



GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Organizadoras:
Andressa Wiebusch / Kallyne Kafuri Alves
Ana Lúcia Cunha Duarte

Gestão e Formação de Professores na Educação Básica

**Andressa Wiebusch
Kallyne Kafuri Alves
Ana Lúcia Cunha Duarte
(Organizadoras)**

**Gestão e Formação de Professores
na Educação Básica**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Andressa Wiebusch; Kallyne Kafuri Alves; Ana Lúcia Cunha Duarte [Orgs.]

Gestão e Formação de Professores na Educação Básica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 395p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0789-6 [Impresso]
978-65-265-0790-2 [Digital]**

DOI: 10.51795/9786526507902

1. Gestão escolar. 2. Formação de professores. 3. Educação básica. 4. Processos formativos para docência. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2023

SUMÁRIO

Apresentação	9
Kallyne Kafuri Alves	
Prefácio	15
Maria Inês Côrte Vitória	
FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES (AS) NO CONTEXTO PANDÊMICO: exasperação das desigualdades educacionais?	17
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento Aurelice Maria de Oliveira Paula Jânio Oliveira Lima	
LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE PRIMARIA EN ESPAÑA: evidencias e incertidumbres desde la investigación en tecnología educativa en tiempos de reforma	37
Fernando Fraga-Varela Adriana Gewerc	
EDUCAÇÃO INFANTIL: debates emergentes e sinergias de ação	57
Valdete Côco André da Silva Mello Dilza Côco Sandra Aparecida Fraga da Silva	
REFLEXÕES SOBRE A NECESSÁRIA TRANSIÇÃO DO ENSINO EXPOSITIVO PARA UMA DOCÊNCIA COM O USO SUBSTANCIADO DA TECNOLOGIA	77
Sannya Fernanda Nunes Rodrigues	

A IMPORTÂNCIA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE	95
Leonardo José Pinho Coimbra Ana Paula Ribeiro	
A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE UM ESTÁGIO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA	117
Eliana Nunes da Silva Tinti Vitória de Valois Veloso Benelli Nadiane Feldkercher	
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: saberes e implicações pedagógicas para a inclusão escolar	133
Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos Íris Maria Ribeiro Porto	
GRUPO FOCAL COMO ESPAÇO FORMATIVO SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ESTREITANDO LAÇOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	147
Giana Friedrich Gomes da Silva Tatiane Negrini	
A DECOLONIALIDADE DE FANON NA OBRA DE PAULO FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	163
Josenildo Campos Brussio Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento Nadja Fonseca da Silva	
A ESCOLA NÃO É UM SERVIÇO ESSENCIAL?	179
Ana Carolina Dias de França Fábia Moreira Silva Maria Luiza Sússekind Silvia Tkotz	

PROCESSOS FORMATIVOS PARA DOCÊNCIA: narrativas de professores/formadores e estudantes acerca da gestão educacional e escolar	197
Andressa Wiebusch Doris Pires Vargas Bolzan Gislaine A. R. da Silva Rossetto	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA: a atuação da gestão escolar para a profissionalização docente	221
Margareth Pedroso Renata Prenstteter Gama	
O ESTADO-AVALIADOR: táticas e métodos de controle e prestação de contas na educação	241
Luiza Paul Gehrke Débora Pinheiro Pereira Moisés Henrique Kunst	
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA UNIVERSIDADE DE LISBOA: compreensões sob a ótica do raciocínio matemático	253
Andriceli Richter Márcio André Martins Hélia Oliveira Ana Henriques	
VISIÓN DE DIRECTIVOS ESCOLARES SOBRE LOS PRINCIPIOS VALÓRICOS DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, UN ESTUDIO DE CASO	275
Gustavo Troncoso-Tejada Catalina Rivera-Gutiérrez	

POSIÇÃO ENUNCIATIVA DE UM LUGAR: experiência de ensino-pesquisa em sala de aula do Mestrado Profissional em Educação na UEMA	291
Karoliny Reis Pereira Ana Lucia Cunha Duarte Maria do Socorro Estrela Paixão	
O TRABALHO REALIZADO PELA COORDENADORIA DE GESTÃO ESCOLAR - COGES/SUARE/SED NO ACOMPANHAMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	309
Maria Cleide Lima Pereira Cavalcante Adalberto Santos Nascimento Marilu Ribeiro	
O ACORDO DE RESULTADOS E A GESTÃO ESCOLAR EM MINAS GERAIS	333
Carla da Conceição de Lima	
CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NOS PROCESSOS DE PREVENÇÃO DO BULLYING	347
Patrícia Sabrine da Silva Padilha Andressa Graziele Brandt	
GESTÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA: reflexões sobre experiência em sala de aula do mestrado profissional na UEMA	365
Chiara Maria Fernandes da Silva Ana Lucia Cunha Duarte Maria do Socorro Estrela Paixão	
AUTORAS E AUTORES	387

APRESENTAÇÃO

Kallyne Kafuri Alves

Quando indagada pela editora sobre qual inspiração de arte desejaríamos para a elaboração da capa do livro, não me ocorreu outra ideia. Estar em São Luis e experimentar o Centro Histórico é nos tocarmos com a produção única de sentidos diante cada azulejo que estampa as construções ludovicenses. Em um passeio nosso pelo Centro, ao caminhar no verão de 2022, falávamos de como os encontros são importantes para fortalecer nosso trabalho. As cores dos azulejos, a configuração e organização de diferentes propostas, embora diferentes, se encontravam numa composição visual que afeta e demonstra a possibilidade de harmonizar e compor com nossas diferentes individualidades.

Foi muito marcante rememorar outro encontro, enquanto caminhava pelo Centro Histórico, após a minha primeira viagem de avião juntamente com minha primeira vivência em evento científico na Universidade Federal do Maranhão, oportunizada com o Projeto Conexões de Saberes em 2010. Ambos os encontros, me motivaram a reforçar a concepção dialógica do Círculo de Bakhtin, em um movimento que acredita na linguagem e na produção coletiva. Ao reconhecer isso, entender que reunir é importante, necessário e fortalecedor. Esta composição de diálogos, expressa nos azulejos, inspira a elaboração desta produção, também com diferentes modos e formas de fazer. Os textos nos (con)vidam, a dedicar a apreciar a capa desta obra considerando a inoperância do circular de pensamentos e palavras, tal como nos inspira Bakhtin e o Círculo. Neste movimento de participar da roda dialógica, buscamos, na produção acadêmica fomentar movimentos em diferentes localidades. Acreditamos que isto é possível ao reunir diferentes realidades educacionais, trabalhadas em cada pesquisa, o que torna esta obra relevante no Brasil e demais países.

Então, começar a apresentação desta obra com a narrativa de vivências que marcaram tantos diálogos, foi uma escolha. Escolha esta

carregada de afetos e ressonância de um caminhar que se concretiza ao longo de quase três anos. Nesta obra, buscamos reunir resultados de pesquisas desenvolvidas a partir das duas linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Maranhão e em diálogo com pesquisas de diferentes instituições. Na aposta pela interlocução que amplifica os processos formativos, contamos com diferentes Universidades, Institutos, Secretarias, Grupos de Pesquisa e parceiros de trabalho que buscam horizontes uníssonos em prol de uma educação justa, igualitária e que se reconstrói a cada dia.

Contamos inicialmente com o Prefácio, generosamente elaborado pela Profa. Maria Inês Côrte Vitória cuja proposta incita à leitura e nos provoca a posicionamento necessário na realização de pesquisas e no exercício da educação. Iniciamos com o texto de Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento, Aurelice Maria de Oliveira Paula, Jânio Oliveira Lima, apresentam o tema da **FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES (AS) NO CONTEXTO PANDÊMICO: exasperação das desigualdades educacionais?** e iniciam os capítulos do livro com problemática que revela dificuldades observadas em pesquisa com professores(as) em meio a pandemia, especialmente relacionadas ao trabalho remoto.

Fernando Fraga-Varela e Adriana Gewerc tematizam **LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE PRIMARIA EN ESPAÑA: evidencias e incertidumbres desde la investigación en tecnología educativa en tiempos de reforma** pontuam as 24 propostas del Ministerio de Educación para a melhora da formação docente na Espanha expondo o Marco de Competências Profissionais Docentes, demonstrando intercâmbios de pensamento possíveis entre países.

Valdete Côco, André da Silva Mello, Dilza Côco e Sandra Aparecida Fraga da Silva tematizam a **EDUCAÇÃO INFANTIL: debates emergentes e sinergias de ação**, apresentando dados de estudos sobre a abordagem contextual da Educação Infantil (EI), em vinculação com a formação de professores e a gestão educacional. Com isso, fundamentam reflexões importantes de pesquisas na primeira etapa da educação básica.

Sanny Fernanda Nunes Rodrigues reúne **REFLEXÕES SOBRE A NECESSÁRIA TRANSIÇÃO DO ENSINO EXPOSITIVO PARA UMA**

DOCÊNCIA COM O USO SUBSTANCIADO DA TECNOLOGIA e com isso demarca como o contexto mantém a discussão sobre os desafios para a docência e demandas de formação, problematizando aspectos deste campo e indicando urgências para pensar os processos formativos para uso de tecnologias que afetam e impulsionam o trabalho educativo.

Leonardo José Pinho Coimbra e Ana Paula Ribeiro tratam da **IMPORTÂNCIA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE** e demarcam análise teórica sobre a importância da Sociologia da Educação para a formação dos docentes da educação básica. Autores analisam a temática por meio de duas correntes da sociologia clássica.

Eliana Nunes da Silva Tinti, Vitória de Valois Veloso Benelli, Nadiane Feldkercher apresentam **A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE UM ESTÁGIO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA** que trata do estágio curricular supervisionado como um momento esperado pelos estudantes de licenciatura, e que é possível aproximar a relação teoria e prática, com problemática sobre as experiências formativas no ambiente escolar.

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos e Íris Maria Ribeiro Porto tratam sobre a **FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: saberes e implicações pedagógicas** para a inclusão escolar com o objetivo de discutir nesse entre meio a sua formação, saberes constituídos e o processo de inclusão escolar na prática pedagógica docente, subsidiando-se metodologicamente pela abordagem qualitativa de pesquisa por meio de um estudo de natureza bibliográfico.

Giana Friedrich Gomes da Silva e Tatiane Negrini tratam do **GRUPO FOCAL COMO ESPAÇO FORMATIVO SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ESTREITANDO LAÇOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA** e discutem o uso de grupos focais como forma de construção de conhecimento acerca das AH/SD nas escolas.

Josenildo Campos Brussio, Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento, Nadja Fonseca da Silva desenvolvem o tema da **DECOLONIALIDADE DE FANON NA OBRA DE PAULO FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES** assim, propõe apontar elementos de uma pedagogia decolonial no

pensamento freiriano a partir da obra de Frantz Fanon e suas contribuições para a formação docente.

Ana Carolina Dias de França, Fábila Moreira Silva, Maria Luiza Süsskind, Silvia Tkotz indagam **A ESCOLA NÃO É UM SERVIÇO ESSENCIAL?** E com isso, nos motivam a pensar sobre as maneiras de acolhimento, as (não) vivências digitais e as ações pedagógicas nas práticas de gestão democrática desenvolvidas com uma escola pública na periferia da Baixada Fluminense.

Andressa Wiebusch, Doris Pires Vargas Bolzan, Gislaíne A. R. da Silva Rossetto reúnem o tema dos **PROCESSOS FORMATIVOS PARA DOCÊNCIA**: narrativas de professores/formadores e estudantes acerca da gestão educacional e escolar com discussão sobre a formação do pedagogo e a gestão educacional. A partir disso, desenvolve o objetivo de compreender as concepções, acerca da gestão educacional de professores/formadores e estudantes.

Margareth Pedroso, Renata Prenstteter Gama pontuam sobre a **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA**: a atuação da gestão escolar para a profissionalização docente e tematiza sobre a formação de professores na escola, a gestão escolar e a profissionalização docente, com a perspectiva de estabelecer relações, entrelaçamentos e possibilidades nesta relação.

Luiza Paul Gehrke, Débora Pinheiro Pereira, Moisés Henrique Kunst debatem o tema do **ESTADO-AVALIADOR**: táticas e métodos de controle e prestação de contas na educação e refletem sobre as políticas públicas e a qualidade da educação, destacando aspectos sobre a avaliação no sistema educacional.

Andriceli Richter, Márcio André Martins, Héliá Oliveira, Ana Henriques apresentam **UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA UNIVERSIDADE DE LISBOA**: compreensões sob a ótica do raciocínio matemático e contribuem com pesquisa que apresenta considerações sobre a formação inicial de professores em Portugal a partir de diretrizes nacionais e do Mestrado em Ensino de Matemática da ULisboa.

Gustavo Troncoso-Tejada e Catalina Rivera-Gutiérrez problematizam a **VISIÓN DE DIRECTIVOS ESCOLARES SOBRE LOS PRINCIPIOS VALÓRICOS DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN**,

UN ESTUDIO DE CASO e objetivam desenvolver o tema da educação pública a partir do problema da desigualdade e da qualidade educacional. No texto revelam que o excesso de burocracia, problemas de qualidade, falta de tempo para a formação são problemas universais.

Karoliny Reis Pereira, Ana Lucia Cunha Duarte e Maria do Socorro Estrela Paixão demarcam a POSIÇÃO ENUNCIATIVA DE UM LUGAR: experiência de ensino-pesquisa em sala de aula do Mestrado Profissional em Educação na UEMA em um processo que trata da relação da gestão com a política, pontuam que a Gestão Educacional não é uma tarefa fácil e, com certeza, não está no grupo das mais leves, por revelarem lutas, mudanças, descompassos, incertezas, desconstruções e reconstruções neste processo histórico.

Maria Cleide Lima Pereira Cavalcante, Adalberto Santos Nascimento, Marilu Ribeiro narram sobre O TRABALHO REALIZADO PELA COORDENADORIA DE GESTÃO ESCOLAR - COGES/SUARE/SED NO ACOMPANHAMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA aborda vivências adquiridas na Coordenadoria de Gestão Escolar (COGES), especialmente o setor subordinado à Superintendência de Apoio de Regionais (SUARE), da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). No texto apresentam os trabalhos e ações, com exemplos de princípios da Gestão Democrática nas Escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS).

Carla da Conceição de Lima debatem O ACORDO DE RESULTADOS E A GESTÃO ESCOLAR EM MINAS GERAIS e narram o processo instituído em 2008, em Minas Gerais, de instrumento de pactuação e controle dos objetivos e metas entre o governo e as instâncias intermediárias e locais.

Patrícia Sabrine da Silva Padilha e Andressa Grazielle Brandt evidenciam as CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NOS PROCESSOS DE PREVENÇÃO DO BULLYING e apresentam resultados de uma pesquisa sobre as ações de prevenção e intervenção do bullying. Esta pesquisa foi realizada por orientadoras(es) educacionais de uma rede municipal de ensino no estado de Santa Catarina. Seus dados contribuem para ações de prevenção contra esse fenômeno, que atormenta a vida de muitas crianças e adolescentes.

Chiara Maria Fernandes da Silva, Ana Lucia Cunha Duarte, Maria do Socorro Estrela Paixão conjeturam sobre, GESTÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA DO MESTRADO PROFISSIONAL NA UEMA buscam indicações a partir de fundamentos de pesquisa em andamento, e refletem sobre as principais discussões teóricas, que constituem as vivências na turma do segundo semestre do ano de 2022, no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão.

No Catálogo de Azulejos da Ilha de São Luís, Figueiredo (2005) ressalta que “os azulejos funcionam como elos para o entendimento de nossa história, tendo muito a dizer tanto para nós, hoje, como para aqueles que estarão aqui amanhã.” Assim como os azulejos, nossas pesquisas e os dados apresentados em cada uma delas, coloca a importância da preservação de nossa história. Ambos tratam de patrimônio coletivo que carece de olhar da política pública e tal qual, respeito, trabalho e atenção, devidamente fortalecido e amparado pelas Instituições de Fomento, Instituto, Secretarias, Universidades e Grupos de Pesquisa.

Assim, esperamos que as palavras ressoem em bons encontros e possam repercutir em outras e novas pesquisas, ampliando a rede dialógica tão necessária para manter viva a cultura acadêmica que busca por melhores condições de vida para todas as pessoas. Assim, estes são textos apresentados neste tempo, mas que buscam refletir sobre processos históricos para projetar rumos para a educação. Boa leitura!

PREFÁCIO

Prof.^a Dr.^a Maria Inês Côrte Vitória

O honroso convite das professoras para escrever o prefácio do livro sobre “Gestão e Formação de Professores na Educação Básica” foi aceito de imediato. Conheço desde há muito tempo a paixão que elas nutrem pela educação, sentimento que ademais compartilhamos. As autoras têm trabalhado em inúmeras iniciativas relacionadas tanto à Gestão quanto à Formação de Professores, evidenciando em suas trajetórias acadêmicas - tanto como professoras universitárias quanto como pesquisadoras - a preocupação permanente em contribuir para os avanços do estudo no campo educacional. Todos sabemos que nem sempre é simples alcançar metas e métricas quando trabalhamos com processos, e não com produtos.

Entretanto, quando se percebe que o trabalho vai avançando com determinação e compromisso de voltar à tarefa tantas vezes quantas forem necessárias, acabamos por perceber que os processos educativos se retroalimentam. E a cada iniciativa exitosa no campo da gestão e da formação de professores para a Educação Básica experimentamos uma sensação inenarrável que compensa todos os esforços realizados até então.

Claro está que a educação nunca é neutra e que o compromisso com o conhecimento, consigo mesmo e com o outro se desenvolvem em realidades distintas que se projetam sobre os processos e resultados gerados a partir de tais variáveis. Daí a importância de dar-se conta de que nada apresenta apenas uma forma possível; de que tudo muda continuamente; de que quando os profissionais acreditam que seu modo de realizar o trabalho é o único e o melhor, é porque ainda tem muito o que aprender sobre si mesmos, sobre os vínculos que estabelecem e sobre a vida. Cabe lembrar que, apesar de todas as descontinuidades, imponderáveis e mudanças constantes, há aspectos que se mantêm inalterados e genuínos, quais sejam, quando se sustenta a coerência entre o que sentimos, o que pensamos, o que dizemos e o que fazemos.

Por essa razão, ressalto a importância da iniciativa de lançar uma coletânea a partir de duas linhas de pesquisa, com estudos que refletem sobre as políticas públicas e as práticas de gestão educacional e escolar, entendendo que é de todo conveniente a socialização de conceitos e preocupações comuns com vistas à circulação de ideias e aproximação produtiva entre Gestão e Formação de Professores.

A obra é construída a partir de pesquisas relevantes e necessárias para pensar sobre o estudo da realidade social, política, econômica, cultural e tecnológica, atenta às reformas educacionais em nível global. Nesse sentido, o papel social das escolas e das universidades leva em consideração o princípio institucional da excelência no ensino entrelaçada à pesquisa e extensão. Por isso, as necessidades dos estudantes e dos contextos emergentes integram os fins sociais e democráticos da Educação. Partindo desse pressuposto, atuar na gestão das instituições educativas - e ser professor nesse contexto - está cada vez mais desafiador, exigindo formação continuada e novos diálogos, objetivo do conjunto de estudos reunidos nesta obra. Essa natureza de entendimento educativo pautado pela pesquisa e pelo rigor didático-pedagógico para o fazer docente e para a atuação como gestor corrobora a ideia de que toda e qualquer ação educativa se solidifica pelo estudo, planejamento, atualização e partilha de saberes. Trata-se, portanto, de uma coletânea que oferece uma visão renovada, que apresenta novas questões e categorias teóricas que, (re)colocam em cena os debates acerca da universidade e da escola, suas funções e a relação necessária com a sociedade.

Leiam! Meu convite para a leitura desta obra está feito. Meu desejo, aos que aderirem ao convite, é que a experiência de mergulhar nas águas da Gestão e Formação de Professores para a Educação Básica seja de prazer, deleite e fruição. Obras como esta que tenho o orgulho de prefaciar nos ajuda a construir uma Educação Básica com mais qualidade e uma sociedade mais justa, solidária e democrática, que todos desejamos e merecemos ter.

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES (AS) NO CONTEXTO PANDÊMICO: exasperação das desigualdades educacionais?

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento
Aurelice Maria de Oliveira Paula
Jânio Oliveira Lima

Resumo: Este trabalho objetivou analisar as narrativas (auto)biográficas de professores(as) em vista das práticas pedagógicas efetivadas no ensino remoto na Educação Básica, por conta da pandemia da COVID-19, o estudo ocorreu no Estado do Maranhão para compreender o processo formativo e o desenvolvimento profissional desses professores(as) neste momento atípico de suas vidas profissionais e pessoais. Desta forma, o estudo orientou-se pela abordagem qualitativa, de cunho (auto)biográfico por meio de narrativas, descritiva, utilizou-se da técnica de entrevista, com método de análise fundamentado na teoria social crítica e em autores como: Goodson (2019), Hobold (2018); Nóvoa (2002; 2009), Saviani e Galvão (2021), Tardif (2007), entre outros. Para tanto, com base nas narrativas os(as) professores(as), na busca de desempenhar a função de ensinar neste período de aulas remotas, submetem-se a formações precárias e insuficientes, as quais não desenvolvem os conhecimentos e saberes/fazeres necessários para o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, neste contexto específico que vivenciamos, as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional remoto são insuficientes para garantir a saúde física e mental desses trabalhadores e que consequentemente as condições vivenciadas favorecem para o aumento e exasperação das desigualdades sociais e educacionais dos estudantes, assim, o ensino remoto se tornou uma falácia.

Palavras-chave: Formação. Desenvolvimento Profissional;. Trabalho Docente. Ensino Remoto.

Introdução

Neste artigo, discutimos sobre formação, desenvolvimento profissional de professores(as), pós-marco de 2020, e sobre o ensino

remoto adotado em todos os níveis da educação. Dado a este contexto, discutimos sobre a importância da formação continuada aos docentes, considerando a implantação do ensino híbrido e a atuação docente mediada pelas metodologias de ensino não presencial mediado ou não pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs).

A necessidade de desenvolver um estudo desta natureza, partiu da observação cotidiana, dos telejornais, acesso de matérias na *Internet*, audição de *podcast*, postagens em redes sociais, leituras de artigos científicos nacionais e internacionais, de relatos de colegas professores(as) acerca das complexas condições e de difícil acesso a materiais, instrumentais necessários ao acompanhamento pedagógico de alunos nos mais variados contextos. Ouvimos narrativas refletidas na vivência dos (as) professores(as) licenciados (as), sobre o que estavam vivenciando e como estavam implicados (as) no contexto dos problemas educacionais durante a pandemia Covid-19. As (os) professores(as) indicam pouco ou nenhum apoio das instituições e da gestão de suas escolas. As (os) docentes apontam que a formação continuada tão necessária ao momento, foi praticamente nula, tornando-se problema ao desenvolvimento de ações educativas e formativas mais qualitativas. Acreditamos que a ausência de propostas de formação relaciona-se aos incipientes investimentos na área da Educação, ou seja, a precária destinação de recursos, pelos governantes a este setor.

As narrativas demonstraram dificuldades vivenciadas por professores(as) em meio a pandemia, relacionadas ao trabalho remoto, de diversas ordens, a saber: dificuldades pessoais, individuais e de relacionamento afetivo; fragilidade psicossocial e econômica; dificuldades de acesso à tecnologia e a cursos que lhes possibilitassem atender os estudantes, entre outras. Todas estas situações são conflituosas, e vem sendo vivenciadas de diferentes modos pelos (as) educadores (as). Esta vivência na crise gera narrativas (auto)biográficas que merecem e precisam ser exploradas e explanadas, já que resgatam a subjetividade do sujeito, permitindo o conhecimento de si e dos processos formativos, da experiência e do desenvolvimento profissional para que possam ser redirecionadas à luz da construção de outras políticas e dispositivos metodológicos, acerca do processo de ensino e aprendizagem, a partir do que revelam.

