCHAL, B. Mais recursos, melhores resultados? As relações entre custos escolares diretos e desempenho no Ensino Médio. **Revista de Administração Pública**, v. 53, n. 2, p. 291-309, 2019.

ROSENTAL, C. FRÉMONTIER-MURPHY, C. **Introdução aos métodos quantitativos em ciências humanas e sociais**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

ROUSSEAU, J. J. **Do Contrato Social**. 3 ed. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

SANDER, B. Administração da educação no Brasil: é hora da relevância. **Educação Brasileira**, v. 4, n. 9, p. 8-27, 1982.

SANDER, B. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 20, p. 41-54, 2005.

SANTOS, M. F. S.; CRUZ, F. M. L.; BELÉM, R. Adolescentes podem ser alunos ideais? **Educação em Revista**, v. 30, n. 03, p. 173-193, jul./ set. 2014.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SILVA, E. M. T. Ensino de direito no Brasil: perspectivas históricas gerais. **Revista de Psicologia Escolar Educacional**, v.4, n. 1, p.307-312, 2000.

SILVA, V. G. Projeto pedagógico e qualidade do ensino público: algumas categorias de análise. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 204-225, jan./abr. 2012.

SILVA, V. H. Cidadania e inserção laboral assistida: a experiência do trabalho formal de adolescentes pobres. **Estudos de Psicologia**, v. 16, n. 2, p.187-195, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, AND CULTURAL ORGANIZATION -m UNESCO. **Situación educativa de América Latina y el Caribe**: hacia la educación de calidad para todos al 2015. Santiago: Orealc/Unesco, 2013.

VALDÉS, J. J. S.; FREIXA, M. O. Debatiendo temas controversiales para formar ciudadanos. Una experiencia con alumnos de secundaria. **Praxis educativa**, v. 21, n. 3, p. 40-48, set./ dez. 2017.

VALENZUELA, L. B.; ESTRADA, M. R. B. Educación para el consumo: aproximación empírica a los hábitos de consumo del alumnado de secundaria. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 15, n. 1, p. 449-473, 2015.

VIEIRA, F.; P. **Gestão, baseada nas competências, na ótica dos gestores, funcionários e clientes, na empresa de assistência técnica e extensão rural do estado de Rondônia** – Emater, RO. Dissertação (Mestrado). Universidade federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2002.

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

ANEXO A

Competências gerais da BNCC para o Ensino Médio

Competências gerais
Valorizar e utilizar os conhecimentos de acordo com a história construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para abranger e explicar a realidade, prosseguir aprendendo e colaborar para a constituição de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, abrangendo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para pesquisar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das distintas áreas.
Valorizar e usufruir as diversas manifestações artísticas e culturais, de lugares às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas
Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2019, p. 9-10).

ANEXO B

Competências Específicas da BNCC de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Competências específicas de ciências humanas e Sociais aplicadas para o ensino médio
Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global
Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: Brasil (2019, p. 570).

ANEXO C

Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC

Continua...

Cód. Hab	Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
EM13CHS101	Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
EM13CHS102	Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
EM13CHS103	Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).
EM13CHS104	Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
EM13CHS105	Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.
EM13CHS106	Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
EM13CHS201	Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
EM13CHS202	Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.
EM13CHS203	Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).
EM13CHS204	Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.
EM13CHS205	Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.

...continuação

Cód. Hab	Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
EM13CHS206	Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.
EM13CHS301	Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.
EM13CHS302	Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais - entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais -, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.
EM13CHS303	Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.
EM13CHS304	Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.
EM13CHS305	Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.
EM13CHS306	Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).
EM13CHS401	Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.
EM13CHS402	Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.
EM13CHS403	Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.
EM13CHS404	Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.
EM13CHS501	Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

...conclusão.

Cód. Hab	Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
EM13CHS403	Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.
EM13CHS404	Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.
EM13CHS501	Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.
EM13CHS502	Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.
EM13CHS503	Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.
EM13CHS504	Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.
EM13CHS601	Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.
EM13CHS602	Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.
EM13CHS603	Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).
EM13CHS604	Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.
EM13CHS605	Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.
EM13LGG105	Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

Fonte: Brasil (2019, p. 491-496).

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Solicitamos a sua colaboração, a partir do consentimento para a realização de uma entrevista, que será gravada e posteriormente transcrita para que os dados sejam analisados. Todos os dados decorrentes da presente pesquisa terão fins acadêmicos e publicados em veículos científicos nacionais ou internacionais.

Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos e/ou desconfortos para o participante da pesquisa. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, e dos procedimentos, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Barbacena, ____ de _____ de 2021

Assinatura do(a) participante

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista

Modelo de questionário aplicado para coordenadores e professores de ensino médio da Epcar.

QUESTÕES:

Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

() Li e concordo com os termos e autorizo o uso dos dados preenchidos para fins acadêmicos.

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade:

- () 18 A 30 Anos
- () 31 A 40 Anos
- () 41 A 50 Anos
- () 51 Anos Ou Mais

Estado Civil

- () Solteiro(A)
- () Casado(A)
- () União Estável

Escolaridade

- () Somente Ensino Superior Completo
- () Especialização Incompleta
- () Especialização Completa
- () Mestrado Incompleto
- () Mestrado Completo
- () Doutorado Incompleto
- () Doutorado Completo

1. Cargo:

Coordenação Magistério - Disciplina: _____

2. Há Quanto Tempo Trabalha Com O Curso De Ensino Médio?

1 A 3 Anos 4 A 6 Anos 7 A 9 Anos 10 Anos Ou Mais

3. Em Algum Momento Da Carreira Teve Oportunidade De Trabalhar Com Disciplinas Relacionadas Ao Direito Com Alunos De Ensino Médio?

Não Sim - Faça Um Breve Relato Sobre A Experiência:

4. Em Sua Disciplina (Ou Em Disciplinas Do Colégio, No Caso De Coordenador) Há A Inserção Dos Seguintes Conceitos Do Direito:

Introdução Ao Estudo Do Direito - Sociedade E Direito, Fontes Do Direito, Instrumentos De Controle Social, Segurança Jurídica

Direito Constitucional - Noções De Direito Constitucional Princípios Do Direito Constitucional, Direitos Fundamentais

Direito Civil - Pessoa Física, Responsabilidade Civil, Relações Jurídicas, Direito De Sucessões

Direito Penal - Noções De Direito Penal, Crime, excludentes De Ilícitude

Direito Do Consumidor - Proteção Constitucional Do Consumidor, Relação Jurídica De Consumo, Direitos Básicos Do Consumidor

Direito Trabalhista - Introdução Ao Direito Do Trabalho, Contrato Individual De Trabalho, Garantias De Emprego

Não Há A Inserção De Nenhum Destes Conteúdos

5. Em Alguma Aula Já Houve Questionamentos Dos Alunos Sobre Aspectos Legais Do Direito?

Não Sim - Faça Um Breve Relato Sobre A Experiência:

6. Você Seria capacitado (ou seu corpo docente estaria capacitado, no caso de coordenador) a ministrar todos os conceitos da questão anterior do direito?

() não () sim

Justificativa (opcional):

7. Descreva sua compreensão de justiça.

8. Descreva sua compreensão sobre direito.

9. Você considera importante o ensino de direito para alunos do ensino médio?

() não () sim

justificativa (opcional):

10. Caso tenha respondido “sim” na questão anterior, aponte três contribuições que o ensino de direito poderia trazer aos estudantes do ensino médio.

11. O projeto político-pedagógico da escola é revisado periodicamente?

() não () sim

Qual a frequência? _____

12. Quem Participa Na Revisão Do Ppp?

() Somente Gestores

() Gestores E Professores

() Toda A Comunidade Escolar (Gestores, Professores, Funcionários, Pais E Alunos)

() Não Há Revisão Periódica Do Ppp

13. O PPP permite a abertura para a inserção de novos conteúdos e disciplinas na grade curricular? Como ocorre essa inserção?

14. Você identifica obstáculos para a inserção de novos conteúdos no currículo mínimo do ensino médio? Em caso afirmativo, quais seriam as propostas para suplantá-los?

15. Você identifica facilitadores para a inserção de novos conteúdos no currículo mínimo do ensino médio? Em caso afirmativo, quais os aspectos positivos identificados?

16. O processo de reestruturação do ensino médio com a inserção de disciplinas jurídicas requer competência gerenciais específicas de gestores ou mesmo de recursos humanos de modo geral. Quais competências gerenciais você julga importante para inserção de disciplinas jurídicas no ensino médio?

17. Numa escola como a epcar como se dá, administrativamente, o processo para mudança do ppp e a inserção de disciplinas voltas ao direito e à cidadania?