Entendemos que a educação já estava em meio a um processo de precarização do trabalho docente e a pandemia demonstrou o aprofundamento de duas tendências do projeto neoliberal brasileiro: a ampliação da educação a distância, o modo remoto (em todos os níveis) e a militarização das escolas. Estas tendências estão fundamentadas em técnicas distintas; a primeira recai na flexibilização do ensino e sua aparência de desordem e a segunda se concentra na rigidez do ambiente escolar, ou seja, na aparente ordem absoluta para o filho do trabalhador. Isso atende a dois objetivos comuns: a ultracentralização da educação e o controle sobre os corpos e mentes dos trabalhadores. (Soares, 2020).

Para refletirmos sobre estas temáticas, partimos da seguinte questão norteadora da pesquisa: quais as contribuições da formação continuada ofertada aos (as) professores(as) na construção de suas identidades profissionais, saberes e fazeres das práticas pedagógicas desenvolvidas durante a pandemia Covid-19? Delimitamos, como objetivo geral: analisar as narrativas (auto)biográficas de professores(as) em atividades pedagógicas remotas na Educação Básica, no contexto da pandemia? Estas questões são relevantes para melhor compreendermos a necessidade do processo formativo e o desenvolvimento profissional desses (as) professores(as), de suas vidas profissionais e pessoais.

O triste período de 2020 à 2023 está registrado na história do país, por todos os desafios enfrentados por professores(as), estudantes e seus familiares. Segundo Soares (2020), é um tempo em que uma das maiores pandemias da humanidade se alastra por quase todos os países do mundo. Percebemos então que as fronteiras tão rígidas são transponíveis para a natureza não humana. O vírus não respeita as divisões geográficas, não pede licença, não solicita “visto” e não respeita a divisão de classe, gênero ou raça. A pandemia escancara as mazelas do mundo capitalista e se consolida de forma negativa nos contextos educacionais, sociais e políticos. Desta forma, uma crise nunca vivida e desejada pelo ser humano marca nossa história.

Um enorme desafio enfrentado durante esses três anos de pandemia foi a não continuidade de processos formativos de professores, haja visto que se configuram como essenciais para a prática pedagógica em vista da qualidade da educação. O (a) professor(a) necessita potencializar sua profissionalidade por meio de formação crítica,

embasada nas teorias (saberes), e nas práticas (fazeres), ou seja, a vivência da práxis pedagógica. Esses saberes e práticas se articularão em momentos intencionais da docência (Morais; Nascimento, 2016).

Formação e desenvolvimento profissional docente pós-março de 2020

No início do período pandêmico, algumas medidas drásticas de segurança foram adotadas no sentido de garantir a saúde e vida das pessoas. Nesse cenário, o distanciamento social foi inevitável. Assim, a escola que, historicamente se constitui como um espaço de convivência e interação entre professores(as), alunos e comunidade, foi “obrigada” a adotar um novo modelo de ensino, o ensino remoto que em suas características se diferencia do ensino a distância e do ensino híbrido, tornando a relação pedagógica distante e fria. Dada a necessidade de se fazer cumprir a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 que “[...] dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”, em seu artigo 1º, o Ministério da Educação – MEC, passa a,

Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020, n.p.).

Com isso, os/as professores(as) se viram, repentinamente, diante de uma nova realidade, na qual se fez essencial, novas formas de ensinar e aprender. Neste sentido, a formação continuada para professores(as) e demais profissionais envolvidos com a educação fundamental, considerando buscar mecanismos de apropriação de saberes e fazeres para superar ou amenizar as desigualdades que se mostram com mais evidência.

O contexto pandêmico revelou de forma mais potente, os ideais neoliberais sobre a educação, mostrou sua face elitista e conservadora, aumentando as desigualdades sociais e o triunfo dos mais fortes, neste caso, a elite detentora dos meios, modos e formas de produção, pois “A

restituição de uma democracia cognitiva urge, nesses tempos de incertezas e profundas modificações na sociedade em todas as escalas, territórios e com diferentes proporções” (Morais; Nascimento, 2016, p. 475).

Em 2020, logo no início da pandemia, a quarentena foi necessária, tivemos que entender a proposta de ensino remoto como uma possibilidade das escolas e universidades não fecharem de vez suas portas. Este fato exige uma análise criteriosa e abrangente das políticas públicas de educação nos últimos anos, para entender os ideais do capital, para a implementação do ensino remoto depois da pandemia em todos os níveis de ensino. Os governantes desconsideram as condições socioeconômicas dos filhos dos trabalhadores e das escolas públicas. Não percebem que a educação é um processo dialógico que pressupõe o encontro e a presença física entre professor(a) e estudante. Assim, justifica-se a importância de os (as) professores(as) narrem suas experiências sobre a vivência educativa durante a pandemia do novo Coronavírus.

Percebemos que muitos alunos que estudam em escolas públicas não têm acesso à *Internet* em casa, possuem apenas um computador/celular que, em muitas vezes, já está sendo utilizado por outra pessoa do grupo familiar, seja para trabalho, estudo ou diversão. As condições de habitação das populações mais pobres são marcadas pelo maior número de indivíduos convivendo embaixo do mesmo teto, e em precário acesso a serviços públicos. O próprio profissional professor (a) também se encontra na mesma situação dos estudantes, tendo em vista que também é vítima do sistema de desigualdade.

No contexto da pandemia, a desigualdade econômica foi potencializada e ficou mais exposta, visto que os pais e mães de alunos(as) são, em sua maioria, trabalhadores (as) informais, autônomos (as) e dependem da renda do trabalho diário para sobrevivência. Alguns comitês de apoio contribuíram neste momento, explicitando a solidariedade. (Martins, 2020). Mesmo assim, ainda são ações incipientes que não favorecem a democratização da educação, visto que a desigualdade é um problema estrutural consolidado no Brasil.

Os profissionais da educação e alunos tiveram apenas um curto intervalo de tempo para se reinventarem com a nova modalidade de ensino virtual, sendo agora amparado pela tecnologia digital, fato que impõe uma série de obstáculos em busca da concretização do saber e do

fazer pedagógicos. Para Nóvoa (2010), o desenvolvimento profissional é o processo de aprender contínuo, é essencial e se concentra em dois pilares: o da própria pessoa, como agente de sua formação, e a escola/universidade como lugar de crescimento e desenvolvimento profissional permanente, pois a formação continuada ocorre na coletividade, na qual os (as) professores (as) têm papel de sujeito reflexivo de seu próprio fazer, o que configura a escola como espaço para o coletivo refletir sobre a *práxis* educativa.

Nesta dimensão, o (a) professor (a) necessita aprender para desenvolver sua profissionalidade, e isso se dá, em primeiro lugar, na relação com o outro. Vale dizer que esse “outro”, na escola possui as condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser suplantadas e que podem promover o desenvolvimento. Minimizar a função do (a) professor (a) na prática pedagógica significa desqualificar a profissão e a profissionalidade da categoria docente, pois qualquer um e em quaisquer condições precárias poderia se arvorar a realizar o trabalho educativo escolar (Saviani; Galvão, 2021).

De acordo com estudos de Saviani e Galvão (2021, p. 36), é preocupante a “[...] situação grave em que nos encontramos, precisamos nos comprometer com a luta pela qualidade da educação e resistir coletivamente aos ataques que sofremos”. Com efeito, como uma atividade da ordem da produção não material, a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea de dois agentes da atividade educativa: o (a) professor (a) com seus alunos, contudo, não basta apenas presença simultânea, pois isso estaria minimamente dado por meio das atividades síncronas do “ensino” remoto. É necessário que haja interação e troca de saberes, numa perspectiva dialética.

A partir de março de 2020, os (as) professores (as) e os profissionais da educação passaram a desenvolver suas funções laborais sob uma nova realidade educacional/formativa que se instalou na educação brasileira e mundial. Este panorama educacional exigiu um novo olhar, novas estratégias teórico-metodológicas para que os (as) docentes pudessem estar mais próximos (as) dos(as) estudantes(as), que ficaram em suas casas e necessitaram desenvolver e absorver novas habilidades e

competências, que deveriam ser mediadas nos contextos escolares virtuais de aprendizagens.

Durante esses três anos foi possível perceber a insuficiência do ensino remoto na contribuição de uma efetiva prática pedagógica intencional e crítica, com a formação humana do estudante da Educação Básica. De acordo com Saviani e Galvão (2021, p. 41):

Não há, pois, uma forma exclusiva de ensinar e aprender e as formas ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual, atividade síncrona, que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico.

Este cenário pós-marco de 2020, exige que a escola passe por mudanças profundas em sua estrutura administrativa, pedagógica, financeira e formativa. Neste sentido, Nóvoa (2022, p. 44) argumenta que o atual modelo escolar está no fim. Desta forma, precisamos de uma metamorfose da escola, de uma transformação da sua forma de receber os (as) alunos (as) e de promover aprendizagens efetivas e estimulantes. “O mais importante é construir ambientes escolares propícios ao estudo e ao trabalho em conjunto. Aprender não é um ato individual, precisa dos outros. A autoeducação é importante, mas não chega.” O que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem.” Nesta perspectiva, não podemos esquecer que é na relação e na interdependência que se produz a educação escolar.

Nesta dimensão, o atual contexto exige uma reflexão crítica na defesa de um manifesto em prol da valorização profissional do (a) professor (a), da transformação da educação pública, da valorosa função do professor na produção de um contexto público comum da educação para a formação humana, na criação de novos ambientes escolares e formativos e na composição de uma pedagogia do encontro.

Nesta visão de formação, o ensino, em sua dimensão de intervenção educativa consciente, pautada em princípios político-pedagógicos não pode ser subjugado às plataformas tecnológicas. O (a) professor (a) não pode ser reduzido a mero facilitador da (auto)aprendizagem dos alunos (Malaggi; 2020), orientado por noções pedagógicas alicerçadas em uma concepção de (semi) formação humana, derivada de interações reificadas,

para nas quais, a intervenção pedagógica é transferida de forma instrumental e técnica (Malaggi, 2020).

Neste sentido, a formação continuada de professores (as), é orientada por pressupostos economicistas, mercadológicos e privatistas. Este fenômeno não é novo, acidental, mas catapultado pela Pandemia Covid-19, que “justifica” a amplificação, imposição e supremacia dos produtos do mercado educacional e interesses privatistas, como “caminho” possível em virtude das circunstâncias impostas pós-março de 2020.

Pressuposto Teórico e Metodológico

Nesta perspectiva, trabalhar com narrativas (auto)biográficas é participar da elaboração do que Goodson (2019) denomina de uma “aprendizagem narrativa”, que se dá na construção de uma história narrativa de vida, aludindo a uma memória para ser construída, transmitida e transformada, a partir da demanda, não apenas de um(a) investigador(a), mas, sobretudo, por parte dos sujeitos que experienciam o processo. O movimento de reconhecimento e reconstrução precisa acontecer, pois a vivência ao ser socialmente partilhada, transforma-se em consciência por parte daqueles que participam.

Esta pesquisa foi desenvolvida de abril a junho de 2020, na cidade de Caxias-MA, com 27 professores(as) que trabalham na Educação Básica, a saber: 12 professores (as) da Educação Infantil; 10 professores (as) do Ensino Fundamental e 05 professores (as) do Ensino Médio, que compõem o quadro das escolas públicas e privadas. Estes (as) docentes estavam atuando de modo remoto durante a pandemia Covid-19. O levantamento foi realizado com vistas a mapear a realidade vivenciada por esses (as) professores(as).

Para tanto, utilizamos como ferramentas metodológicas, as tecnologias, através das quais foram contactados (as) professores(as), com as redes sociais, mais especificamente: *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*. A partir do conhecimento do estudo, os (as) professores(as) passaram a nos informar acerca de outros colegas que se encontravam em situação semelhante, na realização e desenvolvimento de aulas remotas devido ao período da pandemia.

Os participantes responderam o roteiro da entrevista semiestruturada, a qual foi analisada por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), em vista da compreensão do significado das falas dos sujeitos para além dos limites do descrito. E dentre as técnicas de análise de conteúdo, optamos pela Análise Temática, que busca os núcleos de sentido, os quais constituíram a comunicação e cuja expressão revelou algo importante para o objeto estudado.

Com relação aos aspectos ético-legais, o presente artigo é um recorte da pesquisa intitulada “Democratização e desigualdade da educação no cenário da pandemia de Covid-19: uma pesquisa (auto)biográfica com professor(a) da Educação Básica”, que foi submetido à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual do Maranhão, tendo sua aprovação, através do Parecer número 4.113.012 e CAAE: 33208620.6.0000.5554.

Análises e discussão dos dados sobre formação e desenvolvimento profissional docente

Conforme o roteiro de entrevista, foram utilizadas perguntas fechadas e abertas. As perguntas fechadas foram realizadas com o intuito de melhor descrever o perfil dos(as) professores(as) entrevistadas. As perguntas abertas, após a transcrição das respostas, foram analisadas em diálogo com autores que refletem sobre a formação de professores(as) e sobre o trabalho remoto. Saviani e Galvão (2021, p. 43) observam que o “[...] “ensino” remoto se encontra no bojo de uma adaptabilidade muito desejável ao capital[...]”, aspecto que parece se confirmar ao analisarmos as respostas dos (as) participantes.

Neste artigo, socializaremos as narrativas de 06 (seis) participantes por conta do espaço reduzido para a discussão e por acreditarmos que o recorte é suficiente o objetivo pretendido. A idade dos participantes é variável, sendo que: tem-se 08 professores (as) entre 27 a 36 anos, 09 docentes entre 37 a 46 anos e 10 professores (as) entre 47 a 57anos. Quanto ao gênero tem-se: 06 do sexo masculino e 21 do sexo feminino. Quanto ao local de trabalho, os (as) participantes atuam em escolas de Educação Básica, públicas e ou particulares. Quanto ao tipo de vínculo empregatício, 08 atuam em instituições privadas e 19 atuam em

instituições públicas. Com relação à formação inicial, 10 são da área de Pedagogia, 03 de Matemática; 05 de Letras, 04 de Geografia, 05 de História. O tempo de atuação profissional na Educação Básica varia de 01 a 28 anos. Com relação à formação continuada, 24 têm pós-graduação, especialização; 03 têm pós-graduação *Stricto Sensu* 03 em nível de mestrado. A renda familiar dos (as) participantes varia de R\$ 1.200,00 à R\$ 6.000,00.

Em relação à quantidade de empregos: 16 responderam que atuam em 2 empregos; 07, em um emprego e 03, em quatro empregos. Em relação ao vínculo de trabalho, 18 atuam no ensino público, 05 no ensino público e privado e 04 no ensino privado. Com relação ao local de trabalho, atuam desde escolas da Educação Básica a universidades: (U. I Dep. Alex Costa e UEMA; SEMECT e UNIPLAN; Colégio Militar; UIM Raimundo Nunes da Silva; Prefeitura Municipal de Caxias SEMECT e Faculdade do Vale do Itapecuru-FAI; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; Escola; Escola e Faculdade; SEMEC-Teresina/CESC-UEMA; C E Alcides Cesar Meneses; Secretaria de Estado de Educação; Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão - Campus Codó.

Em relação às áreas de cursos realizados: 07 têm Mestrado em Educação; 01 tem Mestrado em História, Ensino e Narrativas; 01 tem Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica; 03 tem Especialização em Docência do Ensino Superior; 02 em Especialização em Literatura brasileira; 02 em formação em Coordenação Pedagógica; 02 em formação em Educação de jovens e adultos; 01 em Currículo e Avaliação da Educação Básica; 01 em Metodologia no Ensino Superior; 01 em Língua Portuguesa; Psicopedagogia Clínica e Institucional; 01 em Matemática e Educação Especial e Inclusiva; 01 em Metodologia do Ensino de Geografia; 01 em Saúde da Família, Docência do Ensino Superior; 01 em Supervisão, Gestão e Planejamento Escolar. Em relação a esses dados pode-se inferir que os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, possuem qualificação e formação continuada condizente com sua atuação profissional, o que traz contribui para a sua atuação docente e, conseqüentemente para a qualidade da educação.

Sobre o questionário, na pergunta que trata, se eram (a) principal provedor(a) de renda familiar. Obtivemos as seguintes respostas: i) sim,

porém outras pessoas contribuem com o orçamento (12 respostas); ii) não, outras pessoas contribuem em proporção igual ou maior à minha – (09 respostas); e iii) Sim, sou o único provedor (todos os meus familiares dependem de minha renda), (06 respostas)

Em relação à pergunta: qual é a renda estimada total (somada), sua e do seu núcleo familiar? Obtivemos as seguintes respostas: i) entre R\$ 1.200 e 3.000,00 / mês (05 respostas); ii) entre R\$ 3.001 e 10.000,00 / mês; e iii) prefiro não informar (08 respostas). Em relação a última questão aberta: como você avalia a sua qualidade de vida no trabalho? Os(as) professores(as) responderam: 10 estão satisfeitos; 15 estão pouco satisfeitos e dois avaliaram como ruim.

Na sequência, apresentamos às narrativas e as análises sobre a temática na articulação com os teóricos que fundamentam a pesquisa sobre formação continuada de professores(as). Concordamos com Saviani e Galvão (2021), ao afirmarem que “[...] com o “ensino” remoto, nossos problemas não acabaram; apenas se enraizaram ainda mais”. Com base nos autores, por conta da falta de democratização de acesso e permanência ao ensino remoto público no Brasil, os problemas relacionados à educação aumentaram, fazendo crescer a desigualdade social. Na próxima seção, faremos a análise sobre os dados coletados.

Categoria I - Formação continuada adequada para trabalhar de modo remoto

Não. Por conta própria. Iniciei o Curso de Mídias. A Instituição está ofertando a Trilha Formativa e outros cursos ministrados por profissionais da área de Tecnologia, do próprio Campus. Estas ações têm contribuído para utilizarmos as ferramentas tecnológicas (Professor2).

Não. Não houve uma orientação, preparação e instrumentalização para trabalharmos remotamente nesse período de pandemia. O que se torna mais ainda um obstáculo para a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico (Professor14).

Nunca recebemos nenhum tipo de formação para educação de modo remoto. Agora é que estamos recebendo alguns tutoriais de como trabalhar com tais aulas (Professor19).

De modo algum. Não é impressão, é certeza do total descaso e da invisibilização do/a professor/a em todos os discursos e práticas governamentais (Professor22).

Não. Foi tudo muito rápido. As reuniões vieram a acontecer no transcurso do processo pedagógico na pandemia. O que eu coloco não necessariamente como formação, mas sim, como um processo de planejamento (Professor24).

Sim. Tivemos formações que permitiram nossa atuação de forma remota Investimentos em tecnologias (Professor27).

As narrativas dos sujeitos da pesquisa demonstram que dos 27 entrevistados, 23 não tiveram formação continuada sobre o trabalho pedagógico remoto. Este dado é muito sério, pois apenas 4 professores(as) tiveram algum tipo de formação para a sua atuação no ensino não presencial, no trabalho virtual, o que mostra um fator preocupante, pois os mesmos não receberam nenhuma formação e, entres estes, um participante expressou, que mesmo com a formação, o processo de ensino-aprendizagem não chega a muitos estudantes, pois estes não têm condições de acesso a aulas on-line.

Percebemos, com base respostas, que as responsabilidades do ato educativo estão centradas nos (as) professores(as), as atividades pedagógicas e o ensino dos alunos. O volume de atividades e a grande responsabilidade afeta emocionalmente os (as) docentes, causando-lhes sofrimento, pois o (a) docente é cobrado (a) a cumprir horário, elaborar aulas e ainda responsabilizado (a) pela pouca ou nenhuma participação de alunos. De acordo com Nascimento; Martins; Carvalho Filha (2021), os (as) professores(as) sentem-se desafiados (as) e “obrigados” (as) a encontrar estratégias teóricas metodológicas para cumprir o currículo básico da turma, e conseguir que os estudantes tenham alguma aprendizagem. Visto que os (as) professores(as) têm dificuldades com o uso das tecnologias e plataformas digitais para fins educativos, o que gera ansiedade diante da ineficiência da prática pedagógica. A ausência de formação continuada reflete na qualidade do planejamento das aulas, que consequentemente reflete na qualidade do ensino.

Neste sentido, concordamos com Saviani e Galvão (2021), ao afirmar que a oferta do “ensino” remoto sem condições de formação para a atuação, nesta forma de ensino, somente aprofundou a tendência do processo de conversão da educação em mercadoria, na esteira da

privatização, que implica sempre a busca da redução dos custos, visando ao aumento dos lucros, muitas vezes, dos sistemas privados de ensino. “A docência ‘uberizada’ terá na experiência do ‘ensino’ remoto/distância uma alavanca a serviço dos interesses mercadológicos pós-pandemia, e também convirá aos reitores que estiverem buscando uma “saída” para a crise orçamentária que vivem as instituições de ensino superior [...]” (Saviani; Galvão, 2021, p. 39).

Tendo como base os autores supracitados e as respostas dos sujeitos da pesquisa, compreende-se que a adoção de aulas remotas pelos governantes, não garantiu uma formação continuada e a oferta de ações para o desenvolvimento profissional destes (as) professores(as), em consequência, não houve a oportunidade da oferta de um ensino de qualidade aos estudantes.

Categoria II - Poder público deveria combater eficazmente a proliferação da COVID-19

Mantendo campanhas de conscientizar a população. E ser mais enérgica quantos anos. Protocolos sanitários e quanto as escolas estruturar melhor para que possam atender aos alunos e proporcionar uma melhor educação a eles (Professor1).

Testando as pessoas em massa. Que os investimentos de propagandas educativas fossem somados a investimentos de testes. Muitas pessoas as vezes demoram muito a confirmar a doença por conta do exame demorado. ACHO que o exame deveria ser de imediato. Aquele que tem condições faz particular e se cuidam logo e o que não tem?? Portanto a importância da TESTAGEM em MASSA, para se pensar em políticas públicas emergentes (Professor9).

Penso que o uso de testes é uma boa ação para controlar a proliferação do vírus, mas isso associado ao uso de EPIs e outros hábitos de sanitização. O poder público precisa nesse momento garantir o isolamento, para que as escolas possam voltar futuramente às atividades pedagógicas de forma segura. Investimento na saúde (Professor14).

Oferecer uma formação com orientações, estratégias e possibilidades didáticas e metodológicas para os professores de como poderíamos ensinar nesse contexto de pandemia, pois faltam soluções práticas, coerentes e objetivas. Coisa que não foi feito, infelizmente, pela SEMECT.

É triste essa situação e lamentável. Faltam ações realmente plausíveis para isso (Professor16).

Por enquanto, seguir com o Ensino remoto é a forma mais eficaz de conter a pandemia. Posteriormente, disponibilidade de recursos para adotar salas mais amplas, respeitando o distanciamento. Pontos com acesso fácil ao álcool gel, utilização de máscara por todos, banheiros com sabonetes líquidos, verificação de temperatura e adoção de uma política educativa para sensibilizar alunos e colaboradores (Professor23).

É tratar o problema com o devido compromisso social, humano e público. Equipar as escolas com os recursos humanos e físicos adequados. Democratizar o acesso aos instrumentos/ferramentas de comunicação digital. Não há estudos que garantam segurança aos professores e alunos, então o adiamento do ano letivo é o mais preventivo, uma vez que desde o início da pandemia nenhuma ação foi executada para que as escolas, servidores e docentes e alunos tivessem formação e acesso aos instrumentos tecnológicos de informação (Professor24).

Por meio das narrativas compreendemos que as sugestões foram importantes e pertinentes ao contexto social e educacional da pandemia, ao trabalho remoto e à estrutura das escolas como um todo. Para Saviani e Galvão (2021, p. 41):

No que diz respeito às condições, sabemos que as escolas públicas carecem, há muito tempo, de materiais pedagógicos, bibliotecas e mobiliários, além de infraestrutura adequada, com itens primários, como abastecimento de água e rede de esgoto. Isso é bastante ilustrativo das impossibilidades [...].

Em meio à crise sanitária que acometeu milhões de pessoas, levando a óbito outros milhares, as escolas passaram por situações complexas. Concordamos com Saviani e Galvão (2021, p. 36), ao afirmarem que “[...] o ano de 2020 será lembrado mundialmente como aquele em que a pandemia do novo coronavírus atingiu mais de quarenta e três milhões de pessoas ao redor do planeta e tirou mais de um milhão e cem mil vidas.”

Nesta perspectiva, a história brasileira poderia ser diferente, pois, sendo um dos últimos países a ser atingido e dispendo de um dos maiores sistemas de saúde pública do mundo, o Brasil poderia ter planejado reforço ao orçamento do Sistema Único de Saúde (SUS), ao invés do

sucateamento, poderiam ter investido os recursos em função do estado de emergência e coordenado o enfrentamento a pandemia. Contudo, isso não se concretizou, pois o então governo foi omissivo e não aplicou os recursos aprovados pelo Congresso Nacional destinados ao combate do Coronavírus, desperdiçou mais de 1,5 milhão de reais do dinheiro público, investindo na ampliação da produção de Cloroquina, pelo Laboratório Farmacêutico do Exército, sendo que este medicamento foi comprovado, cientificamente, ineficaz ao tratamento da Covid-19. O governo tratou a pandemia sem responsabilidade, desrespeitando normas sanitárias recomendadas pela Organização Mundial da Saúde – OMS, minimizando a gravidade, deixando a população sem assistência.

Categoria III - Acesso a acompanhamento pedagógico/emocional/psicológico

Sim, o serviço de psicologia está disponível para atendimento dos estudantes, foram desenvolvidos encontros com pais e alunos. Há cada quinze dias é realizado espaço de diálogo com os servidores sobre saúde mental (Professor4).

Sim. Não sei direito como funciona, mas a secretaria de educação municipal disponibilizou psicólogos para este tipo de atendimento (Professor11).

Somente o acompanhamento pedagógico via APP e às vezes meus alunos me procuram para conversar, desabafar via wats (Professor12).

De forma muito incipiente estamos tendo mesmo só o nosso trabalho pedagógico remotamente, ainda que não todos os alunos conseguem ter acesso aos recursos tecnológicos (Professor14).

Não. Nada está sendo feito nesse sentido (Professor15).

Não, mas aconteceram várias palestras quanto ao impacto da Pandemia tanto nas práticas pedagógicas como na saúde emocional (Professor21).

Desconheço na rede estadual. No IFMA tem uma equipe multidisciplinar que tem feito este trabalho, só não posso avaliar a qualidade deste serviço (Professor24).

Observamos que, dos 27 entrevistados, 20 responderam que eles e os estudantes não receberam nenhum acompanhamento pedagógico/emocional/psicológico. Desta forma, as respostas reforçam a tese evidenciada por Saviani e Galvão (2021), ao dizerem que o ensino remoto

é uma falácia e as reais condições de trabalho dos (as) professores(as) e da aprendizagem dos estudantes, por meio do ensino remoto, reforça as desigualdades sociais. Argumentam que neste sistema de aulas não presenciais, a justiça social e a equidade na educação pública de nosso país está longe de se concretizar.

Destacamos que dentre as respostas analisadas, 06 docentes responderam que há acompanhamento psicológico, porém 02 destes expressaram que esse atendimento oferecido é apenas em relação às questões pedagógicas, deixando uma lacuna em relação ao atendimento das questões emocionais e psicológicas dos (das) professores(as) e estudantes. De acordo com Menezes; Martilis; Mendes (2021, p. 51), o distanciamento social é a forma mais “[...] eficaz no que se refere à contaminação, é também um dos aspectos que impactam a saúde mental da população”. Nós, docentes, não estamos imunes a esses impactos. Ao contrário, estamos na ponta, encurralados entre o exercício da docência remota e a garantia da sobrevivência.

O trabalho remoto sem condições dignas de atuação docente aumenta a precarização da educação pública. Neste sentido, corrobora-se que “o desgaste da imagem do professor se configura, então, como um processo gradativo de barbarização da educação no Brasil. Nesse sentido, essas variáveis têm produzido efeitos corrosivos para a saúde mental dos docentes”. (Menezes; Martilis; Mendes, 2021, p. 54). Os sistemas de ensino estaduais e municipais e as diversas instituições públicas de ensino superior aprovaram o ensino remoto para cumprir o calendário escolar.

Nesta perspectiva, para Saviani e Galvão (2021, p. 38-39):

[...] condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

Nesta dimensão, o agravamento da saúde física e mental dos profissionais da educação em razão da precarização do trabalho; o aumento significativo de trabalho com as aulas remotas; a insegurança na utilização das tecnologias digitais e a impotência diante das dificuldades dos alunos mostra que é de suma importância que os (as) profissionais

da educação se unam em luta coletiva, em busca de justiça social; por reais condições de ensino e aprendizagem; pela oferta de formação continuada adequadas às reais necessidades de desenvolvimento profissional, de acordo com o contexto que vivenciamos e pela oportunidade e oferta de um acompanhamento pedagógico, emocional e psicológico de forma objetiva e eficaz aos estudantes e aos profissionais da educação.

Considerações finais

Neste texto, analisamos as narrativas (auto)biográficas de professores(as) em atividades pedagógicas remotas na Educação Básica, em vista da pandemia da Covid-19, no Estado do Maranhão, município de Caxias, com o objetivo de compreender o processo formativo e desenvolvimento profissional desses (as) professores(as), neste momento atípico de suas vidas profissionais e pessoais. Foi possível constatar por meio das narrativas, que ainda há uma grande lacuna entre os processos formativos de desenvolvimento profissional e as reais necessidades de formação continuada e de atendimento pedagógico, formativo e socioemocional para a atuação no trabalho remoto.

Entendemos que as condições de estrutura e organização do trabalho on-line na Educação Básica, principalmente, relacionado à aprendizagem dos estudantes está longe de ser ideal, sendo apenas um engodo educacional. Com base nas narrativas, foi possível perceber que os (as) professores(as) produzem sua subjetividade e identidade no contexto social marcado pela incerteza do novo, carregados de medos, anseios e dúvidas sobre o futuro e o desenvolvimento profissional. Demonstram dificuldades em conciliar as atividades da escola com as atividades de casa e as orientações dos estudos dos filhos.

A pandemia da Covid-19 exasperou com nitidez, não tanto a necessidade de mudar o modelo e a forma escolar, mas a urgência e a possibilidade desta transformação educacional e formativa. Transformar a escola do século XXI para atender um público que vem mudando diante do momento histórico, político, tecnológico e social. O tema aqui abordado exige reflexões e ações profundas junto aos pares e poder público, para que no coletivo, possamos transformar o contexto escolar.

Percebemos ainda, que mesmo com o avanço das Tecnologias de Informações e Comunicação - TICs, a democratização das mesmas ainda não foi universalizada, pelo alto custo monetário para a classe menos favorecidas, muitos pais e estudantes não dispõem de um celular *smartphone*, computador e *Internet*. Portanto, a desigualdade social precisa diminuída em vista de um processo mais democrático de acesso e permanência à educação, como observamos, a pandemia evidenciou a desigualdades social e educacional do país.

Nesse sentido, sabemos que o discurso da excepcionalidade serve bem aos interesses de ampliação da Educação a Distância, em grande parte, ao mercado privado. Em consequência, diante da grave situação em que nos encontramos, dos retrocessos e das consequências que teremos que enfrentar, precisamos mais do que nunca nos comprometer com a luta pela qualidade da educação e resistir coletivamente aos ataques que sofreremos, sem concessões.

Concluimos que os profissionais da educação, na busca de desempenhar a função de ensinar, neste período de ensino virtual, não recebem formação e quando são ofertadas, são precárias e insuficientes, ou seja, não promovem os conhecimentos e saberes necessários para o processo de ensino-aprendizagem para este momento que vivenciamos. Enfatizamos que as condições de trabalho remoto não são suficientes para garantir a saúde física e mental desses trabalhadores e dos estudantes e, conseqüentemente, que as condições vivenciadas favorecem o aumento das desigualdades educacionais e sociais.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2011.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm
Acesso em: 30 nov. 2022.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Trad. Henrique Carvalho Calado. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2019.

MALAGGI, Vitor. Tecnologia em tempos de pandemia: a educação a distância enquanto panaceia tecnológica na educação básica. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, nº2, Edição Especial 2020. PPGE/UNESC – ISSN 2317-2452. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/canarim,+3+Vitor_dossi%C3%AA+Criar+Educa%C3%A7%C3%A3o_Final+ok%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/canarim,+3+Vitor_dossi%C3%AA+Criar+Educa%C3%A7%C3%A3o_Final+ok%20(1).pdf). Acesso em 12 nov. 2022.

MENEZES, Kelly Maria Gomes. MARTILIS, Luiz Fernando de Sousa; MENDES, Virzangela Paula Sandy. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. Universidade e Sociedade ANDES-SN. Ano XXXI - Nº 67 - janeiro de 2021, Ano XXXI - janeiro de 2021. **Anais**. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf. Acesso em: 03 set. 2020.

MORAIS, Joelson de Sousa; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho. Da necessidade de uma democracia cognitiva no processo de formação de professores. **Poiésis**. Tubarão. v.10, n.18, p. 464 - 476, Jun/dez 2016. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 28 maio 2020.

MARTINS, João Rodrigo V. Educação como lócus da luta de classe na pandemia. In: SOARES, Sávila Bona V. et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Ceará: Editora Terra Sem Amos, 2020.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do; MARTINS, Elizangela Fernandes; CARVALHO FILHA, Francidalma Soares Sousa. Narrativas de professores da educação básica e produção da subjetividade: relações entre democratização e desigualdade nas aulas remotas. In: MOURA, Cristiane; SILVA, Carla Andréa. **Educação e subjetividade: diálogos sobre ser professor**. Parnaíba – PI: Acadêmica Editorial, 2021. p. 14 - 31.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e Professores proteger, transformar e valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://>

rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf. Acesso em: 05 dez. 2022.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade ANDES-SN**. Ano XXXI - Nº 67 - janeiro de 2021, Ano XXXI - janeiro de 2021.

Disponível em:

https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf/. Acesso em: 03 set. 2020.

SOARES, Sávaia Bona V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: SOARES, Sávaia Bona V. et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Ceará: Editora Terra Sem Amos, 2020.

LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE PRIMARIA EN ESPAÑA: evidencias e incertidumbres desde la investigación en tecnología educativa en tiempos de reforma

Fernando Fraga-Varela
Adriana Gewerc

Resumen: Las 24 propuestas del Ministerio de Educación para la mejora de la profesión docente en España, dadas a conocer a principios del 2022, exponen un nuevo Marco de Competencias Profesionales Docentes. Para su elaboración se establece como referencia la Competencia Digital Docente, que su vez parte del framework DigComp, para plantear procesos de acreditación profesional. En este capítulo se recogen los principales resultados de investigación desarrollados en los últimos 10 años por el Grupo de Investigación Stellae sobre este campo. Se toman dos ejes de referencia: las implicaciones de estas propuestas para alumnado y profesorado tanto en formación inicial como en ejercicio en las escuelas de Educación Primaria. Las conclusiones evidencian algunas limitaciones generadas por el uso de este referente para la elaboración del Marco de Competencias Profesionales Docente y su proyección en los espacios de la formación del profesorado, sobre todo si se pretende realizar una evaluación profesional basada en la acreditación de habilidades. También hacen hincapié en las consecuencias que esta propuesta podría tener en el tipo de perfil profesional que se pretende para la escolarización obligatoria.

Palabras-clave: Educación Primaria; Educación Obligatoria; Competencia Digital; Competencia Digital Docente; Formación Inicial Maestros.

Introducción

Se avecinan momentos de cambio en la formación de profesorado de educación básica en España, sobre todo, debido a que los centros educativos se encuentran en transición a nuevos currículos a partir de la reforma educativa iniciada a finales del año 2020. Esto implica modificaciones que no solo afectan al trabajo en el día a día de las escuelas, también el profesorado y la conceptualización de su desarrollo profesional entra de pleno en el debate. El Ministerio de Educación ha establecido una

serie de propuestas para la reforma y la revisión de la profesión docente que guiarán el encuadre de la formación inicial en los próximos años. De ahí que se hace necesario confrontar estas propuestas con la investigación para poder hacer aportaciones significativas para el debate.

La investigación en este campo tiene una larga trayectoria. Concretamente, en el seno del Grupo de Investigación Stellae de la Universidad de Santiago de Compostela, con más de 30 años de trabajo, se ha realizado una aproximación a esta problemática a través de diferentes publicaciones (Gewerc; Martínez-Piñeiro, 2019; Montero, 2007; Montero; Gewerc, 2013). Nunca se había hablado tanto sobre la necesidad de revisar la formación inicial. Los medios de comunicación recogen estos debates a diario con aportaciones de expertos y divulgadores, en el contexto de pleno desarrollo de una nueva reforma educativa. Quizás desde la investigación que desarrollamos podemos, humildemente, hacer una aportación a la cuestión.

La adaptación del título de maestro al EEES supuso un estudio profundo de los diseños curriculares universitarios. El Libro Blanco, elaborado en consonancia con el Informe Tuning (González; Wagenaar, 2003), daba cuenta de esta necesidad (ANECA, 2005). Allí, además de la definición del perfil del maestro y sus competencias, se dan indicaciones que tienen elevada relevancia, ya que se propone que el maestro en formación deberá adquirir, según el propio documento (ANECA, 2005), una formación apoyada en una metodología adecuada al paradigma de profesor/investigador.

Al hacer hincapié en el paradigma de profesor/investigador, no se espera sólo que los futuros maestros se apropien de los conocimientos y habilidades para el desarrollo de la docencia en Educación Primaria, sino que su formación como futuros docentes les habilite para desarrollarse como lo que Stenhouse denominó un “profesional amplio”, caracterizado por “la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula” (Stenhouse, 1984, p. 197). una aspiración que aún perdura en el marco del debate universitario presente (Bolívar, 2020). Se apuesta por superar la visión del especialista sustentado en la racionalidad técnica, para llegar a la visión de un práctico reflexivo basado en la epistemología de la práctica (Schön, 1987), también en lo que concierne a la práctica docente (Paricio; Fernández; Fernández, 2019).

Sin embargo, a pesar de reforzar el paradigma de profesor/investigador, después de todo este proceso de ampliación temporal de la formación y la adaptación de los títulos al EEES, la aparente mejora de las condiciones de la formación inicial de los maestros sigue generando dudas sobre su utilidad a la hora del ejercicio profesional. Esto no deja de ser relevante, teniendo en cuenta que para ejercer la profesión de docente en los niveles infantil y primaria, se requiere cuatro años de formación, en contraposición con el año en formación didáctica del Máster en profesorado de educación secundaria o la nula formación en este ámbito para el profesorado universitario. El problema radica en el encuadre y el tipo de formación que se desarrolla durante esos años y la insatisfacción que produce. Esta situación se deriva de la convivencia con un modelo de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria que trabaja desde el primer momento en los conocimientos pedagógicos a través de un modelo concurrente, a diferencia de otras etapas con modelos consecutivos (Marcelo, 2022). Y aun así se presentan sospechas sobre la formación de los maestros.

De toda esta problemática intenta dar cuenta la propuesta del Ministerio de Educación y Formación Profesional en enero de 2022 con un documento para el debate que lleva por título *24 Propuestas de Reforma para la Mejora de la Profesión Docente* (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, 2022). Una declaración de intenciones que guiará muchos de los cambios que se vienen, que ha suscitado no poco debate y en muchos casos ha sido cuestionada desde la investigación educativa (Trillo, 2022). Allí se abordan los procesos selectivos específicos para poder acceder al título de maestro; la revisión de los procesos de selección de profesorado, que una vez titulados se incorporan a los centros públicos de enseñanza; la supervisión y regulación del acceso a la profesión docente del profesorado novel superado el proceso selectivo en su primer año de docencia (en estos momentos sin apenas diferenciación respecto al profesorado experimentado en ejercicio) o la revisión de los procesos de formación permanente y su reconocimiento mediante complementos económicos de desarrollo profesional docente. Un conjunto de elementos que atraviesan todos los ámbitos y ponen en entredicho las reglas de juego actuales, pero sin arrojar luz sobre lo que realmente acontece en el propio título ¿Quizás un golpe de efecto sin cambiar los problemas de fondo?

De todas estas propuestas, en este texto vamos a centrarnos en una que quizás haya pasado un poco desapercibida: el Marco de Competencias Profesionales Docentes que impacta tanto en la formación inicial, como en la permanente y en el desarrollo profesional. En ese contexto, se propone tomar como referencia el modelo el trabajo de la Competencia Digital (CD) vertebrado fundamentalmente alrededor de áreas, competencias profesionales, niveles de desarrollo y descriptores, con amplio recorrido, tanto en España, como en el conjunto de la Unión Europea (Carretero-Gomez; Vuorikari; Punie, 2017; Ferrari, 2013; Vuorikari et al., 2016; Vuorikari; Kluzer; Punie, 2022) y basada en la acreditación profesional. Destacamos el término *acreditar*, bien conocido por el profesorado universitario en España y motivo de constante debate (Escudero; Trillo, 2015). Sin embargo ¿estamos ante un referente sólido para revisar desde su propuesta toda la profesión docente? ¿qué ha pasado para que la CD se haya convertido en la competencia de referencia para el desarrollo profesional y también para el resto de las competencias? ¿son todas certezas o presenta también dificultades? A lo largo del presente trabajo intentaremos contestar estas preguntas y analizar sobre este terreno que desde luego precisamos seguir investigando.

La Competencia Digital como referente ¿qué supone para el profesorado en formación?

Hablar de CD en España y en Europa es entrar en un espacio legislativo y de investigación muy específico. Viejo conocido, aunque se muestre como reciente e innovador, el profesorado convive con la necesidad de trabajar esta competencia desde hace más de 15 años, podemos citar que se incorpora por primera vez en los currículos de Educación Primaria en España en el año 2007, aunque ya existían planes y propuestas con anterioridad (COMISION EUROPEA, 2000) en forma de iniciativas de integración de las tecnologías en centros educativos o las primeras aulas de informática. Se trata de un marco competencial propio de la Unión Europea que ha avanzado en su definición de la CD como un elemento en el que convergen diferentes alfabetizaciones: en tecnología de la información, informacional, tecnológica, mediática y visual

(MARTIN, 2006). Como referencia para el alumnado y profesorado, se han dado pasos de concreción concisos, curiosamente mucho después de su primera incorporación en los currículos escolares. Estamos hablando principalmente de DigComp. (Ferrari, 2013) y su versión actualizada DigComp 2.2 (Vuroikari; Kluzer; Punie, 2022).

La CD en general ha derivado en una serie de versiones que refuerzan el modelo base. Con una versión específica de la CD para entornos educativos llamada DigcompEdu (Redecker; Punie, 2017); y otra especialmente diseñada para organizaciones llamada DigCompOrg (Kampylis; Punie; Devine, 2015), que ha generado el proyecto Selfreflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational technologies (SELFIE) para la evaluación de instituciones educativas como organizaciones que tienen que favorecer su desarrollo, actualmente de obligado uso en los centros educativos. Otras propuestas también toman como referente DigComp, como Life Comp (Sala *et al.*, 2020) que se centró en las competencias clave para el aprendizaje permanente. El uso del concepto competencia, además de otros específicos como la CD, ha proporcionado un lenguaje y una estructura comunes para los sistemas educativos de la UE. Este marco ha sido actualizado explícitamente en la última normativa escolar de Educación Primaria en España (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, 2020) y tiene en consideración la Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018 (COMISIÓN EUROPEA, 2018) sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, una versión actualizada de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 (COMISIÓN EUROPEA, 2006) que sirvieron de base para una primera incorporación en el sistema educativo en el año 2007.

En cualquier caso, las implicaciones del ámbito competencia no son unívocas ya que hay una visión poliédrica y con diferentes interpretaciones (Van Deursen; Van Dijk, 2016). Una de las formas de entenderla es reducirla a una equivalencia con las habilidades (Van Dijk, 2005). Sin embargo, esta reducción supone un problema porque no explora todas las posibilidades que ofrece esta visión del aprendizaje. Una situación que también impacta en el espacio de las propuestas que intentan sistematizar las destrezas y habilidades digitales debido a los

diferentes campos disciplinares que les han influido (Gewerc; Fraga-Varela, 2019). Este debate oscila entre una tendencia que adopta una concepción con base teórica conductista de la competencia, frente a otra integrada en la que se relacionan los conocimientos, habilidades y disposiciones con las tareas o actividades que se demandan (Bolívar, 2010). Esta última visión es crítica porque permite abrir paso al aprendizaje situado (Lave; Wenger, 1991): un puntal básico en el trabajo competencial que ubica el aprendizaje en el mismo contexto donde se aplica. Si tenemos en consideración esta perspectiva amplia de la CD, observamos que tiene implicaciones de cierta envergadura, porque supera la equivalencia con las habilidades ya que un alto nivel de competencia no se deriva de forma automática de la capacidad para usar herramientas digitales (Ala-Mutka; Punie; Redecker, 2008).

Esta situación no es neutra, ya que en España las competencias conviven con las áreas de conocimiento tradicionales. Un escenario complejo a la hora de gestionar los diseños curriculares. Las orientaciones que se dan al profesorado promueven una combinación de ambas en las propuestas a trabajar en las aulas que, junto con los contenidos propuestos, genera currículos escolares de enorme extensión, lo que dificulta enormemente el trabajo del profesorado. Este problema ya lo adelantó Gimeno (Gimeno, 2008) mucho antes de que emergiera el modelo DigComp para la CD. Actualicemos su propuesta: combinar sólo la CD, que en el modelo Digcomp se organiza en 5 áreas desdobladas en 21 competencias, en todas las áreas de conocimiento, un total de 6, en todos los niveles de la Educación Primaria, 6 también, para un promedio de 7 bloques de contenido por área con un mínimo de 6 contenidos, generaría un total de 4536 ($21 \times 6 \times 6 \times 6 = 4536$) unidades de contenido. Difícil reto para el profesorado gestionar esa realidad.

Esta situación requiere reflexionar si este camino aplicado a los procesos de evaluación, claramente tendente a hacer equivaler las destrezas, (*skills*), como competencias básicas, no llevará a un callejón sin salida exigiendo realizaciones (*performances*) contrastables ajustadas a unos estándares o niveles (DE LA ORDEN, 2011a). La deriva en descripciones muy minuciosas de la competencia, como ha planteado DigComp, lleva a ingentes trabajos de evaluación desde una perspectiva conductual, que dificulta una salida airosa en el proceso de evaluación

(DE LA ORDEN, 2011b). Un claro ejemplo de lo que se han venido a denominar reformas contradictorias con efectos perjudiciales cuando se promueven quizás con las mejores intenciones (APPLE, 2002). El 14 de diciembre de 2022 se podía leer en un periódico a una profesora de instituto (Galera, 2022) que reflejaba esta situación ante la preparación de un examen:

me pongo a preparar la prueba según la nueva normativa. Para mi módulo [...] hay 19 resultados de aprendizaje y 50 criterios de evaluación [...] Me pongo a hacer cuentas y resulta que, si pongo cinco preguntas que abarquen la mitad de los criterios de evaluación para los seis primeros resultados de aprendizaje de esta prueba, por 20 alumnos, me salen 15.000 registros que tengo que llevar para poder evaluar “correctamente”. [...] ¿Cómo les voy a explicar yo a mis alumnos cuando revisemos las notas, cada uno de los 750 registros que tengo que llevar?

Desde la universidad, como continuadora del trabajo que se desarrolla previamente en las escuelas e institutos, en la formación inicial de maestros de Educación Primaria, tampoco se visualizan avances sólidos en el trabajo de la CD. El alumnado no supera un valor promedio del 60% tanto en la creación de contenidos como en la resolución de problemas, una vez aplicado un instrumento para estimar la Competencia Digital Docente en el curso 2019-20 (Tourón *et al.*, 2018). Cabe preguntarse cómo es posible que después de más de 15 años de incorporación de la CD en las escuelas perduren tantas dificultades para su fortalecimiento. Aun teniendo en cuenta algunos elementos expuestos anteriormente, la solución no es sencilla, pero nos pone en alerta ante la posibilidad de usar la CD como referente para la elaboración de un Marco de Competencias Profesionales Docentes.

Con las dificultades detectadas, el reto se traslada al espacio de la formación inicial en el Grado de Maestro y el refuerzo de esta competencia. El proyecto de investigación (EDU-2012-39866-C02-01) partió de un marco general del conocimiento profesional en la formación inicial del profesorado en el Grado de Maestro, e indagó sobre lo que estaba aconteciendo en los nuevos planes de estudios adaptado el EEES intentando identificar, analizar e interpretar las percepciones de futuros maestros y sus formadores además de la contribución a una identidad profesional determinada. El currículo estudiado es un título de grado

avalado por las agencias de acreditación que tiene el visto bueno de la propia administración.

El proyecto permitió también tomar evidencia de lo que acontecía con las Tecnologías Digitales y la CD, ya que parte de la responsabilidad del título es capacitar a los maestros para poder desarrollarla con el futuro alumnado de Educación Primaria. El estudio muestra que las competencias transversales y genéricas del título, donde se explicitan este tipo de aprendizajes, se ven diluidas en la formación del alumnado. Sus aprendizajes quedan relegados a una materia específica ya que el resto no la desarrollan. Se deja a los futuros maestros desprotegidos frente a la situación que van a tener que afrontar a futuro en las aulas (Zeichner; Conklin, 2008), también con esta competencia (Gewerc; Alonso-Ferreiro, 2017; Gewerc; Montero, 2015). La situación produce desasosiego en el alumnado y una cierta decepción (Cebrián de La Serna, 2011) ante la falta de referentes poderosos y experiencias concretas de aprendizaje ya que se limita a contenidos digitalizados, presentaciones y el uso de la plataforma de gestión de aprendizaje a modo de repositorio. Las creencias y preconcepciones sobre las Tecnologías Digitales y la CD suplen estas ausencias y se consolidan como principal referente para el profesorado (Fraga-Varela, 2014; Fraga-Varela; Gewerc, 2013, 2015).

La realidad del alumnado de Educación Primaria ¿qué sabemos sobre Competencia Digital después de 15 años?

Después de conocer la situación del profesorado en formación inicial, testigo directo por su experiencia discente del sistema escolar, cabe preguntarse qué es lo que acontece en las escuelas. En primer lugar, los currículos de Educación Primaria (con un denominador común, pero con diferencias en cada una de las comunidades autónomas del Estado Español), es un documento prescriptivo donde no se incorpora la CD de forma concisa y clara como sí ocurre con los contenidos y criterios de evaluación en matemáticas o lengua por poner un ejemplo (Howard; Chan; Caputi, 2015). En segundo lugar, los referentes para el profesorado son muy genéricos, a nivel de lo que se ha denominado actualmente *perfil de salida* para cada una de las competencias con una serie de *descriptores operativos* para la etapa de Primaria y Secundaria, también para la CD. Se

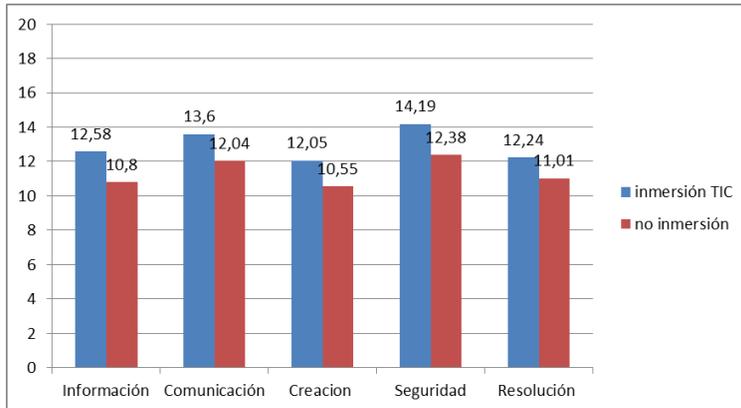
entiende que estos descriptores, junto con los objetivos de etapa sirven de base para el establecimiento de los criterios de evaluación. Sin embargo, no se relacionan de forma explícita con los criterios de evaluación establecidos en los currículos en cada una de las áreas de conocimiento. A esto tenemos que sumar que el trabajo de evaluación que se desarrolla externamente a las escuelas, siendo el caso por ejemplo de las pruebas PISA o las Evaluaciones de Diagnóstico, promovido por la propia administración educativa, incide solo en algunas competencias sin contemplar la CD, poniendo otros aprendizajes en valor (Blau; Peled; Nusan, 2016) sobre todo en lo relativo a la Competencia en Matemática, en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM) y en Comunicación (CCL). Ante esta situación, cabe preguntarse hasta qué punto la CD está presente en la agenda diaria del profesorado en los centros educativos.

Las investigaciones que hemos realizado evidencian diferencias significativas entre las escuelas y el alumnado desarrolla la CD en función de la institución a la que asiste. Sus propuestas muestran grandes dificultades para poder encarar los procesos necesarios que le permitan disminuir las brechas sociales y digitales y compensar las condiciones sociofamiliares de origen (Fraga-Varela; Rodríguez-Groba, 2019b). Esto pone en entredicho el papel de la escuela, ya que se prevalece el capital cultural y social de las familias (Gewerc; Fraga; Rodés, 2017) en los procesos y los contenidos de la apropiación de e las Tecnologías Digitales disponibles. La evaluación de la CD, a través de instrumentos específicos desarrollados en el proyecto, nos devuelve niveles de adquisición descompensados en las cinco áreas que caracterizan la CD. La investigación CDEPI (Competencia Digital en estudiantes de Educación Obligatoria, EDU2015-67975-C3-1-P) ha dado cuenta de dos áreas manifiestamente limitadas, la Informacional y la de Creación de Contenidos (Martínez-Piñeiro; Gewerc; Rodríguez-Groba, 2019) y globalmente, bajos niveles en el conjunto de la CD (Fraga-Varela; Vila-Couñago; Martínez-Piñeiro, 2020) en clara sintonía con estudios previos (Aesaert; Van Braak, 2015). Esta realidad escolar es incluso contradictoria con las prácticas predominantes en las escuelas, que giran precisamente alrededor de tareas que toman como referente el área de la Información, un ámbito que tiene prevalencia en la legislación educativa vigente hasta este momento (Alonso-Ferreiro; Gewerc, 2018). Por otra parte, el

profesorado en formación (Gamito; Aristizabal; Vizcarra, 2018) y en ejercicio (Rolf; Knutsson; Ramberg, 2019) muestran una mayor destreza en la dimensión (1) Información y Alfabetización Digital y (2) Comunicación y Colaboración por lo que estos ámbitos se ven más próximos en su capacidad para poder diseñar propuestas de trabajo en las aulas. Y esta realidad se proyecta en el sistema educativo tal y como evidencian las últimas investigaciones realizadas (Gewerc; Martínez-Piñeiro, 2019).

Cabe preguntarse cómo encaran los centros educativos y el profesorado el trabajo de la CD. Recogemos algunas de las evidencias. Debemos tener en cuenta que en Galicia, con el fin de potenciar esta competencia, una serie de centros educativos disponen de equipamiento informático de uso de individual tipo 1:1. Es la denominada Red Abalar y, un grupo de este conjunto, además, pertenecen a al Proyecto E-Dixgal que sustituye los libros de texto tradicionales por digitales. Esto supone un alto nivel de exposición potencial y un facilitador y dinamizador para que el profesorado diseñe propuestas de enseñanza integrando las tecnologías disponibles. Su impacto en el tiempo se ha visibilizado gracias a los resultados de evaluación de la CD del proyecto CDEPI. Todas las medias obtenidas en las áreas de la CD, tal y como podemos ver en la Figura 1, son superiores en centros E-Dixgal de forma estadísticamente significativa, sin embargo, los datos analizados de forma global muestran niveles bajos de desarrollo de la competencia en el alumnado (Martínez-Piñeiro; Gewerc; Rodríguez-Groba, 2019).

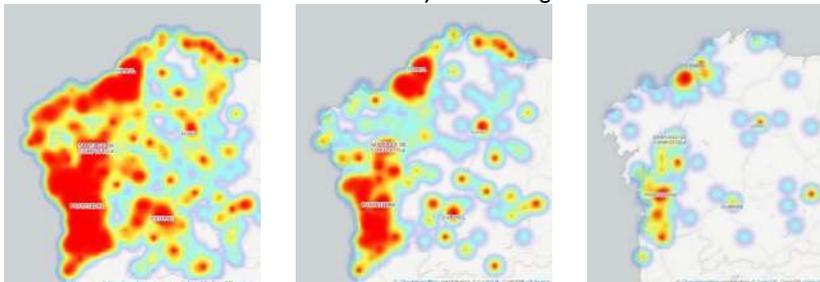
Figura 1- Media en cada área competencial del alumnado de centros con inmersión TIC frente al resto



Fuente: Martínez-Piñeiro, Gewerc y Rodríguez-Groba (2019)

La geolocalización de los centros que participan en estas iniciativas nos permite tener un mapa de posición de donde se encuentran. Mediante la utilización de un sistema de información geográfica (SIG) y la geocodificación de los datos mediante un CloudSIG, en este caso CartoDB, se pueden mostrar en un mapa los centros que participan en estos proyectos. Con los datos actualizados a fecha del año 2016, podemos ver en la Figura 2 (1) la distribución de centros general (2) centros que pertenecen a la Red Abalar y (3) centros pertenecientes al Proyecto E-Dixgal, una situación que genera claras descompensaciones en el tratamiento de la CD.

Figura 2 - Mapas con la distribución de general de centros, centros de la Red Abalar y Centros del Proyecto E-Dixgal



Fuente: Elaboración propia disponible en (Fraga-Varela; Alonso-Ferreiro, 2016)

Los datos muestran una fuerte presencia de estos planes vertebrados desde la Administración Autónoma de Galicia, que enriquecen de forma complementaria el currículo oficial. Sin embargo, son los propios centros docentes lo que se proponen para estos planes, lo cual puede llevar a que en algunos casos se haga recaer el fortalecimiento de la CD en el nivel socioeconómico de las familias ante las dificultades que muestran los centros educativos y profesorado para su articulación, como hemos visto anteriormente.

Conclusiones

Nos encontramos ante un momento de cambio en la forma de entender la formación inicial del profesorado. Un momento para tomar referentes sólidos, también desde la investigación desarrollada en los últimos años. La reforma educativa y las propuestas de revisión del ministerio para el desarrollo profesional inciden en elementos a mejorar, pero también proponen otros novedosos, como el Marco de Competencias Profesionales Docentes. La CD surge como referente una competencia del conjunto de las 8 propuestas por la Comisión Europea, que se postula no sólo por su conceptualización y estructura, aparentemente exitosa, sino también por su proximidad a los modelos de evaluación profesional basados en la acreditación de habilidades. A partir de lo expuesto, dada la trayectoria de investigación compartimos nuestras dudas ante la propuesta.

Quizás, lo más fácil en estos momentos es aumentar la presión al profesorado suponiendo que esto será suficiente para mejorar los resultados. Los procesos de acreditación sin duda acentuarán esta influencia. Pero los docentes hace tiempo que muestran signos de fatiga. Los que hemos convivido con profesorado de Educación Primaria detectamos cansancio y pérdida de autonomía en su desarrollo profesional. El profesor/investigador se pone en entredicho porque todo se da establecido. Las listas de demandas y exigencias se incrementan exponencialmente y el enfoque de la CD entendemos que estaría fortaleciendo aún más esta perspectiva. La generalización de una política de rendición de cuentas ahora apunta a la escuela. Eurídice (EUROPEAN EDUCATION AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY, 2022) ya nos

avisa: estamos ante un 50% del profesorado a nivel medio en Europa sufriendo “bastante” o “mucho” estrés, en Hungría o Portugal casi duplican este valor. Las cargas administrativas y de evaluación son los principales motivos de esta situación donde “la política de rendición de cuentas y las exigencias administrativas, así como el ritmo y la forma de las reformas educativas, podrían influir en la experiencia de estrés laboral de los profesores” (EUROPEAN EDUCATION AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY, 2022, p. 150). Somos conscientes del impacto de este problema en los procesos de aprendizaje del alumnado (Herman; Hickmon-Rosa; Reinke, 2018). Limitar la autonomía profesional y aumentar la presión en el profesorado no parece que sea la solución a los problemas planteados.

Referencias

- AESAERT, K.; VAN BRAAK, J. Gender and socioeconomic related differences in performancebased ICT competences. **Computers & Education**, v. 84, p. 8 - 25, 1 maio, 2015.
- ALA-MUTKA, K.; PUNIE, Y.; REDECKER, C. **Digital Competence for Lifelong Learning**. Policy Brief, 2008.
- ALONSO-FERREIRO, A.; GEWERC, A. Alfabetización mediática en la escuela primaria. Estudio de caso en Galicia. **Revista Complutense de Educación**, v. 29, n. 2, p. 407 - 422, 2018.
- ANECA. **Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio**. Madrid: ANECA, 2005.
- APPLE, M. **Educación “como Dios manda”**. **Mercados, niveles, religión y desigualdad**. Barcelona: Paidós, 2002.
- BLAU, I.; PELED, Y.; NUSAN, A. Technological, pedagogical and content knowledge in one-to-one classroom: teachers developing “digital wisdom”. **Interactive Learning Environments**, v. 24, n. 6, p. 1215 - 1230, 17 ago. 2016.
- BOLÍVAR, A. **Competencias Básicas y Currículo**. Madrid: Síntesis, 2010.

BOLÍVAR, A. La enseñanza universitaria y nuevas identidades académicas. En: **Repensando la educación superior. Miradas expertas para promover el debate**. Madrid: Narcea, 2020, p. 87 - 107.

CARRETERO-GOMEZ, S.; VUORIKARI, R.; PUNIE, Y. **DigComp 2.1: the digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use**. LU: Publications Office, 2017.

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. Las TIC en la enseñanza universitaria: Estudio, análisis y tendencias. Editorial. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, v. 15, n. 1, p. 5 - 8, 2011.

COMISION EUROPEA. **Consejo Europeo Lisboa 23 y 24 de marzo 2000**: Conclusiones de la Presidencia. Disponible em: <https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm>. Acceso em: 15 jan. 2023.

COMISIÓN EUROPEA. **Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning**. 2006.

COMISIÓN EUROPEA. **Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning**. (Text with EEA relevance). 2018.

DE LA ORDEN, A. El problema de las competencias en la educación general. **Bordón: revista de pedagogía**, v. 63, n. 1, p. 47- 61, 2011a.

DE LA ORDEN, A. Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. **Revista electrónica de investigación educativa**, v. 13, n. 2, p. 1 - 21, jan. 2011b.

ESCUADERO, J. M.; TRILLO, F. Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docencia en el contexto español. **Educar em Revista**, p. 81 - 97, set. 2015.

EUROPEAN EDUCATION AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY. **Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe: 2020/2021**. LU: Publications Office of the European Union, 2022.

FERRARI, A. **DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe**. Disponible em: <<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC83167>>. Acceso em: 5 jan. 2023.

FRAGA-VARELA, F. **Procesos de construcción de creencias sobre Tecnología Educativa**: estudio de casos en la formación inicial de maestros de Ed. Primaria. En: CMIE 2014, 2014.

FRAGA-VARELA, F.; ALONSO-FERREIRO, A. Presencia del libro de texto digital en Galicia: una mirada estadístico-geográfica del proyecto E-Dixgal. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 20, n. 1, p. 90 - 111, 1 abr. 2016.

FRAGA-VARELA, F.; GEWERC, A. Creencias sobre Tecnología Educativa de profesorado en formación inicial: un estudio de caso. **Innovación educativa**, n. 23, p. 241 - 254, 2013.

FRAGA-VARELA, F.; GEWERC, A. Creencias sobre Tecnología Educativa: una mirada desde la biografía escolar y universitaria de una maestra en formación inicial. **RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, v. 14, n. 3, p. 23 - 34, 2015.

FRAGA-VARELA, F.; RODRÍGUEZ-GROBA, A. Bieito: ¿competente digital? Una responsabilidad de todos y de nadie. Em: **Competencia digital y preadolescencia. Los desafíos de la e-inclusión**. Madrid: Editorial Síntesis, 2019a. p. 83 - 102.

FRAGA-VARELA, F.; RODRÍGUEZ-GROBA, A. La Competencia Digital ante contextos de exclusión: un estudio de caso en Educación Primaria. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC**, v. 18, n. 1, p. 55 - 70, 29 jun. 2019b.

FRAGA-VARELA, F.; VILA-COUÑAGO, E.; MARTÍNEZ-PIÑEIRO, E. Información y alfabetización digital de los preadolescentes gallegos (España): un estudio mixto. **RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação**, n. 38, p. 17- 32, set. 2020.

GALERA, R. Cuentos de Navidad (examen 1ª evaluación: 10 puntos). **La Voz de Galicia**, 14 dez. 2022.

GAMITO, R.; ARISTIZABAL, P.; VIZCARRA, M. T. **Pre-school Education Degree students' prior knowledge and perception of digital competence**. Fourth International Conference on Higher Education Advances. **Anais...** Em: FOURTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION ADVANCES. 10 maio 2018. Disponível em: <<http://ocs.editorial.upv.es/index.php/HEAD/H EAD18/paper/view/8218>>. Acesso em: 7 jan. 2023.

GEWERC, A.; ALONSO-FERREIRO, A. Influencias del plan de estudios del grado de maestro de primaria en el conocimiento profesional del profesorado. El caso de la Universidad de Santiago de Compostela. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 21, n. 1, p. 39 - 58, 1 abr. 2017.

GEWERC, A.; FRAGA, F.; RODÉS, V. Niños y adolescentes frente a la Competencia Digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 31, n. 2, p. 171 - 186, 2017.

GEWERC, A.; FRAGA-VARELA, F. Competencia digital e inclusión social: cuando las condiciones socioculturales se imponen. Em: GEWERC, A.; MARTÍNEZ-PIÑEIRO, E. (Eds.). **Competencia digital y preadolescencia. Los desafíos de la e-inclusión**. Madrid: Editorial Síntesis, 2019, p. 21 - 42.

GEWERC, A.; MARTÍNEZ-PIÑEIRO, E. **Competencia digital y preadolescencia: los desafíos de la e-inclusión**. Madrid: Síntesis, 2019.

GEWERC, A.; MONTERO, L. Conocimiento profesional y competencia digital en la formación del profesorado. El caso del Grado de Maestro en Educación Primaria / Professional Knowledge and Digital Competency in Teacher Education. The case of Elementary Teacher Education Degree. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC**, v. 14, n. 1, p. 31 - 43, 1 jun. 2015.

GIMENO, S. Diez tesis sobre la aparente inutilidad de las competencias en educación. Em: **Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?** Madrid: Morata, 2008.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. **Tuning Educational Structures**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.

HERMAN, K. C.; HICKMON-ROSA, J.; REINKE, W. M. Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes. **Journal of Positive Behavior Interventions**, v. 20, n. 2, p. 90 - 100, 1 abr. 2018.

HOWARD, S. K.; CHAN, A.; CAPUTI, P. More than beliefs: Subject areas and teachers' integration of laptops in secondary teaching. **British Journal of Educational Technology**, v. 46, n. 2, p. 360 - 369, 2015.

KAMPYLIS, P.; PUNIE, Y.; DEVINE, J. **Promoting Effective Digital-Age Learning: A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations**. Disponível em: <<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC98209>>. Acesso em: 7 jan. 2023.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. London: Cambridge University Press, 1991.

MARCELO, C. La iniciación a la enseñanza en España: 30 años de investigación como respuesta a una de las 24 propuestas de reforma. **Innovación educativa**, n. 32, 30 nov. 2022.

MARTIN, A. A european framework for digital literacy. **Nordic Journal of Digital Literacy**, v. 1, n. 2, p. 151–161, 12 jul. 2006.

MARTÍNEZ-PIÑEIRO, E.; GEWERC, A.; RODRÍGUEZ-GROBA, A. Nivel de competencia digital del alumnado de educación primaria en Galicia. La influencia sociofamiliar: Español. **Revista de Educación a Distancia (RED)**, v. 19, n. 61, 31 out. 2019.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. **Documento para debate: 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente**. 2022. Disponível em: <<https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>>

MONTERO, L. **O valor do envoltorio. Un estudo da influencia das TIC nos centros educativos**. Vigo: XeraisMontero, L., 2007.

MONTERO, L.; GEWERC, A. (EDS.). **Una historia, cuatro historias. Acompañar proyectos de innovación educativa con las TIC**. Madrid: Graó, 2013.

PARICIO, J.; FERNÁNDEZ, A.; FERNÁNDEZ, I. **Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación**. Madrid: Narcea, 2019.

REDECKER, C.; PUNIE, Y. **European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu**. Disponível em: <<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>>. Acesso em: 7 jan. 2023.

ROLF, E.; KNUTSSON, O.; RAMBERG, R. An analysis of digital competence as expressed in design patterns for technology use in teaching. **British Journal of Educational Technology**, v. 50, n. 6, p. 3361–3375, 2019.

SALA, A. *et al.* **LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence**. Disponível em: <<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>>. Acesso em: 7 jan. 2023.

SCHÖN, D. A. **Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Ediciones Morata, 1984.

TOURÓN, J. *et al.* Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD) | Revista Española de Pedagogía. **Revista Española de Pedagogía**, v. 1, n. 269, 2018.

TRILLO, F. Presentación del Tema. Dialogando sobre las 24 propuestas del MEFP para la mejora de la profesión docente. **Innovación educativa**, n. 32, 30 nov. 2022.

VAN DEURSEN, A. J. A. M.; VAN DIJK, J. A. G. M. Modeling Traditional Literacy, Internet Skills and Internet Usage: An Empirical Study. **Interacting with Computers**, v. 28, n. 1, p. 13 - 26, jan. 2016.

VAN DIJK, J. **The deepening divide: Inequality in the information society**. New York: SAGE Publications Ltd., 2005.

VUORIKARI, R. *et al.* **DigComp 2.0: the digital competence framework for citizens**. LU: Publications Office, 2016.

VUORIKARI, R.; KLUZER, S.; PUNIE, Y. **DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes**. Disponível em: <<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>>. Acesso em: 4 nov. 2022.

VUORIKARI, R.; KLUZER, S.; PUNIE, Y. **DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes**. Luxemburgo: Publications Office of the European Union, 2022. Disponível em: <<https://op.europa.eu>

/en/publication-detail/-/publication/50c53c01-abeb-11ec-83e1-01aa75ed71a1/language-en>. Acesso em: 5 jan. 2023.

ZEICHNER, K.; CONKLIN, H. Teacher education programs as sites for teacher preparation. Em: **Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts**. Third Edition. New York: Routedge, 2008, p. 269 - 289.

EDUCAÇÃO INFANTIL: debates emergentes e sinergias de ação

Valdete Côco¹

André da Silva Mello²

Dilza Côco³

Sandra Aparecida Fraga da Silva⁴

Resumo: O ensaio apresenta uma abordagem contextual da Educação Infantil (EI), em vinculação com a formação de professores e a gestão educacional. Com o referencial bakhtiniano, reúne tópicos do debate emergente considerando a importância dos enfrentamentos aos ditames das lógicas neoliberais, com vistas a compor sinergias de ação que, movendo indagações sobre condições, temários e ações encaminhadas junto aos profissionais e as crianças, invistam nos compromissos de expansão e qualificação da primeira etapa da Educação Básica. Assim, marca a importância de fazer interagir os diferentes dizeres, aproximando as lógicas das denúncias e dos anúncios, no fomento aos exercícios críticos articulados à atuação social voltados à afirmação do direito à educação.

¹ Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Ufes – DLCE/PPGE/CE/Ufes. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae/Ufes). Pós-doutoranda no PPGEF/Ufes, Vitória, ES, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5027-1306>. E-mail: valdetecoco@hotmail.com

² Professor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, nos cursos de licenciatura, bacharelado, mestrado e doutorado – CEFD/Ufes. Líder do Núcleo de Aprendizagens com as infâncias e seus fazeres (Naif/Ufes). Vitória, ES, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3093-4149>. E-mail: andremellovix@gmail.com

³ Professora do Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vitória. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas de Matemática (Grupem) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe em rede). Vitória, ES, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8371-8517>. E-mail: dilzacoco@gmail.com

⁴ Professora do Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vitória. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas de Matemática (Grupem) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe em rede). Bolsista Capixaba Fapes. Vitória, ES, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0902-627X>. E-mail: sandrafraga7@gmail.com

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação de professores; Gestão educacional.

Introdução

Neste ensaio abordamos a Educação Infantil (EI), em vinculação com a formação de professores e a gestão educacional, no horizonte de considerar as práticas educativas no bojo do direito à educação (BRASIL, 1988). Situamos essa abordagem nos compromissos de afirmação da EI (BRASIL, 1996; 2009a), implicados com as lutas pela expansão e qualificação do atendimento, repercutindo na defesa do desenvolvimento profissional nesse campo de trabalho. Lutas que não se apartam da afirmação da justiça social, situada no fortalecimento da democracia. Nessas vinculações, apontamos para um *novo* momento histórico brasileiro, posto com o resultado da eleição de 2022, de modo a considerar (não sem desafios) perspectivas mais animadoras para a educação. Obviamente, cumpre não desmerecer as problemáticas herdadas e a complexidade das negociações, no delineamento das (im)possibilidades de futuro.

Na atenção aos debates emergentes, focalizamos (de modo intercambiante) duas questões, ligadas aos enfrentamentos as monologias que visam a determinar a EI (e, então, calar resistências) e as possibilidades de sinergias de ação com as muitas (por vezes, invisibilizadas) vozes que vivificam esse campo. Em termos teórico-metodológicos, com inspiração no referencial do Círculo Bakhtiniano (Bakhtin, 1997; 2005; 2011; 2020; Bakhtin; Volochínov; 1997), em especial, na perspectiva do diálogo, exploramos essas questões no propósito de interagir com dizeres ligados à EI aproximando as lógicas das denúncias e dos anúncios. No fomento aos exercícios críticos articulados à atuação social,⁵ compomos as

⁵ Neste texto reunimos parte das considerações apresentadas em atividade vinculada à disciplina “Educação Física e Infâncias”, semestre 2023/1, do Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF/Ufes). A produção dessas considerações articula-se ao desenvolvimento de pós-doutoramento (PPGEF/UFES), em especial, nos esforços de considerar os conceitos Bakhtinianos na abordagem à Educação Infantil.

reflexões reunindo problematizações decorrentes de estudos vinculados ao Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educação (Grufae), de abordagens às bases legais e orientações e de referências situadas no campo da EI.⁶ Nesse esforço, de considerar os debates emergentes com ancoragem na perspectiva dialógica (Bakhtin, 2011), cabe considerar que:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (Bakhtin; Volochinov, 1997, p. 131-132).

Buscando avançar com nossas palavras no intento de uma abordagem contextual da EI, prosseguimos com a apresentação da imagem 1, integrante da dissertação de Alves (2015):

Imagem 1 - Muro de um Centro Municipal de EI, Grande Vitória, Espírito Santo



Fonte: Alves (2015, p. 41)

Na lógica de que “todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um campo” (Bakhtin, 2011, p. 296), convidamos a interagir com a mensagem observando seu pertencimento à cadeia dialógica da EI, de modo a comportar autoria e relações, situadas num quadro de disputas. Nossa leitura da imagem capta a crítica da prioridade posta na pintura/tinta, sugestionadora de um mascaramento

⁶ Como procedimentos associados, valemo-nos de citações (geralmente, indiretas) para indicar referências representativas das discussões apresentadas.

do que efetivamente precisaria ser providenciado, ou seja, novas vagas de atendimento. Nesse tópico, os indicadores educacionais apontam para o progressivo aumento das matrículas, com um pequeno decréscimo – de 92,7%, em 2019, para 91,6% em 2022 na faixa de 4 e 5 anos – na última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). No conjunto do histórico da oferta, é possível reconhecer conquistas na ampliação da oferta, ainda incipientes se cotejarmos com as metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), de modo a evidenciar a necessidade de investimentos nessa etapa (Alves; Côco, 2014; Côco et al., 2015; Vieira; Côco, 2019).

Nos debates sobre as necessidades e as prioridades, vemos configurar o delineamento de um campo, em integração aos sistemas de ensino (BRASIL, 1996). Em termos de gestão educacional, Coelho e Macário destacam que “essa integração é multidimensional e abrange processos de natureza jurídica, administrativa, financeira, cultural e pedagógica” (2020, p. 942). Nessa abrangência, trabalhamos com uma concepção ampliada de gestão, lembrando que:

Se perguntarmos a uma criança pequena o que ela acha que quer dizer a palavra ‘gestão’, provavelmente ela nos dirá que gestão quer dizer ‘gesto grande’. E provavelmente os adultos que escutarem isso vão rir dela. Mas pensando bem, a gestão tem a ver exatamente com isso: com os gestos grandes que somos capazes de fazer. Na creche, na pré-escola ou na escola, na Secretaria ou nos espaços e tempos da formação, o cotidiano é cheio de miudezas, sutilezas, tarefas em que os problemas são tão variados que seria impossível listar aqui. Os profissionais são afetados por problemas práticos que por vezes tornam o trabalho quase inviável. A gestão exige cuidados e mobiliza afetos. O desafio é continuar a tomar providências em relação aos pequenos problemas e não descuidar do clima geral, do sentimento de confiança e da responsabilidade de posição de liderança na instituição ou nas políticas, seja na supervisão, na direção ou na coordenação, seja na atuação direta com as crianças. [...] Fazer um projeto não é cumprir uma tarefa apenas técnica, mas envolve uma dimensão política e uma dimensão cultural (Kramer; Nunes, 2007, p. 452).

Assim, entendemos que são muitos (e tensionados) os dizeres circulantes, (re)compondo o *desenvolvimento* da EI, em especial na vinculação com a formação de professores e a gestão educacional. Nesse quadro, passamos ao primeiro tópico, destinado a reunir considerações situadas nos desafios de enfrentamentos às monologias que visam

determinar a EI, sobretudo, quando posicionadas sob os ditames das lógicas neoliberais.

1. Nas disputas situadas na EI, alguns enfrentamentos necessários

Na atenção aos debates emergentes, assinalamos que nos referenciais bakhtinianos contexto é fundamental, compreendendo o horizonte mais imediato e a conjuntura social mais ampla (Bakhtin, 1997). Então, na proposição de enfrentamento das vozes autoritárias que buscam se impor na EI, cabe não desconsiderar um quadro de crises, em que o capitalismo se veste com novas roupagens, valendo-se de renovados manejos de mecanismos informacionais, psicológicos, cibernéticos e cognitivos, a chamada guerra cognitiva (Muniz, 2022). Nessa observação, retomamos a abordagem da linguagem como fenômeno histórico, atentando para a consideração de que cada época “tem seus enunciados que servem de norma”, suas “ideias diretrizes” e seus repertórios textuais, penetrando as relações das pessoas (Bakhtin, 1997, p. 313). Como uma prática viva, a linguagem está “sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin; Volochinov, 1997, p. 95).

A partir dessa perspectiva, é possível atinar para os conteúdos do nosso tempo, em que se destacam conflitos (incluindo guerras), estagnação econômica, desindustrialização dos países periféricos, rentismos, privação de direitos, emergência das *big techs* e outros imperativos que fazem elevar a ideia de empreendedorismo individual, coadunada por lógicas de financeirização, privatização e mercantilização, que não se apartam de ataques a democracia. Esses processos se fazem também na disputa da noção de público, não raro com sua desqualificação, por meio de indicações de sentidos ligados à ineficiência, a altos custos e/ou a práticas de corrupção. Com esses (sintéticos e perturbadores) apontamentos, buscamos compor indicadores contextuais que, notadamente, tem repercussões na vida das pessoas, sobretudo na vida das crianças. Na junção com as disputas pelo fundo público, evidencia-se a intensificação dos processos de privatização e mercantilização em todos os domínios da vida,

de modo a afetar, também, a educação e, logicamente, estende-se à EI. (Côco, Mello, 2023).

São muitas as repercussões decorrentes desses apontamentos, movendo iniciativas que expressam convergências, complementaridades e afiliações; que marcam indiferenças e impossibilidades ou que se voltam a questionamentos, encontros e práticas de resistência. Apontamos para uma dialogia carregada de diversidade, nuances e matizes. Na atenção às dinâmicas conjunturais (realçando apelos a golpes de Estado no Brasil), parece-nos que atuamos num ambiente hostil a projetos coletivos, notadamente, quando abarcam perspectivas inclusivas. Na educação, destacam-se conflitos decorrentes de proposições ligadas a uma aliança conservadora, que representam ataques à educação (Andrade Oliveira, 2022).

Na EI ganha realce assertivas ligadas a padronizações, ranqueamentos e outras (im)posições que, notadamente, investem em circunscrever seus rumos nos âmbitos dos investimentos (apontando para as parcerias público-privadas), da gestão (firmando pressupostos da administração empresarial, ligados a desempenho e resultados), das práticas pedagógicas (prescrevendo conteúdos e materiais, tais como livros didáticos), da abrangência educativa (esboçando limites postos por políticas conservadoras), da atuação profissional (questionando o trabalho docente e sua autonomia) e da relação com as famílias (advogando a escolha da educação dos filhos, incluindo alternativas de ensino domiciliar e de vouchers).

Nos desafios e complexidade desse quadro, com o referencial bakhtiniano alertamos que “a compreensão de todo enunciado é sempre dialógica”, de modo a não incorrer em simplificações (Bakhtin, 1997, p. 354). Com isso, considerar que também as vozes autoritárias são dialógicas. Correlacionadas às condições sócio-históricas específicas, no encaminhamento dos jogos de poder, as vozes sabem a força da concordância, de modo a valer-se de adesões, cooptações, imposições, esvaziamentos, silenciamentos, recusas, encontros e muitos outros processos. Ainda assim, no horizonte de que “o processo dialógico é inesgotável” (Faraco, 2003, p. 68), cabe observar que esses movimentos são da ordem da tensão, espaço de luta entre vozes sociais. As vozes autoritárias não conseguem eliminar (ainda que invisibilizem, enfraqueçam

e silênciem) as outras vozes. Enfatizamos que as vozes subalternizadas continuam ativas nos seus processos de (r)existir, em especial, na luta por investimentos para a educação pública, confrontando imposições de assertivas privatistas na educação estatal, na direção de afirmar o direito à educação da coletividade (Davies, 2023).

No quadro histórico das desigualdades sociais, para animar as lutas do tempo presente cumpre continuar a indagar as (nossas) lealdades. Nesse sentido, na especificidade da EI, lembramos os dizeres de Rosemberg:

[...] Tenho denominado, metaforicamente, de ‘cavalo de Tróia’ tais situações nas quais a infância, ou a criança, ou a educação infantil é usada como ‘embalagem’ para lealdades externas a elas. Daí a necessidade de estado de alerta constante, de explicitar e exigir explicitação de lealdades e concepções, pois muitas delas estão em disputa pela hegemonia na educação infantil (Rosemberg, 2015, p. 226).

São muitas as expressões das disputas. Nessa complexidade, cabe o entendimento de somos pessoas abertas e inconclusas, susceptível aos discursos partilhados, permitindo reconhecer a ênfase na “resposta responsável que devo ao outro” (Kramer, 2013, p. 38). Pensando nas respostas responsáveis, no pertencimento à EI, sabemos – em muito e há muito tempo – que as iniciativas vem se fazendo muito mais sobre as instituições, sobre os profissionais e, sobretudo, sobre as crianças, do que com eles/elas. Temos o desafio de (re)pensar as instituições, com suas funções sociais, currículos e dinâmicas na vida das pessoas, com vistas a fortalecer o reconhecimento da importância da EI como equipamento público, que pode se constituir como espaço de proteção social e valorização das diferenças, em proximidade com as vivências e anseios dos docentes, das crianças e das famílias. Nesse intento, não se trata de dar voz, porque as pessoas têm voz. Trata-se do exercício da escuta e consideração, que possa levar as parcerias com as muitas (por vezes invisibilizadas) vozes que vivificam a EI. Em síntese, como um dos enfrentamentos emergentes temos a tarefa de superar os apagamentos das crianças, dos profissionais, das instituições e, também, da EI.

Então, concluindo essa primeira questão, destacamos que temos desafios grandiosos, numa conjuntura complexa, dado o histórico das “palavras autoritárias e dogmáticas” (Bakhtin; Volochinov, 1997, p. 149)

dirigidas à criminalização e precarização do trabalho docente e à desqualificação das crianças. Nos enfrentamentos necessários, se “[...] o contexto imediato determina quais são os ouvintes possíveis [...]” dado que “[...] mesmo os gritos de um recém-nascido são orientados para a mãe” (Bakhtin; Volochinov, 1997, p. 114), procuramos (como segunda questão proposta) considerar parcerias nessa jornada.

2. Em face dos desafios da EI, possíveis sinergias de ação

Na direção de ecoar denúncias do histórico de precariedades que vem se impondo à EI, indagando e corroendo as assertivas autoritárias sustentadas em lógicas neoliberais, destacamos o propósito de realçar a junção de forças em conexão com o reconhecimento de distintas proposições e ações. Nessa perspectiva, exploramos esforços teórico-prático-metodológicos que vem tensionando as monologias, de modo a nutrir indagações sobre condições, temários e ações encaminhadas junto aos profissionais e as crianças na EI.

Nessa direção, registramos iniciativas de acompanhamento das políticas que indagam, sistematicamente, interesses e finalidades. Destacamos as abordagens às políticas sociais na interação com um conjunto diversificado de atores, comportando várias (e distintas) camadas decisórias nas transformações das intenções governamentais em práticas e ações (Bichir, 2020). Assim, considera-se uma diversidade de ações dirigidas à EI, compondo movimentos ligados a proposições (que fazem com que determinada pauta ganhe adesão e/ou se imponha), sínteses (em normativas de caráter mandatários, orientações e/ou manifestos), divulgações (em variados recursos e mídias), operações (de supervisão, orientação, execução e efeitos), avaliações e (des)continuidades. Com isso, é possível apontar para um conjunto de iniciativas voltadas à EI, notadamente implicadas com políticas subnacionais (Dale, 2010).

Na atenção a esses movimentos, lembramos que Rosemberg (2001) define a EI como um campo de prática social, voltado a educar e cuidar de crianças pequenas em instituições coletivas. Apoiada em Spodek (1982), a autora assinala a presença de três tipos de fundamentos: intuição (decorrente das práticas), valores (acordos sociais sobre o que

se considera que sejam necessidades e experiências válidas e adequadas) e conhecimento científico (decorrente de pesquisas e teorias científicas). Nessa dinâmica, considerando os limites inerentes as intuições e valores, acentua a importância do conhecimento científico, como “[...] instrumento auxiliar na formulação e avaliação de políticas sociais” (Rosemberg, 2001, p. 21).

Essa importância aponta para o papel da pesquisa e dos pesquisadores na dialogia social. Nessa atuação, nas lutas por avanços nos direitos, destacamos os esforços por considerar a processualidade das políticas sociais, no incessante e contínuo debate, de modo a não menosprezar o caráter indutor das políticas públicas e nem ignorar a sua negociação permanente (valendo-se de consensos, sempre provisórios). Isso implica o reconhecimento de espaço para mudanças (aqui aventando melhorias) e, em simultâneo, para a vigilância das conquistas (no sentido de impedir retrocessos). Destarte, atenção para interfaces entre anúncios e denúncias, na negociação incessante dos interesses implicados com as condições que marcam a EI.

Na aposta por manter acesa a dialogia sobre as condições da EI, cumpre observar que há desafios que não se superam com iniciativas isoladas, ainda que seja importante não desmerecer a relevância de cada ação. Conquanto a comunidade educativa crie alternativas (e esta mobilização é importante), cumpre observar que algumas demandas (ainda que situadas nas instituições escolares) requerem também ações da responsabilidade de outros agentes. Estamos tratando da importância de mobilizar vontade política, de modo a acionar as políticas sociais, posicionando as devidas responsabilidades e também as articulações necessárias. Como um exemplo, chamamos atenção para o alerta sobre as situações de violência, observando que:

[...] situações como essa implica todos nós, de diferentes maneiras: **quem age** de forma violenta será responsabilizado conforme previsto em lei; **quem sofre** a situação de violência demandará cuidado, acolhimento e tratamento; **quem vive** em uma sociedade violenta (nós) é incitado a refletir e se responsabilizar por sua construção: nós Estado, nós mídia, nós educação, nós polícia, nós saúde, nós justiça, nós educadores, nós família... (Machado; Fonseca, 2023, on-line).

Com esse alerta buscamos a não “[...] pactuar com um pensamento que torna o alvo da violência, a escola, a responsável pela produção da violência” (Machado; Fonseca, 2023, on-line). A partir desse exemplo, consideramos que é evidente a importância de políticas articuladas, em especial, para o atendimento das múltiplas necessidades das crianças pequenas (incluindo a proteção, pauta do exemplo apresentado). Uma importância que precisa ganhar substância com a participação de todos, fortalecendo o entendimento da educação como um projeto coletivo (direito de cada pessoa e de todas as pessoas, portanto, um compromisso social). Assim, do até então exposto, reiteramos que há muito ainda o que dizer, urge indagar as vozes que vem se impondo (em especial, nos apontamentos de responsabilizações) e é preciso investir em democratizar os espaços de dizeres.

Nessa direção, resgatamos os princípios e fins da educação, em especial, aqueles que afirmam a liberdade, o pluralismo e o respeito (BRASIL, 1996), com vistas a realçar os debates sobre as normativas circulantes na EI. Dentre essas normativas, destacamos o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009a), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e as assertivas sobre a formação de professores (BRASIL, 2023). São documentos posicionados como balizadores sobre a oferta e o trabalho educativo, demandando considerar avanços, retrocessos e novas problemáticas postas ao campo da EI. Situados nas condições da EI, abarcam pautas ligadas a direitos das crianças, conformações curriculares, dinâmicas do trabalho docente, parcerias com as famílias, processos relacionais na educação básica e outras.

Voltamos ao referencial Bakhtiniano para marcar essa abordagem das normativas como produto das negociações sociais, não apartadas dos convencimentos e/ou das imposições. Recordamos que o (re)encontro com os textos (aqui, circunscrevendo essas normativas) pode instar novos diálogos, visto que “[...] a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto [...]” (Bakhtin, 2011, p. 311). Sendo assim – em meio aos mapeamentos das normativas, as problematizações com os docentes sobre as orientações ao trabalho educativo, as interações com as famílias no

seu direito a oferta pública de ensino e aos encontros com as crianças no seu direito à educação –, reconhecemos que ainda há muito para dizer sobre as normativas vinculadas as políticas de EI. (Côco, *et al.*, 2021; Coutinho; Côco, 2022).

Nessa mobilização, salientamos também os esforços para alargar o repertório, instando o temário, seus conteúdos e espaços de pertencimento. Na indagação às vozes de domínio, destacamos a emergência de novas perguntas, (re)movendo o campo. No repertório da EI, por vezes, alguns tópicos ganham centralidade, permitindo considerar que os participantes são *convocados*. Um exemplo recente foi o tema do livro didático na EI, permitindo indagar: Como esse tema ganhou centralidade? Quais os interesses movem essa pauta? O campo tinha possibilidade de não ser pautado por esse tema? O que deixou de ser tratado (foi invisibilizado, perdeu força, etc.) quando as energias foram dirigidas para esse assunto? Quais as consequências decorrentes dos movimentos empreendidos? Pois bem, na negociação das indagações conexas às pautas e na composição do repertório, enfatizamos também os investimentos em tematizações para além daquelas carregados pelos interesses dominantes, agregando discussões relativas a classes sociais (desigualdades), relações étnico-raciais, diversidade de gênero e sexual, relações etárias, culturas regionais, práticas de resistências, processos de criação confrontantes e outros.

Ainda no âmbito das tematizações, realçamos os investimentos (sustentados em diferentes tendências teórico-metodológicas) em novas perguntas, de modo a mover outras compreensões, decorrentes também da presença de *olhares por outros ângulos*. Na EI são marcantes os esforços de desnaturalização que, indagando concepções universalizantes e construções estereotipadas, realçam os processos históricos e dinâmicos que vão compondo os determinantes das compreensões (não raro, modelares) sobre as crianças, as infâncias, as docências e as instituições. Com isso, evidenciam os meandros das normatividades e, em simultâneo, as confrontações e resistências, em especial, às diferentes formas de opressão.

Com relação aos espaços de pertencimento da EI, ainda que, geralmente, seja possível observar seu posicionamento em condições de desprestígio, importante registrar o empenhos pela expansão da sua

presença, repercutindo na pós-graduação (integrando grupos de pesquisa), nas produções (livros, periódicos, notícias, etc.) e nos espaços de formação, no bojo da busca por reconhecimento e afirmação social. Uma busca que se efetiva com importantes mobilizações, indicando que nesse campo interagem instituições acadêmicas, sistemas de ensino, associações, movimentos e organizações sociais (Coutinho; Côco, 2020).

Assim, nas mobilizações e debates que marcam a EI, abordar seu repertório e conteúdos implica reconhecer muitos e, sobretudo, diferentes dizeres, com seus endereçamentos, estratagemas e perspectivas. Resultantes das tensões e contradições sociais (portanto, nunca neutros ou acabados), revelam uma trajetória com disputas e contestações. Com várias perspectivas e lentes de abordagem, faz emergir problematizações, fomenta debates, reúne análises e aciona perspectivas e proposições na abordagem da potência da infância articulada as práticas pedagógicas. No vigor dessa dialogia, considerar esses dizeres implica também atentar para seus diálogos com os horizontes perspectivados no trabalho com as crianças nas instituições educativas, o que reclama também o trabalho docente.

No tópico da docência, lembramos a formação de um campo de trabalho, requerendo a configuração dos quadros funcionais, de modo a considerar um conjunto de reflexões implicadas com cargos, funções, requisitos, vinculações, carreiras, reconhecimentos, remunerações e outros (Coutinho; Côco; Alves, 2023). Reflexões que tensionam a presença de lógicas de maternagem na EI, sugestionadoras de que as mulheres são, por natureza, capazes de cuidar de crianças. Lógicas que se efetivam no entrecruzamento de baixos investimentos, repercutindo no delineamento de um campo majoritariamente feminino e com menores requisitos de formação (com implicações nos indicadores de remuneração). Condições que, afetando os projetos institucionais e as práticas pedagógicas, ecoam na especificidade dos processos educativos com os bebês e crianças pequenas. As reflexões instam as normativas, permitindo parear a EI que temos e a que queremos, notadamente, apontando para um horizonte de muito ainda por ser conquistado (Côco; Coutinho, 2020; Coutinho; Côco, 2022).

Na direção dessas conquistas, além de somar formas no enfrentamento aos processos de precarização do trabalho docente, urge

sinergias na afirmação do direito à formação. Temos o desafio de indagar as precariedades, em função de sugestões de processos de formação (inicial e continuada) que subalternizam os profissionais, ao incidir sobre eles, para eles ou mesmo a despeito deles, que não avançaremos aqui. Interessa-nos valorizar as proposições de formação que buscam fortalecer os diálogos com os profissionais, no sentido de produzir conjuntamente um acontecimento formativo significativo à coletividade participante, compondo também um horizonte dessa possibilidade no trabalho educativo com as crianças. Para isso, lembramos a noção de “apoio coral” (Bakhtin; Volochinov, 2011, p. 205), em que uma voz se junta à outra, no sentido de considerar que as propostas precisam ganhar adesão e, notadamente, enfrentar as proposições dos *pacotes de formação*, muitos de interesses do mercado.

Nessa complexidade voltamos ao referencial bakhtiniano para atentar que não se trata somente de escolhas, pois com/vivemos em ambivalências. Registramos as apostas em (a partir das coisas dadas, não raro, impostas) elaborar (singulares e irreproduzíveis) processos criativos, que possam compor novos valores para as práticas formativas, situadas no compromisso com o outro, no caso, os profissionais e as crianças na EI. Na busca por novas compreensões sobre a e na formação em articulação com o desenvolvimento profissional, vemos fecundar iniciativas (de ensino, de pesquisa, de extensão, de formação, de partilha no trabalho, etc.) de diálogos com os profissionais, por meio de vivências que possibilitam tratar de si e do vivido, integrando movimentos de (re)existências. São espaços de (re)pensar conquistas, descobertas, ousadias, incertezas, medos, indagações e proposições, sustentados em possibilidades de (re)elaboração e inserção ativa nos desafios emergentes. Movimenta a produção de memórias (pessoais, de formação, de concepções, etc.), elaborações (como, por exemplo, diários de formação, documentação pedagógicas, propostas de atividades etc.) e sínteses. Nos diálogos com os docentes emergem movimentos ligados ao fortalecimento da pertença à cadeia dialógica da educação, de modo que tenham espaço para falar, serem considerados e construam caminhos para suas proposições, no bojo da luta por fazer ecoar suas vozes (Ostetto, 2017; Frauendorf; Lima; Prado, 2020; Vieira; Côco, 2022; Mello *et al.*, 2022 e outros).

Em síntese, registramos investimentos (com seus desafios) em iniciativas de dialogar com os docentes, no horizonte dos propósitos de que:

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual (BRASIL, 2009b, p. 9).

Nos vínculos com as crianças, nos situamos “[...] no tenso lugar contra o individualismo e o pragmatismo da sociedade contemporânea” (Kramer, 2003, p. 32-33). Entendemos que desse lugar (nada fácil), de se ocupar da situação do outro, a mirada proposta neste texto (reunindo debates emergentes no campo da EI) é de combate a preconceitos, discriminações, invisibilidades, omissões e abandonos, buscando manter acessa as interlocuções. Sem menosprezo dos desafios que marcam a EI, em termos do desenvolvimento profissional docente em articulação com as práticas educativas, realçamos os convites à disposição para os encontros com crianças, incluindo possibilidades de escuta, atenção aos gestos, sensibilidade às corporeidades, olhar sensível aos entres (as pessoas, as coisas, as enunciações...) e outras ações na direção de uma pedagogia que reconhece, acolhe e interage. No intento de qualificar esses encontros, não se trata de uma visão redentora, que transfere todos domínios para as crianças, sugerindo que estas possam *salvar* as práticas pedagógicas (no limite, isso pode se constituir no abandono do encontro). Estamos tratando da atenção às necessidades articuladas à participação responsável, compondo uma abertura para a presença ativa das crianças, de modo a buscar enfrentar a produção das desigualdades impostas a elas, reconhecer suas (por vezes, sutis) resistências e, sobretudo, sua atuação na produção de novos sentidos e transformações.

Na atenção as negociações, acomodações e deslocamentos, com o referencial Bakhtiniano lembramos que o centro organizador é externo. Com isso, realçamos as interações articulados ao ato ético, com vistas a indagar as relações de forças, em especial, nas relações etárias, de modo a fortalecer o entendimento da EI como um espaço potente para o enfrentamento das desigualdades e para a afirmação das diferenças. Para

isso, os processos de gestão precisam ser convocados, no apoio e garantia de investimentos (Galdino; Côco, 2018). Então, no horizonte do *muito por fazer*, no sentido de realçar a potência da EI, citamos Goulart e Maia que, referindo-se a Pino (2005) no posicionamento dos adultos (pais e professores) com “guardiões do significado”, afirmam:

[...]somos responsáveis por oferecer às crianças as primeiras orientações axiológicas, conhecimentos, sentimentos, linguagem, as primeiras impressões e possibilidades de compreensão e ação no mundo, enfim, as referências de origem cultural, social, histórica, que configuram o mundo sociocultural de determinado grupo (Galdino; Côco, 2018, p. 142).

Realçando essa responsabilidade na sua dimensão coletiva e social, concluímos essas duas questões, com seus vários intervenientes, reafirmando o convite à participação nos debates emergentes, implicando enfrentamentos das monologias que visam a determinar o desenvolvimento da EI atrelado às logics neoliberais, de modo a compor sinergias de ação na direção da afirmação da primeira etapa da Educação Básica, no bojo do direito à educação.

Considerações finais

Na incessante dialogia da vida social, destacamos os desafios do tempo presente, em que se evidencia o aumento das desigualdades, impondo fome, guerras, negação de direitos, ataques a democracia e outros mecanismos, mediatizados por uma pedagogia do medo. O medo que paralisa, fragmenta, isola e, sobretudo, faz aceitar. A atenção crítica aos setores comprometidos com as perspectivas de acumulação e exploração, permite considerar a imposição de lógicas neoliberais, em todos os domínios da vida. Nessa conjuntura, com este ensaio, sublinhamos que a educação e as instituições de ensino são disputadas, cada vez mais intensamente e com novas estratégias.

Nessas disputas, valemo-nos do referencial Bakhtiniano para lembrar que o processo dialógico é inesgotável, de modo que não há perspectiva de superação definitiva dos jogos de poder (Faraco, 2003, p. 68). Portanto, na processualidade dos eventos, estamos vivos nas lutas, ainda que não nas mesmas condições. Na abordagem da EI, assinalamos

para um concurso de circunstâncias que permite interagir dizeres, aproximando as lógicas das denúncias e dos anúncios, no horizonte de posicionar novas reivindicações vinculadas as condições, os temários de destaque e as ações encaminhadas junto aos profissionais e as crianças na EI. No horizonte de que “tudo ainda está por vir e sempre estará por vir” (Bakhtin, 2005, p. 167), permitindo dialogar as conquistas (no que temos) e os desafios (no que desejamos), marcamos o propósito de alargar as possibilidades, na direção da expansão e qualificação da EI. Sem menoscabo das adversidades, na atenção aos vários tópicos que integram os debates emergentes, convidamos aos exercícios críticos articulados à atuação social na direção de animar as lutas para os enfrentamentos necessários ao fortalecimento do direito à educação.

Referências

- ALVES, Kallyne Kafuri. **Sentidos da educação infantil para as famílias que buscam vagas nessa etapa da educação básica:** ressonâncias na formação e no trabalho docente. Dissertação. (Mestrado em Educação). PPGE/CE/UFES. Vitória, ES. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1521>. Acesso em: 7 fev. 2023.
- ALVES, Kallyne Kafuri; CÔCO, Valdete. O direito à educação infantil: a busca por matrículas no cenário do Espírito Santo. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória, ES. v. 19, n. 39, p. 105-124, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10250>. Acesso em: 9 mar. 2023.
- ANDRADE OLIVEIRA, Dalila. Políticas conservadoras no Brasil: ameaças ao direito à educação e ataques à autonomia docente. **Revista Educación, Política y Sociedad**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 37 - 54, 2022. Disponível em: <https://revistas.uam.es/rep/article/view/15688>. Acesso em: 1 jul. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BICHIR, Renata Mirandola. Para além da “fracassomania”: os estudos brasileiros sobre implementação de políticas. In: MELLO, Janine Mello et al. **Implementação de políticas e atuação de gestores públicos: experiências recentes das políticas de redução das desigualdades**. Brasília: Ipea, 2020, p. 23-44.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada e publicada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP no 15/17**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 587, de 28 de março de 2023**. Institui grupo de trabalho com finalidade de propor políticas de melhoria da formação inicial de professores. Brasília: 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-587-de-28-de-marco-de-2023-473747376>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2009a.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 23 de dez. 1996.

CÔCO, Valdete et al. O Plano Nacional de Educação: desafios no campo da educação infantil. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 37, p. 77 - 92, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n37.5553>. Acesso em: 9 mar. 2023.

CÔCO, Valdete *et al.* Percursos da Formação Inicial em Pedagogia na legislação brasileira: desafios para a docência na Educação Infantil. **Rev. colomb. educ.**, Bogotá, n. 83, e 301, Dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num83-10811> Acesso em: 10 mar. 2023.

CÔCO, Valdete; COUTINHO, Angela Scalabrin. Formação Inicial de professores para o campo da Educação Infantil: tensões com o campo de trabalho In: ROCHA, S. A.; WILLMS, E. E. **Formação de Professores: entre a esperança e a pandemia.** São Paulo: Edições Verona, 2020, p. 149-164.

CÔCO, Valdete; MELLO, André da Silva. Privatização e mercantilização na educação infantil: diálogos sobre a oferta nas redes pública e privada. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 14, n. 36, p. 847–870, mai./ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.58422/repesq.2022.e1387>. Acesso em: 14 abr. 2023.

COELHO, Rita de Cássia de Freitas; MACÁRIO, Alice de Paiva. Educação infantil e avaliação: processos e perspectivas. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 940–960, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.32013>. Acesso em: 30 jun. 2023.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin; CÔCO, Valdete; ALVES, Thiago. As auxiliares na composição funcional da docência na educação infantil nas redes municipais de ensino. **Cadernos CEDES**, v. 43, p. 130 - 143, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC256552>. Acesso em: 22 mar. 2023.

COUTINHO, Angela Scalabrin.; CÔCO, Valdete. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16266.088>. Acesso em: 2 jul. 2023.

COUTINHO, Angela Scalabrin.; CÔCO, Valdete. Políticas de formação e políticas curriculares para a educação infantil: perspectivas em disputas. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 127–148, 2022. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp127-148>. Acesso em: 2 jul. 2023.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade** [online]. 2010, v. 31, n. 113 p. 1099-1120. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J46YWTNSF73jLJqjnPRL4H/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 01 jun. 2023

DAVIES, Nicholas. O público, o estatal e o privado no pensamento educacional brasileiro. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 17, n. 1, 2016.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2016.v17n01.03.p19>. Acesso em: 2 jul. 2023.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba, Paraná: Criar Edições, 2003.

FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira; LIMA, Fernanda Camargo Dalmatti Alves; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.) **Para não esquecer**: narrativas das experiências de professoras no contexto da pandemia do Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

GALDINO, Luciana; CÔCO, Valdete. O trabalho dos gestores nas instituições de Educação Infantil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 289–309, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol34n12018.75993>. Acesso em: 7 jul. 2023.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri; MATA, Adriana Santos da. A força da palavra na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES. Vitória, ES, v. 20, n. 47, p.135-148, Jan / jul2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21335/14206/>. Acesso em: 1 abr. 2023.

KRAMER, Sônia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. São Paulo: Autêntica, 2013. p. 29-46.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio de 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000200010>. Acesso em: 1 abr. 2023.

MACHADO, Adriana Marcondes; FONSECA, Paula Fontana. Violência às escolas: reflexões. **Periscópio**, abr. 2023. Disponível em: <https://sites.usp.br/psicosp/violencia-as-escolas-reflexoes/>. Acesso em: 01 jul. 2023.

MELLO, André da Silva *et al.* **Formação continuada e produção do conhecimento**. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2022.

MUNIZ, Ricardo Whiteman. Entrevista - José Arbex Jr.: 'Se não entendermos a importância da guerra pelas redes sociais, estamos ferrados'. **ComCiência**. Dossiê 239, out. nov. 2022. Disponível em: <https://www.comciencia.br/jose-arbex-jr-se-nao-entendermos-a-importancia-da-guerra-pelas-redes-sociais-estamos-ferrados/>. Acesso em: 01 jul. 2023.

- OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). *Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2017.
- PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Semenovich Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
- ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 19-26, jan. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4XxXk6yHD5fvFrPbvNfjmDL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 abr. 2023.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 216–235.
- SPODEK, Bernard. **Handbook of research in early childhood education**. New York: The Free Press, 1982.
- VIEIRA, Marle Aparecida Fideles; CÔCO, Valdete. Educação infantil do campo: reflexões sobre o atendimento em contextos de assentamentos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 37, n. 4, p. 805–819, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e54697>. Acesso em: 21 mar. 2023.
- VIEIRA, Maria Nilcéia de Andrade; CÔCO, Valdete. Avaliação da educação infantil e gestão democrática. In: DUARTE, Ana Lúcia Cunha; ALVES, Kallyne Kafuri (org.). **Gestão educacional e escolar em tempos de afirmação da educação pública e democrática**. Curitiba: CRV, 2022, p. 95-112.

REFLEXÕES SOBRE A NECESSÁRIA TRANSIÇÃO DO ENSINO EXPOSITIVO PARA UMA DOCÊNCIA COM O USO SUBSTANCIADO DA TECNOLOGIA

Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues

Resumo: O atual contexto mantém a discussão sobre os desafios para a docência e demandas de formação. Assim, este texto tem como objetivo colocar em pauta o debate sobre o uso das TDIC, trazendo para a discussão o tema da aprendizagem, o perfil do professor do século 21 e os aspectos a serem levados em conta quando usarem as tecnologias numa proposta interativa com seus estudantes e as demandas em redimensionar processos formativos. Outra discussão proposta neste texto é a relação sobre os saberes entre aprendizagem e a vinculação entre saberes do conteúdo, pedagógico e tecnológico na educação presencial, impulsionando novos resultados de aprendizagem. Convida para as considerações sobre impulsionar o uso de tecnologias na formação docente, avaliando a importância do que representa inovar neste espaço.

Palavras-chave: Docência; Articulação; Experiências educativas; Cultura Tecnológica Desafios.

Primeiras palavras

Porque os professores são frutos de uma geração que viu as tecnologias na escola como instrumentos para transmitir conhecimentos (Alves, 2020).

Há décadas, os estudiosos do campo da aprendizagem e do uso de tecnologias digitais na educação debatem as mudanças no cenário educativo. No surgimento das tecnologias digitais de natureza mais social no ano 2000, com base em todas as características e potencialidades destes recursos na e para a educação, alertávamos para a necessidade de formação docente vinculada aos conhecimentos que temos sobre a aprendizagem e o uso de tais tecnologias. Esbarrávamos na falta de tempo, de entusiasmo, de interesse e até de confiança dos professores para aprenderem a explorar certos recursos, plataformas e aplicativos.

Estudos como o de Alves (2020) e de Coutinho (2011) demonstram os níveis de utilização de tecnologias não só pelos professores. A primeira autora evocada destaca em seu estudo que há equívocos e narrativas superestimadas quanto ao uso das tecnologias quando o docente ainda “[...] subtiliza as tecnologias em atividades de reprodução de conteúdos” (Alves, 2017 *apud* Alves, 2020, p.16). A segunda autora fala em níveis de integração curricular e apresenta um referencial para categorizar os respectivos usos em sala de aula, citando as seguintes fases:

[...] essas fases vão evoluindo desde a primeira que designam de ‘entrada’, em que o professor começa a contactar com o novo meio mas opta quase sempre por não o utilizar em sala de aula; só mais tarde, depois de se sentir bem confortável com a tecnologia é que o professor começa a explorar o seu potencial pedagógico – a chamada fase de ‘apropriação’ – e, a partir deste momento, o docente começa a criar situações de aprendizagem mais criativas e capazes de promover verdadeiras mudanças educativas – a fase da ‘invenção’ (COUTINHO, 2011, p. 03).

Em tudo isso, vê-se alguns problemas ainda não resolvidos: a formação de professores ofertadas em licenciaturas ainda sustentadas numa pedagogia da transmissão tão criticadas por teóricos educacionais, como Paulo Freire (1987). Lévy (1999), também criticava que o paradigma que vigora na maior parte das instâncias educativas é do falar/ditar pelo professor e do ouvir/escrever pelo aluno. O resultado é uma prática cíclica, em que o professor repete em sua prestação os moldes reprodutivistas em que foi formado e isso se alonga até o uso de tecnologias, perdendo de vista suas possibilidades e potencialidades em torno do aprender.

É preciso olhar para as licenciaturas como esses campos de formação não como as únicas responsáveis pela prestação de trabalho docentes que ainda não vêm as tecnologias e suas múltiplas possibilidades. Na verdade, nosso discurso segue na direção contrária. Defende o fortalecimento das licenciaturas por programas de formação de professores, programas de atualização didática, cursos de aperfeiçoamento tecnológico, que apresentem as inúmeras possibilidades proporcionadas pelo universo digital que representa a cibercultura, como a sua mobilidade e ubiquidade. É preciso que o professor entenda os

desafios que tal cultura do digital representa para a educação e para a ação docente, aspecto que desdobraremos a seguir.

Desafios para a necessária migração do digital

Para iniciar esse debate, é preciso entender que pertencemos a gerações tecnológicas, algumas delas representadas pelo ano de nascimento, como Prensky (2001), que classificava as pessoas em imigrantes e nativos digitais. Os imigrantes digitais seriam os indivíduos que teriam dificuldades de integrar tecnologias em algumas de suas atividades diárias e profissionais. Seriam estas pessoas as que mais precisariam deter competências digitais para não estarem marginalizados do viver na cibercultura.

No caso dos docentes, eles precisam preparar pessoas para lidar com informações, cuja maioria estão em ambientes digitais e/ou disponíveis no espaço *Web*, como refere Castells (2014). Os jovens precisariam de um letramento informacional que os preparem para saber além de acessar informações, critérios para buscá-las, filtro para desassociar informações verdadeiras das falsas e saber combinar as informações em várias atividades de sua vida. Mas ainda falta conhecimento dos docentes quanto às inúmeras possibilidades do mundo web e dos recursos digitais, especialmente conhecimento técnico dos mesmos, que lhes conferiria competência para saber não só utilizá-los, mas saber quando, como e com quem utilizar.

Os docentes precisam entender o novo perfil do aluno do século 21, que as crianças e jovens da nova geração têm mais fluência digital, refletida em facilmente buscar e acessar diversos tipos de informações na *Internet*, ao tempo que aprendem editar, criar e compartilhar conteúdos. O estímulo para a autoria e criatividade seria uma das formas de evitar que este público seja meramente reprodutor ou pior, como se vê atualmente, compartilhador de informações equivocadas ou até de boatos e *fake news*.

Integrar tecnologias na prática docente não pode ser um processo simplificado, de simples inserção de equipamentos tecnológicos na escola, obviamente como simples dispositivos de ensino. Para serem envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, enquanto dispositivos

pedagógicos, os docentes prescindem de entendimento teórico, técnico, tecnológico e metodológico. Enquanto o professor não percebe a configuração técnica de cada recurso que pode ser adaptado enquanto tecnologia educacional, fica difícil ele saber como fará a devida articulação do mesmo no seu planejamento didático.

Sobre as disposições para o uso, recordo que em meu retorno para o Brasil após o mestrado em Multimídia em Educação, em 2009, ainda senti a barreira dos docentes em fazer ou sequer pensar a articulação das tecnologias na Educação Básica. Nos anos que seguiram, tal como observou Alves (2020, p. 23):

[...] num estudo realizado no Brasil, Mazurkiewicz (2012) constatou que os professores recém-formados estão mais dispostos a usarem as tecnologias digitais na sua prática pedagógica. Entrevistas e relatos de experiências com professores universitários revelaram que os professores mais experientes no Ensino Superior demonstram ser mais relutantes em incorporar a tecnologia em suas aulas e na interação com os estudantes fora dos espaços escolares.

Alves (2020) ressalta que a concepção de literacia digital é desconhecida pela maioria dos docentes, bem como o processo e a utilização de TIC, cujas atividades restringem-se a ferramentas “engessadas”, pois a utilização de outras ferramentas de interação com os estudantes não é estimulada.

Toda essa discussão remete a compreensão das diversas áreas de ensino e a posição das tecnologias, que nem sempre são bem aceitas por professores. Os professores integrariam a geração X (imigrantes digitais), formados em cenários com pouco estímulos digitais, tendo que atender jovens, integrantes da geração Y e Z, possuindo habilidades excepcionais no uso das TDIC. (Alves, 2020). Estudando as concepções pedagógicas dos professores acerca das tecnologias, como o uso de celulares em sala de aula, reflete aquilo que Alves (2020) chamou de “choque tecnológico” e geracional, pois ao mesmo tempo em que estes professores revelam sentir prazer quando utilizam as TDIC, eles não se sentem habilitados a lidar bem com elas. A autora supracitada explica que estes docentes

[...] são frutos de uma geração que viu as tecnologias na escola como instrumentos para transmitir conhecimentos (vide porque os slides no datashow são tão aceitos em aulas expositivas). Porque os professores ainda veem as tecnologias como

ferramentas de ensinar e não de aprender colaborativamente. Todas estas razões justificam a resistência dos professores nessa questão do uso de tecnologia interativa com seus estudantes (Alves, 2020, p. 44).

Quando Alves (2020, p. 24) diz que “[...] parece contraditório que as tecnologias possam causar tensões nas escolas, considerando o seu potencial”, autores como Assmann (2005) e Castells (2014), dizem que o problema está na falta de formação para o uso. A formação muda tudo, muda o olhar, a perspectiva, os usos e as funções da tecnologia no processo de aprendizagem, ela se torna recursos midiáticos e mediadores de aprendizagem.

Além desta visão, temos a de António Nóvoa (2015), sobre a teoria pedagógica que subsidia a forma como apropriamos os recursos educacionais. Como diz o autor acima, ele critica o modelo de educação verticalizada, centrada no professor, preso ao quadro negro, utilizado a partir de uma perspectiva conteudista, para qual todos os alunos devem convergir sua atenção e aprender ao mesmo tempo, ao mesmo ritmo. Ele chega a afirmar que o quadro-negro inventou o modelo escolar que perdura até os nossos dias porque prescinde do professor para lhe dar sentido ao escrever nele os conteúdos. Assim, o professor tem a posse do conhecimento. Fixa o lugar onde deve ocorrer os processos educativos, especialmente na sala de aula e reforça os lugares e os papéis simbólicos que cabe ao professor, que é autoridade e, portanto, dita e disciplina e ao aluno que escuta e deve ser instruído (cf. Alves, 2020). Este modelo ainda vigente de educação na maior parte das escolas atualmente não condiz com um cenário de imersão digital que estimula os jovens a outras participações e relações com as informações e conhecimento.

Na introdução das tecnologias na escola, muito delas, de forma vertical, sem a espera da apropriação didática das mesmas pelos docentes, estes incorporaram-na de forma superficial e esporádica e nem sempre de forma generalizada. Em contraponto a esta realidade, Nóvoa (2015 *apud* Alves, 2020) apresenta as possibilidades que os dispositivos móveis proporcionam ao adentrar à escola pelas mãos dos alunos e menos controlados pela escola.

A apropriação dos novos e diversos dispositivos digitais no processo de ensino e aprendizagem não é um processo simples e rápido, exigindo

a instalação de uma cultura aprendente, inovadora, da curiosidade, da descoberta, da autoria, colaboração e compartilhamento. Nem a instituição escolar nem seus intervenientes não estavam preparados para este cenário onde se colocam “[...] a mobilidade, o acesso infinito a informações e a possibilidade de dispersão que os dispositivos móveis provocam. Mas não os preparou para usar as tecnologias pedagogicamente com seus estudantes”. (Alves, 2020, p. 44). Ou seja, não basta inserir a tecnologia na escola ou em qualquer outro espaço educativo, é preciso entender uma série de elementos no processo de ensino e aprendizagem.

Como uma das temáticas que me envolvo, no próximo episódio falaremos de aprendizagem e o tanto de conhecimento que implica o uso de tecnologias. Já falamos acima rapidamente de competências e letramento digital, mas sem levar em consideração o que ocorre enquanto aprendemos, podemos estar só adestrando pessoas para o uso de dispositivos digitais. Queremos apropriação digital, cognitiva e metodológica dos conteúdos curriculares e temáticas abordadas nas práticas pedagógicas. Mas, sem nos anteciparmos nesta discussão, passemos ao próximo tópico.

Elementos necessários na apropriação das tecnologias na prática docente

Aprender e Aprendizagem na era digital

Um debate necessário a se fazer sobre as questões da aprendizagem é que o professor precisa ter em conta a forma como os estudantes lidam com a informação e de como atribuem significados e fazem transferência para novos usos, refletindo uma experiência significativa e metacognitiva. Desta forma, é preciso entender que o conhecimento resulta da interação da pessoa com a informação por diferentes vias, que vai atribuindo significados particulares (Antunes, 2014) e a importância que assume. Isso coloca o estudante não apenas interagindo com informação, mas no centro do processo de aprendizagem, de forma ativa, distanciado da posição de receptor de informações especialmente memorizadas (Antunes, 2014). À medida que se compreende como funciona a mente,

que os cérebros não se repetem e que cada ser humano desenvolve uma forma única e subjetiva de aprender, é fácil compreender que conteúdos ministrados apenas por uma metodologia, especialmente, a expositiva, não faz com que o aluno aprenda (Antunes, 2014; Lévy, 1999).

Quando se fala em pressupostos novos sobre a aprendizagem, estamos falando da necessidade de acessarmos novas e significativas descobertas em áreas da cognição humana, que inclusive, reforçam pressupostos teóricos que há tempos vem criticar o ensino tradicional, como a teoria dos estilos de aprendizagem, e mais modernamente, a teoria da modificabilidade cognitiva de Feuerstein (2014). Cabe compreender como combinar estas teorias para outras relações nos processos de ensino e aprendizagem. Para isso, recordamos que teóricos têm vindo a desenvolver, por sua vez, teorias ou modelos de formação que deem conta da atualização docente com a vinculação de conhecimentos, como Koehler e Mishra (2009) e seu Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), modelo que avança sobre o que diz outros teóricos da formação como Schon, Tardiff e sobre os conhecimentos que o professor deve desenvolver (cf. Coutinho, 2011).

No modelo de Mishra e Koehler (2009), estes apontam para a interseção entre três conhecimentos para abordar melhor a tecnologia em estratégias de aprendizagem, como o próprio nome do modelo teórico aponta em três esferas que possuem uma dinâmica entre si: conteúdo (CK – Content Knowledge), pedagogia (Pedagogy Knowledge) e tecnologia (Technology Knowledge). Na interseção entre as esferas, geram novas relações entre os conhecimentos

Tais conhecimentos importam na era digital, que retira a necessidade de memorizar as informações que estão disponíveis na rede de internet. (Alves, 2020). Em tal contexto, onde a escola não é mais o lócus privilegiado do saber, expande-se o conceito de aprendizagem e os espaços onde estas ocorrem. Logo, as informações do cotidiano, as ligadas ao currículo escolar; fakenews são temas que precisamos dar importância neste debate.

Nunca foi tão necessário saber lidar com a informação. Isso remete a uma alfabetização ou letramento informacional, que dá condições ao aluno de saber distinguir informações e ver a utilidade em sua vida, os locais onde circulam e que devem ser suficientes para fazerem parte do

processo cognitivo, ajudando a construir informações novas e transformar informação em conhecimento. Ao mesmo tempo, os contextos onde estas aprendizagens acontecem permitem ao estudante contextualizar os conhecimentos em sua vida, fazendo com que estas assumam significado particular, subjetivo e facilmente recuperável e reutilizável.

Isso remete a entender a importância das situações de aprendizagem, que devem ser subsidiadas por uma nova concepção que promova tais situações, reconfigurando o conceito de “aula”, que abarque o conhecimento dos estilos de aprendizagem diferentes combinado com vários estilos de linguagens.

Quando levamos em consideração todos estes aspectos, estamos demonstrando os esforços no ajuste do processo de ensino e aprendizagem que permitam o estudante aprender, saber acessar informações e construir conhecimentos, gerando suas aprendizagens subjetivas. (Demo, 2012; Antunes, 2014). Tudo isso configura o debate sobre os desafios de ser professor no século XXI, em uma sociedade da informação, do conhecimento, da era digital, sensorizada, dos hiperestímulos e distrações. Quem e como deve ser o professor para dar conta de tantas demandas e desafios?

Ser Professor no Século XXI

Há tempos venho estudando o perfil do professor no século XXI, um século de muitas mudanças irreversíveis com impactos no viver em sociedade, demandando outras formas de existir e no caso da docência, outras formas de ensinar e de fazer aprender. Sendo assim, num contexto que demanda os 4Cs¹ a serem desenvolvidos, a saber: criar ou ser criativo, comunicar, compartilhar, pensar criticamente (4Cs da educação do futuro. Estes aspectos demandam outra docência, com novas interações com a informação e suas linguagens e estratégias que façam do aluno um protagonista na construção de conhecimento.

¹ Competências previstas em Educator' Guide to the “Four Cs” promovidas pelo National Education Association.

Apesar de sempre ser hiper demandado e nem sempre contar com uma rede de apoio e de estrutura, o docente é, como diz Alves (2020, p.18): “[...] agente último na concretização do que a escola oferece aos alunos, acabam por ser um pilar fundamental do compromisso que tem de operar-se com a sociedade em que a escola está inserida”.

Tal trabalho com tantas articulações e inovações no planejamento didático poderia ser mais difícil décadas atrás. Hoje, o docente pode seguir grupos curadores de informações e experiências, “[...] ser assinante de sites especializados e contar com a ajuda de redes de pessoas com assuntos de interesse em comum constituindo um saber colaborativo”. (Alves, 2020, p.18). Da mesma forma, o professor pode inserir o estudante neste universo multifacetado e abundante de informações, preparando-o para exercer sua cidadania nesta cibercultura, sem perder de vista elementos centrais de seu entorno cultural.

A pandemia permitiu a maioria das pessoas um entendimento, uma quase consciência de que já estamos na sociedade do digital, um termo que reporta ao hibridismo em nossas atividades. Quem faz PIX numa loja física, utiliza de elementos digitais numa operação num mundo físico. Da mesma forma, há tempo, vem-se explorando as possibilidades de a educação poder ser gerida e implementadas em diferentes tempos e espaços. Tal questão abertamente e profundamente vividas na pandemia nos permitiu entender aquilo que falávamos acima, sobre a escola não ser enquanto espaço físico o único lugar para aprender. Esta experiência nos fez ver possibilidades do que é possível fazer e aprender dentro e fora da sala de aula, como já propunha métodos ativos, como a sala de aula invertida, o *Webquest*, entre outros.

A questão da desterritorialização da aprendizagem não é uma discussão homogênea entre os nossos pares e nem liquidada. Mas cada vez mais exige-se que sustentados no Paradigma da Aprendizagem ao longo da vida, façamos uso de espaços formais, não formais e informais, nem sempre bem recebidos. E isso porque fomos moldados ao longo dos anos sobre uma crescente limitação dos espaços de aprendizagens, num movimento que progrediu de espaços abertos com posturas mais ativas para ambiente fechados, limitados e controlados.

Como contextualizar a vida que os alunos vivem e trazem de casa sem fazer a ponte com esses elementos? Fazer uso de estratégias

pedagógicas bem situadas é compreender como ocorre a cognição em experiências situadas, com ligações ao universo cultural do aluno. Já falavam disso Vygotsky (Vygotsky *et al.*, 2010) quando inseria a questão da mediação cultural e da linguagem nos processos de desenvolvimento das pessoas, que ganham apoio da teoria da Modificabilidade cognitiva de Feuerstein (2014). Todas essas teorias reforçam aquilo que os neurocientistas descobriram: o cérebro aprende mais quando se emociona.

Todas estas questões vão demandando outro ato de ensinar e situações de aprendizagem. Logo, também o ato de planejar, agora com “[...] a integração das tecnologias nas aulas deve estar inserida dentro de um plano de ensino com objetivos de aprendizagem claros”. (Alves, 2020, p.24). Além disso, penso que o docente deve refletir bastante se suas estratégias, com a mediação das tecnologias digitais, conseguem seu propósito de promover aprendizagem situação, afetiva, lúdica, criativa e crítica.

Metas de aprendizagem num cenário desafiador

Se pensamos o que configura o sucesso de práticas acima discutidas, entre elas está a aprendizagem refletida na autoria, criatividade, criticidade, autonomia, capacidade de trabalhar em grupos, nos produtos da aula, da disciplina, nas avaliações em que o aluno envolvido e também em mudanças comportamentais e atitudinais provocadas pelos objetivos pedagógicos.

Para conseguir tais objetivos, a aula significada e ressignificada, precisa se tornar um espaço motivador, e como propõe Antunes (2014), precisa se distanciar da ideia de trabalho, de sofrimento, de instrução, e promovendo novas aprendizagens (Antunes, 2014).

Antunes (2014, p. 23) define ainda mais esta aula motivadora que deveria ser promotora de:

- [...] desafios, interrogações, proposições e ideias;
- Pensar crítico;
- [...] verdadeira aprendizagem que está além de passar informações, mas transformar informações em conhecimento;
- Desvendar as informações, saber onde foi produzida, ir além da memorização das informações.

Assim, o docente deve estimular o estudante em suas capacidades, detectando o que ele sabe, o que ele está ou é capaz de aprender em qualquer cenário pensado para ele. Além disso, deve pensar no que pode ser alcançado, tendo em conta também o potencial de determinados recursos digitais. Para isso, devem fazer um exercício que não é simples e nem fácil, como propõe Alves (2020, p. 19), de “[...] sair da condição de imigrantes digitais e tornarem os mentores e orientadores dos chamados “nativos digitais”? A autora questiona que modelos de formação docente têm sido oferecido e que possibilitariam tal mudança para o protagonismo dos professores na integração das tecnologias nas suas práticas pedagógicas, compreendo que tanto a formação inicial como a continuada dos professores com práticas de literacia digital é a “[...] estratégia para vencer os obstáculos para qualquer inovação tecnológica inserida na escola” (Alves, 2020, p. 23).

Tal formação não só proporcionaria conhecimento sobre como usar os dispositivos que os estudantes têm ao seu alcance, como faria com que os alunos adaptassem estes dispositivos para agregar mais uma função: a de aprendizagem, em suas atividades. Foi o que muitos professores descobriram na pandemia, como por exemplo, fazer uso de redes sociais com objetivos educacionais, além de fazer melhor uso do único recurso que os alunos possuíam no momento, seus dispositivos móveis, cheios, conectados, permitindo acesso às informações e dados, armazenamento destes mesmos dados de forma instantânea e interagindo com seus pares ou outros sujeitos em qualquer tempo e espaço. (Alves, 2020). Como Nóvoa (2015, p. 24) ressalta, os dispositivos permitem ainda “[...] práticas pedagógicas centradas no estudo individual e na investigação, na relação, no trabalho conjunto e na cooperação”, além de a chamar a atenção para a mobilidade do usuário, permitindo que a aprendizagem ocorra em tempos e espaços diferentes dos oficializados e controlados pela escola e ainda estar presente em lugares e atividades. Estes mesmos dispositivos permitem pela sua configuração relacional promover diferentes formas de comunicação, estratégias de trabalho em grupo, ao conectar pessoas mesmo fora da escola, em coautoria e de forma colaborativa ou individuais.

Assim, quando o professor desloca os centros de controle do conhecimento e compartilha com o aluno espaço de mediações, ele tem

também aí nestes dispositivos elementos da participação que refletem os saberes dominados, como em aplicativos como *Quizz*, criação em sites e blogues, por exemplo ou desenvolvendo projetos em outros recursos digitais. Como diz Alves (2020, p.41) sobre as tecnologias digitais: “[...] não são apenas um meio para ajudar o professor a transmitir um determinado conteúdo, estão muito para além dessa função de apoio, pois, se usadas de forma adequada, potencializam e empoderam intelectualmente professores e estudantes”, para além dos simples dispositivos de ensino, aspecto que nos deteremos mais à frente.

Desafios a serem assumidos pelos professores para atingir uma alta literacia digital na preparação de estratégias que usem tecnologias

Nosso trabalho na preparação de estratégias didáticas com a mediação da tecnologia não é menor, exige “[...] estudo, preparação, domínio da ferramenta e motivação do professor para ir além da tecnologia como suporte para reprodução de conteúdos, implica em sair da zona de conforto e enfrentar desafios e mudanças de atitudes e crenças”. (Alves, 2020, p.19). Para tal direção, é preciso compreender as tecnologias como recursos cognitivos², que façam ou levem os estudantes a aprender (Jonassen, 1996).

Assim, numa perspectiva ativa, o planeamento de atividades deve conter experiências que coloquem os estudantes dentro de processos de construção do conhecimento com recursos digitais, aprendendo também sobre estes, passando por uma alfabetização digital. Sabe-se hoje o que promovem a aquisição do conhecimento humano na interação com outros dispositivos digitais para aquisição do conhecimento, como texto digitais. Além disso, falamos muito de metodologias ativas, como o *game-based learning*; a *peer instruction*, a *problem-based learning*; a *inquiry-based learning*; e a *case-based learning*, que promovem o autodesenvolvimento,

² Exemplos do que o autor considerava ferramentas cognitivas incluem mapas mentais, bancos de dados, mecanismos de pesquisa inteligente, hipermídia, redes semânticas, ambientes de construção de conhecimento colaborativo e ferramentas de apresentação (Alves, 2020, p. 42).

protagonismo, criatividade em novas relações com o professor e com o conhecimento (Rocha, 2020; Moran; Bacich, 2020).

Esse professor precisa de uma formação em outras bases, primeiro que vença as resistências à entrada das tecnologias na escola e sua inclusão nas experiências didáticas, como se vê em relação ao uso do celular na sala de aula; segundo, ele precisa ser formado com a mediação de tecnologias, levando-o a aprender a aprender e reconhecendo os recursos não só como dispositivos digitais, mas como dispositivos pedagógicos, potencializadores de comunicação, criação, colaboração, pesquisa, compartilhamento do conhecimento, ponto em movimento os 4Cs da educação digital. Isso nos afasta do uso restrito destes dispositivos como meras ferramentas de ensino expositivo.

A escola, assim como outros espaços educativos, precisa fazer uso de outras linguagens permitidas pelos recursos multimídias, estabelecendo outras reações entre o sujeito e o objeto da sua aprendizagem. Assim como adotar estratégias metodológicas como as produções autorais e colaborativas, maximizando as experiências de aprendizagem e autoria em grupo, negociadores de ideias e construtores de textos coletivos, processo nem sempre fácil.

Considerações finais

Textos são bem-vindos quanto à reflexão sobre a formação docente, saberes para atuar, condições para promoverem as vinculações entre conteúdo, pedagogia e tecnologia. Entretanto, cabe discutir as demandas, condições, exigências para o desenvolvimento de pessoas cada vez mais comprometidas com a escola que, por sua vez, contribuam com mudanças e progressões sociais dos indivíduos que ali frequentam.

Pensar nestas questões é ter fôlego para elaborar novas práticas pedagógicas inovadoras, dinâmicas e interativas, mais adequadas à nova geração de alunos que adentram a escola e todos os espaços educativos, assim como entender as razões porque fazer isso. Da criança ao idoso, todos interagem com tecnologias, com novos meios de informação e comunicação, de construção de textos. São sujeitos produtores de todo tipo de conteúdo, carregados com suas bagagens culturais. Só esse elemento já seria tema de um artigo inteiro e não se esgotaria. Mas não

só, é preciso entender como as pessoas aprendem, e como aprendem melhor dentro de estratégias que ampliem e possibilitem aprendizagem sensoriada, estimuladas com recursos que impulsionem outros elementos da aprendizagem.

Este texto tentou abarcar as temáticas da formação docente, permanentes e abertas para incluir nas suas práticas tecnologias digitais enquanto meios potentes de transformação de suas práticas. Tentou debater a concepção de educação, de aprendizagem e de formação presente e como ela se orienta para aprendizagens de acordo com as demandas legais, sociais, econômicas e culturais. Como formamos hoje? E qual o potencial desse ensino para o desenvolvimento de aprendizagens que reflitam criatividade, autonomia?

É preciso quebrar ciclos intermináveis de práticas pedagógicas que levem a mera repetição de estratégias apresentadas superficialmente na formação inicial. Quando questionamos tais práticas estamos falando daquelas que Lévy e tantos teóricos vêm criticando: a do falar e ditar do mestre e que remete o aluno a uma simples atuação de ouvinte e repetidor destas informações. Tal crítica é amplamente conhecida na obra de Paulo Freire que, na *Pedagogia do Oprimido* (1987), denunciava uma educação bancária, que coloca até hoje o aluno na condição de um ser sem luz, sem vida, sem ação dentro de seu processo de aprendizagem. Décadas depois, as críticas se sustentam ainda mais considerando os contextos diversos e a necessidade de uma educação que promova cidadanias mais ativas, interativas e digital, que respondam às inúmeras demandas de atuação do sujeito na atualidade.

Sem a pretensão de anunciar culpados, é preciso olhar para os dados advindos dos resultados acadêmicos e compreender parte da responsabilidade, sem com isso ignorar as condições existentes nos ambientes educativos que estimulam ou limitam melhores resultados.

Para uma mudança nas formas de ensinar e aprender, é preciso compreender o que representa estas duas atuações na atualidade, especialmente com as contribuições da neurociência sobre o funcionamento da mente. Além disso, situando as possibilidades que as tecnologias representam hoje a partir de suas mídias, linguagens e funcionalidades técnicas, é possível rever e desenhar novas possibilidades pedagógicas não só para o estudo dos conteúdos como no impulso de

novas aprendizagens no espaço escolar, mais ativas, reflexivas, críticas, autorais, colaborativas.

A imagem da escola sempre pregada a um cenário de um professor frente a sala de aula, com um quadro de giz as suas costas e cadeiras enfileiradas, presos aos livros didáticos, só foi momentaneamente desfeita quando tivemos que usar outros dispositivos pedagógicos como celular, e eventualmente, tablets e computadores, quando pais e alunos eram possuidores destes recursos. Ou seja, quer se dizer com isso que outros olhares e construções são possíveis no ensino brasileiro, considerando o exercício alargado de adaptações que vários educadores tiveram que fazer no contexto pandêmico. Precisamos nos afastar de uma imagem que se oficializou no século XVIII, quando as instituições foram implantadas, e que orientam as práticas escolares por mais de dois séculos.

Se levarmos em consideração que antes da Idade Média, tínhamos experiências acadêmicas da Grécia Antiga regidas pela Paideia, modelo grego que se abastecia num ambiente de trocas de informações e de conhecimento, com “permuta de ideias”, pela maiêutica de Sócrates, condução do interlocutor na construção do pensamento, ou da dialética de Platão, que ocorriam de forma aberta e ativa, por exemplo na Ágora (espaços abertos, como a praça pública, onde se debatiam variados temas), perdeu-se esta perspectiva conforme foram mudando os tempos e os definidores sociais sobre a educação. (Rocha, 2020). É na idade Média que se instaura um modelo de mera repetição automática de conteúdo no lugar de processos emancipatórios e contestatórios, questionadores da realidade e das relações sociais. A criança precisava de um mestre para conduzir seus estudos e os espaços de aprendizagem passaram a ocorrer em cenários fechados conduzidos por um mestre. Sem dar continuidade a essa perspectiva histórica, observa-se, entretanto, como os princípios norteadores de valores, culturas e expectativas de cada época, logo, entende-se que sempre houve influências da educação em diferentes tempos.

Cabe, portanto, novos pressupostos sobre aprendizagem e tecnologia que gerem novas práticas educativas. Se ainda não tivéssemos entendido o papel das tecnologias digitais na educação, é preciso entender seu papel enquanto meio de comunicação, de busca, registro e gestão de informações, de novas interações com o conhecimento.

A ideia não é fazer a inovação pela inovação didática e tecnológica, às vezes refletidas em entrada de aparelhos tecnológicos nos espaços e nas estratégias, mas sem efetivamente contribuir com a aprendizagem. Daí, a necessidade de entender quais bases teóricas, metodológicas e tecnológicas dão sustentação para a efetividade do ensino-aprendizagem, oferecendo elementos comprovadores de modificabilidade cognitiva e de uma aprendizagem significativa (Rocha, 2020).

Para concretizar estas ideias, precisa estar acompanhada de concepções de formação e currículo que levem em consideração aspectos no ambiente institucionalizado, cada vez mais afastados da cultura da reprodução e transmissão de conteúdos. A aposta? Nos docentes. Os docentes são figuras centrais em contextos de mudança e com a colaboração dos próprios professores nesse processo, em que devemos reconhecer a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática e do seu papel na formação dos jovens que não são altamente engajados com as tecnologias, preparando-os para um mundo digital, proporcionando-lhes cidadania digital.

Referências

- ALVES, E. J. **Por que não consigo ensinar com tecnologias nas minhas aulas?** Porto Alegre: Editora Fi, 2020. (Série Comunicação, Jornalismo e Educação).
- ANTUNES, C. **Professores e professoautos. Reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas.** 9. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.
- ASSMANN, H. (org.). **Redes Digitais e Metamorfose do Aprender.** Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2005.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros Passos.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- COUTINHO, C. P. TPACK: em busca de um referencial teórico para a formação de professores em tecnologia educativa. In: **Revista Científica de Educação a Distância. Paideia.** Vol.2-nº4 – jul., 2011.
- FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R.; FALIK. L. H. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro.**

Petrópolis, Vozes, 2014. Disponível em: <http://repositorio.upf.br/bitstream/riupf/1705/1/PF2019Patricia%20Dal%20Pra%20de%20Lima.pdf>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MORAN, J.; BACICH, L. **Metodologias ativas**. NEA. National Education Association. An Educator's Guide to the "Four Cs". Preparing 21st Century Students for a Global Society. 2010. Disponível em: https://www.aledoisd.org/cms/lib/TX02205721/Centricity/Domain/2020/Preparing21C_Learners.pdf/. Acesso em 28 fev. 2023.

NÓVOA, A. Em busca da Liberdade. A pedagogia Universitária do nosso tempo. **Revista da Docência Universitária**, p.21-35, 2015.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais parte 2: eles realmente pensam diferente? **On The Horizon**, v. 09, n. 06, 2001.

ROCHA, T. dos. A história da educação e a construção de metodologias ativas no mundo contemporâneo: o direito educacional e a didática para a efetividade do ensino-aprendizagem. In: **Jus.com.br**. Seção Artigos. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/82962/a-historia-da-educacao-e-a-construcao-de-metodologias-ativas-no-mundo-contemporaneo>> Acesso em: 16 jan. 2023.

STUMPENHORST, J. **A nova revolução do professor**. Práticas pedagógicas para uma nova geração de alunos. Petrópolis: Vozes, 2018.

SILVA, Bento Duarte da. Prefácio. Ganhar confiança para usar as TDIC na Práticas Pedagógicas. In: ALVES, Elaine Jesus. **Por que não consigo ensinar com tecnologias nas minhas aulas?** Porto Alegre: Editora Fi, 2020, p. 09-15. (Série Comunicação, Jornalismo e Educação).

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11ª edição. São Paulo: Ícone, 2010.

A IMPORTÂNCIA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Leonardo José Pinho Coimbra

Ana Paula Ribeiro de Sousa

Resumo: O presente artigo, uma análise teórica sobre a importância da Sociologia da Educação para a formação dos docentes da educação básica, busca analisar, por meio de duas correntes da sociologia clássica, a saber: o funcionalismo e o materialismo histórico; como a sociedade, em cada momento histórico específico, age para conformar nos indivíduos uma certa visão de mundo, consoante com as determinações objetivas de seu tempo. A educação, desse modo, principalmente aquela que denominamos de educação formal (realizada nos espaços institucionais dedicados e mantidos para este fim específico), é a forma como a sociedade expressa essa ação. Como a realidade é dialética, a educação tanto pode cumprir o desiderato de formar os indivíduos para a reprodução social, assumindo uma forma, predominantemente, conservadora, como pode, de outro modo, formar sujeitos ativos e partícipes na construção de uma sociedade democrática.

Palavras-chave: Sociologia da educação; Formação docente; Funcionalismo; Materialismo histórico.

Introdução

Esse texto foi motivado pela nossa experiência como docentes da área de Fundamentos da Educação, nas licenciaturas interdisciplinares em Ciências Naturais e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Maranhão, no campus de Bacabal-MA. A preocupação era elaborar um material que pudesse servir de fonte para os debates iniciais acerca da disciplina de Sociologia da Educação, nesses cursos.

A escolha por Durkheim e Marx e Engels se deu com o intuito de mostrar duas visões de mundo antagônicas – fruto das contradições objetivas que marcam o sistema produtivo capitalista – que, conseqüentemente, acabaram gerando duas concepções de educação

também antagônicas e que se tornaram clássicas para a compreensão da relação entre educação e sociedade.

A Sociologia é filha da Modernidade. Isso quer dizer que a Sociologia, já desde seu nascimento, traz as marcas de uma época em que o saber e o conhecimento adquirem centralidade na vida dos homens e no modo como estes organizam, produzem e reproduzem sua vida em sociedade. Nessa época o conhecimento se transforma em grande impulsionador do desenvolvimento humano e, mais ainda, um enorme potencializador de acúmulo de capital; era necessário sistematizá-lo, adequando-o às necessidades da nova sociedade emergente – a sociedade burguesa.

A razão, posta a serviço do homem, do seu desenvolvimento, do aprimoramento das técnicas e da tecnologia, perde sua áurea idílica dos tempos que surgiu, na Antiguidade, ainda com a denominação de Filosofia. O conhecimento se transformou em poder e se instrumentalizou, permitindo que os homens pudessem dominar cada vez mais eficientemente a natureza. A operacionalização do saber gerou a sociedade industrial. A ciência moderna foi seu fórceps. A Sociologia, bem como todas as ciências humanas, foram influenciadas por essa racionalidade.

Fazer ciência nesse contexto era reproduzir o dado, operar o cálculo frio, anular-se frente ao objeto. O modelo positivo de construção do conhecimento, inspirado nas ciências naturais e transplantado para as ciências humanas, foi o paradigma que embasou as pesquisas científicas nesse início de era.

‘Positivo’: orientado na direção dos fatos observados e suas leis. ‘Teoria positiva’: teoria fundada em fatos, sustentada, em última instância, por observação. Dado factual e observação, aqui, são termos que se remetem: um alude ao outro. O que é dado (o factual) é, afinal de contas, e residualmente a todas as elaborações posteriores, o que se pode observar, o que se pode ver. Ora, a capacidade de ver está referida à de *prever*, que, segundo Comte, distingue decisivamente a racionalidade positiva (Arana, 2007, p. 14).

O factual, observável, digno de registro por ser previsível e, igualmente, reproduzido, na teoria positivista, extrapola a epistemologia e fundamenta uma visão de mundo preocupada em não só registrar o

dado, mas conformá-lo. É por isso que Arana (2007, p. 14) afirma que a teoria de Comte é, antes de tudo, uma teoria social, ou seja, “[...] o objetivo número um de Comte, após os sismos de 1789, é a reforma, a reorganização da sociedade”.

A sociedade que se consolidou a partir desse desiderato é a mesma que elegeu a racionalidade tecnológica como modelo científico e que empreendeu expulsar a especulação filosófica dos seus cânones. Deste modo, todas as “ciências”, surgidas nesse período, trazem as características da concepção pragmática, instrumental e utilitarista de conhecimento, onde o dado é produzido com a anulação do sujeito e o objeto reflete apenas uma ciência liofilizada, logo, empobrecida.

O sujeito irrefletido no conhecimento reproduz a cisão entre a subjetividade e a objetividade, marca epistêmica da ciência moderna. A verdade produzida dessa relação não dizia muita coisa sobre a realidade a não ser sobre aquilo que os sujeitos queriam esconder sobre si mesmos. Nesse sentido, vale aos sociólogos e demais pesquisadores, a observação feita aos historiadores por Charles A. Beard (*apud* Schaff, 2000, p. 55):

[...] Se se expulsa do espírito, ostensivamente, pela porta principal a grande filosofia, os preconceitos tacanhos de classe e de meio entram então pela porta dos fundos, estendendo-se o seu domínio, semiconsciente talvez, ao pensamento do historiador.

Com um sujeito pacificado por uma relação gnosiológica mouca, a realidade se impõe quase que sem contradições. Estão abertas as portas da frente para que a heteronomia se reproduza *ad infinitum*.

A sociologia da educação na formação dos educadores

A Sociologia da Educação tem por objetivo analisar as relações que existem entre os processos educativos (formais e informais) e as sociedades nas quais eles se realizam. Nesse sentido, busca refletir sobre os valores, ideias, normas, concepções de mundo que condicionam os modos de educar, em cada época e local específico.

Os processos formais de educação – aqueles que se efetivam no interior das instituições de ensino – são objetos de estudo da sociologia

da educação: os currículos, os materiais de ensino, as técnicas e métodos de ensino-aprendizagem, ou seja, tudo que a sociedade, de um dado contexto, elege como digno de ser objeto da educação e formação de seus membros.

Dessa maneira, a importância em estudar a Sociologia da Educação está na reflexão, posta por essa disciplina, das finalidades que os processos educacionais assumem em cada sociedade. Toda educação tem um propósito, que se articula aos interesses dos grupos que se relacionam em determinado coletivo, direcionado aos seus modos de vida, à produção e reprodução de sua existência objetivo-material e espiritual. Nenhuma prática educativa é neutra. A educação escolar visa formar um tipo de homem e de indivíduo para atuar em um contexto próprio, logo toda educação está determinada no tempo e no espaço; toda educação é ação política. Assim, o objetivo da sociologia da educação é:

[...] reconstruir sistematicamente as relações, que existem na prática cotidiana, entre as ações que objetivam educar e as estruturas da vida social, quer dizer: a economia, a cultura, o arcabouço jurídico, as concepções de mundo, os conflitos políticos (Rodrigues, 2003, p. 10).

A Sociologia, bem como a Sociologia da Educação, recebe influência e se beneficia dos estudos e pesquisas das mais variadas ciências: História, Filosofia, Psicologia, dentre outras, compartilhando com estas alguns dos seus objetos. Aprópria educação também integra o escopo de muitas das investigações no campo da Psicologia, da História e da Filosofia. Isso, entretanto, não faz com que a Sociologia, enquanto uma área delimitada do saber das ciências humanas, perca sua especificidade. Para Adorno e Horkheimer (1973, p. 45), a especificidade da Sociologia não está relacionada propriamente aos seus objetos de estudo, “mas a ênfase que dá sobre o objeto, isto é, a relação entre *todos* esses objetos e as leis da socialização”.

Desta maneira, para uma discussão inicial sobre a Sociologia da educação, demarcaremos os elementos do todo social (economia, política, moral, concepção estética, cultura) que influenciam as visões de educação mais amplamente desenvolvidas nas instituições escolares. Tais

elementos permitirão analisar o tipo de homem e de cidadão que cada sociedade visa formar. Nesse sentido, algumas reflexões se destacam nesse início de diálogo: Educação para quê? Que tipo de homem queremos formar? Com que propósito? Para qual sociedade?

Educação e sociedade: a sociologia da educação em perspectiva histórica

Segundo Saviani (2015), o surgimento da educação coincide com o próprio surgimento dos seres humanos. Diferente dos outros animais¹, os homens, por intermédio da educação, legam às futuras gerações os conhecimentos e saberes necessários para sua existência, permitindo que estas não tenham que partir sempre do ponto inicial do seu processo de desenvolvimento.

Por meio da sua atividade vital, o trabalho, aquilo que permite aos homens se relacionarem com a natureza e com os outros homens no sentido da garantia de sua sobrevivência, produzimos a cultura, o material primordial dos processos educativos, e da nossa própria humanidade, já que esta não é garantida pela nossa herança genética.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 154).

Se a educação surge com o homem, o mesmo não podemos dizer da escola, pois sua origem remonta à Antiguidade Clássica. A palavra escola (do grego *scholé*), significa o lugar do ócio. Era o espaço para onde

¹ Não que alguns animais não consigam aprender com as experiências advindas da vida em grupo, mas que estes são determinados, ao contrário da espécie humana, pela sua herança genética e seus instintos.

iam os filhos da elite grega para se educarem na arte da oratória, do diálogo, e até mesmo para aperfeiçoarem-se fisicamente e militarmente.

Mesmo nesse início do processo de civilização a educação escolar assume um propósito diferente da educação comunal das sociedades anteriores. Com o surgimento da escola, a educação, que antes era espontânea, geral e informal, se distingue da dos demais membros do grupo que não tinham acesso à ela. A educação escolar passa a reproduzir as desigualdades de classe, tanto por meio dos conteúdos do processo formativo, quanto por sua seletividade, visto que a escola era um espaço da elite econômica, ou seja, daqueles que não precisam trabalhar para garantir sua sobrevivência, pois a posse dos meios de produção permitiam-lhes viver do trabalho dos outros.

Assim, durante a maior parte da Antiguidade, passando pela Idade Medieval e no início da época Moderna, a maioria das pessoas educavam-se à revelia da escola, pois esta se manteve (e ainda se mantém) como um espaço elitizado, destinado a produzir e a reproduzir ideias, valores e concepções de mundo relacionados à cultura das classes no poder.

Na época Moderna a escola universaliza-se. Era necessário, segundo Saviani (2008, p. 05 *apud* Zanotti, 1972, p. 22-23), transformar súditos em cidadãos, ou seja, libertar a sociedade nascente – a sociedade burguesa – das amarras do Antigo Regime, e, para isso, a escola teria um papel proeminente de livrar os homens de seu “duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral, e a opressão, miséria política”.

É mister que se entenda que nessa época a burguesia lutava contra a ordem feudal, logo encampava ideais revolucionários, como: liberdade, igualdade e fraternidade, lema icônico da Revolução Francesa de 1789. Nesse contexto, tais ideais não correspondiam apenas aos interesses particulares da burguesia, mas se revestiam em universais.

A partir de uma filosofia que defenderá a igualdade de todos os homens – como resposta aos privilégios de nascimento da nobreza – a filosofia da essência, a burguesia defenderá uma pedagogia (pedagogia da essência) que terá como objetivo a universalização do conhecimento, como propunha Comenius (2001), já no século XVII, na sua *Didática Magna* ou o *Tratado da Arte de Ensinar Tudo a Todos*.

Após a fase revolucionária – com Napoleão Bonaparte pondo um ponto final na Revolução Francesa e erigindo uma nova ordem social e

política que consolidava a burguesia como classe hegemônica política e economicamente – sucede-se uma fase conservadora da sociedade burguesa, que também terá seus reflexos para a educação.

A educação na perspectiva durkheimiana

A educação, na perspectiva burguesa, passa a ser encarada como forma de desenvolvimento dos talentos individuais – uma espécie de privilégio de nascimento (natural-biológico) que substituiu o tão criticado privilégio de nascimento da nobreza (social-político), na época do Antigo Regime – e de preparação dos indivíduos para se adaptarem à sua vida, ou, como dizia Durkheim² (2011), seu meio social. Assim, a educação assume uma dupla função ou caráter. O primeiro deles é o de preparar para o exercício e desempenho eficiente de uma função (caráter técnico):

Não podemos nem devemos todos nos dedicar ao mesmo gênero de vida; dependendo das nossas aptidões, temos funções diferentes a desempenhar, e é preciso estar em harmonia com aquela que nos incumbe. Nem todos nós fomos feitos para refletir; são precisos homens de sensação e de ação. Ao contrário, são precisos outros cujo trabalho seja pensar (Durkheim, 2011, p. 44).

Concomitantemente, deve-se construir nos indivíduos uma base comum de valores, concepções, ideias, que possam permitir a vida coletiva. Nesse sentido, percebemos a segunda função da educação, que é a de preparar os indivíduos para viverem harmonicamente em uma dada

² Não podemos afirmar, peremptoriamente, que Durkheim (2011, p. 65) defendia uma visão estrita sobre os talentos individuais. Na obra *Educação e Sociologia*, no item intitulado “O Poder da educação: meios de ação”, ele nos mostra que os homens não nascem como uma folha em branco; trazem consigo, por herança biológica dos pais, certas características – “predisposições inatas” – que, dependendo do seu meio moral e do fator educacional, podem reverberar no desenvolvimento de algum tipo de habilidade, seja ela artística, intelectual ou profissional. Por essas predisposições inatas serem bastante “vagas e gerais” não teriam, por si só, o poder de desenvolver nos indivíduos as características definidoras do seu ser, mas apenas potencializá-las. Durkheim acreditava que seria “considerável a distância que existe entre as qualidades naturais e a forma específica que elas devem adotar para serem utilizadas na vida”, e quem determinava isso era a sociedade, por meio dos processos educacionais.

sociedade (caráter moral). A educação assume, assim, a construção de uma identidade entre os membros do grupo e forja neles uma certa homogeneidade.

Portanto, a função desta última é suscitar na criança: 1º) um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade à qual ela pertence exige de todos os seus membros; 2º) certos estados físicos e mentais que o grupo social específico (casta, classe, família, profissão) também considera como obrigatórios em todos aqueles que formam. [...] A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros; a educação perpetua e fortalece esta homogeneidade gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva (Durkheim, 2011, p. 53).

Percebemos, grosso modo, a dupla função exercida pela educação no seio da sociedade: uma função diferenciadora, que prepara o indivíduo para o exercício de uma atividade no interior da produção econômica, e uma função homogeneizadora, que é responsável pela formação do ser social e da sua integração ao meio moral do qual faz parte (Almeida, 2016).

Mas essa função diferenciadora, que está relacionada à formação técnica dos indivíduos para atuarem na sua profissão, não poderia perturbar a harmonia do todo social, fazendo diminuir a consciência coletiva dos indivíduos ou o consenso? Na verdade, para Durkheim (1999b) é essa diferenciação, produzida pela divisão do trabalho social³, o que permite a convivência pacífica entre os indivíduos. Essa divisão seria a “[...] solução pacífica da luta pela vida” (Rodrigues, 2003, p. 29).

Toda vez que há uma especialização das funções sociais, dada pela divisão do trabalho social, a sociedade se diferencia, como forma de atenuar os conflitos que a competição dentro de uma mesma função poderia suscitar, produzindo uma espécie de consenso. O consenso é a base da cooperação entre os indivíduos (Rodrigues, 2003). Em sociedades onde há pouca diferenciação, pouca divisão do trabalho social, se

³ Segundo Durkheim (1999b, p. 14), a divisão do trabalho social é a maneira dos homens de “aumentar ao mesmo tempo a força produtiva e a habilidade do trabalhador”. Assim sendo, ela é a “condição necessária do desenvolvimento intelectual e material das sociedades; é a fonte da civilização”.

estabelece uma solidariedade entre os indivíduos que é quase natural, denominada de solidariedade mecânica. Diferentemente, nas sociedades onde a especialização das funções chegou a um nível mais complexo, se estabelece, entre os indivíduos, uma solidariedade orgânica.

O problema é que nas sociedades em que se sobressai o tipo de solidariedade orgânica, ou solidariedade por diferenciação, a coesão social – o consenso – é mais difícil de se estabelecer, a consciência coletiva se enfraquece, pois há um nível maior de liberdade de pensamento e ação dos indivíduos neste tipo de sociedade (inclusive tendendo para os individualismos). Assim, a educação, nesse contexto, possui uma função precípua. Ela deve introjetar no sujeito os valores, ideias, pensamentos, sentimentos e ações pertinentes ao seu meio moral específico, harmonizando o todo social. Daí, a sociologia da educação de Durkheim ser denominada de funcionalista, pois deve preparar cada indivíduo para atuar em seu meio moral específico, consolidando a solidariedade entre os seus membros.

E isto porque, diferentemente da divisão do trabalho social, que, para Durkheim (1999b, p. 14), não presta à sociedade nenhum serviço de caráter moral, a educação é uma ação que promove, por se relacionar estritamente à socialização de conteúdos de valor moral, a coesão do todo. A educação contrabalancearia a especialização promovida pela divisão do trabalho social. Ela seria o “cimento” (Rodrigues, 2003, p. 31) que uniria o tecido social, mesmo em uma sociedade baseada em uma solidariedade orgânica.

Por mais que Durkheim (2011, p. 55) reconhecesse, nos processos educacionais, sua “virtude criadora”, responsável por construir no ser social características que estavam para além daquilo que ele denominava de “potencialidades ocultas” do ser, dadas por sua herança genética, também afirmava que a educação destinava-se a preparar os indivíduos para viverem, harmonicamente, em seu meio moral.

Segundo ele, a educação, bem como todos os fatos sociais⁴, cria caracteres em nossa personalidade, desenvolvendo, em nós, valores, ideias, crenças, gostos, concepções, etc., que independem da nossa

⁴ Fato social, para o autor em tela, caracteriza-se por sua exterioridade, coercitividade e generalidade (Durkheim, 1999a).

vontade. É ela que “modela” nosso ser e nos habilita para viver em sociedade; fato que independe, completamente, da nossa vontade.

Enquanto mostrávamos a sociedade modelando os indivíduos de acordo com as suas necessidades, podia parecer que eles sofriam assim uma insuportável tirania. Porém, na realidade, eles próprios têm interesse nesta submissão, pois o novo ser que a ação coletiva edifica em cada um de nós através da educação representa o que há de melhor em nós, ou seja, o que há de propriamente humano em nós. De fato, o homem só é homem porque vive em sociedade (Durkheim, 2011, p. 58).

Percebemos, desse modo, a visão conservadora de educação, indivíduo e sociedade na obra de Durkheim. Por referência à citação anterior, podemos inferir, quase que diretamente, que o homem só é homem porque é submisso. A submissão seria, assim, a marca mais indelével da nossa humanidade; a característica imprescindível, sem a qual seria impossível a construção do ser social.

Durkheim não desconfia, em nenhum momento, dos processos de aculturação produzidos pela sociedade sobre o indivíduo. Por mais que ele reconheça que a moral varia conforme o tipo de sociedade (Durkheim, 2011, p. 59), ele não percebe a contradição que forja a cultura, a educação, a ciência e a moral, em uma sociedade classista. Na verdade, por mais que queira parecer neutro, ele qualifica a influência da sociedade sobre o indivíduo como algo positivo, “natural” – pois, segundo ele, a educação anteciparia o próprio desenvolvimento natural do indivíduo (Durkheim, 2011, p. 56) – que tende a produzir, como nos mostra a referência anterior, o melhor em nós, ou ainda mais, tende a instaurar a própria civilização.

De fato, é a sociedade que nos faz sair de nós mesmos, que nos obriga a considerar interesses diferentes dos nossos, que nos ensinou a dominar os nossos ímpetos e instintos, a sujeitá-los a leis, a nos reprimir, privar, sacrificar, subordinar os nossos fins pessoais a fins mais elevados. [...] Foi assim que adquirimos o poder de resistir a nós mesmos, ou seja, o domínio sobre as nossas vontades, um dos traços marcantes da fisionomia humana, desenvolvido à medida que nos tornamos mais plenamente humanos (Durkheim, 2011, p. 59).

Para Durkheim (2011, p. 61), não há antagonismo entre indivíduo e sociedade; eles se complementam e um só pode existir por conta do outro, ou seja, “um implica o outro”. O autor também não vê nenhuma repressão ou imposição nos processos educacionais exercidos pela sociedade sobre os indivíduos. Para ele, a ação educativa amplia o indivíduo, transformando-o em algo melhor, mais condizente com a natureza humana.

A própria liberdade individual, na concepção de Durkheim (2011, p. 73), não se contrapõe à noção de autoridade. Para ser livre – que na visão durkheimiana é diferente de fazer o que se quer – é preciso ter autocontrole, que só se constrói nas consciências por intermédio da autoridade⁵. Opor liberdade e autoridade é “uma falácia”, pois “longe de se excluírem, estes dois termos são complementares”. A autoridade é exercida pela sociedade e, no caso dos processos educacionais, pelos professores.

Deste modo, o indivíduo nunca se oporá a autoridade exercida por ambos. Pelo contrário, para o autor em tela, se os educadores introjetarem uma autoridade moral dentro de si ao exercerem seu papel, os alunos compreenderão, pelo resto da vida, o valor do respeito pelas normas e, exercendo seu autocontrole, estarão, do mesmo modo, usufruindo da sua liberdade.

Ora, a autoridade do professor, que é apenas um aspecto da autoridade do dever da razão, deve ser empregada justamente para dotar a criança deste autocontrole. A criança deve, portanto, estar acostumada a reconhecer a autoridade da palavra do educador e a respeitar a sua superioridade. Esta é a condição para que mais tarde ela a reencontre em sua consciência e acate o que ela prescrever (Durkheim, 2011, p. 73).

⁵ A autoridade, para Durkheim, não se confunde com a “violência ou a repressão” (Durkheim, 2011, p. 72), mas está relacionada a dois princípios básicos: a determinação, responsável por construir na criança a confiança naquilo que o professor realiza em sala (por isso adverte o autor que o professor não deve tergiversar, nem hesitar ou voltar atrás sem suas decisões), e o sentimento interno de autoridade. Esse sentimento deve se instaurar no interior do educador, assim como o eclesástico internalizou sua fé na divindade, na superioridade do seu catecismo. Até que ponto uma autoridade fundamentada nesses princípios não seria violenta e repressora?

O indivíduo, analogamente, seria tão livre quanto alguém preso por uma camisa de força (sociedade, educação). Quanto mais pressão esta exerce sobre quem deve conter, mais livre aquele se sente, a ponto de, não tendo mais como apresentar resistência, ceder, como única atitude que se lhe pode restar. Atônito e hipnotizado pelo poder que a influência do meio manifesta sobre sua personalidade, o indivíduo, pacificado pelo seu meio moral, aceitaria essa pressão de forma natural, espontânea e resignada.

Na verdade, Durkheim (2011, p. 68), chega a comparar a ação educativa, realizada pelo professor, com a sugestão hipnótica, realizada pelo psicólogo. Para ele, a semelhança está na “excepcional passividade” com que o hipnotizado se deixa influenciar pela sugestão e pela autoridade com que ela opera sobre sua consciência. A educação teria como condição essas duas características: passividade dos educandos e autoridade do educador.

A educação na perspectiva marxiana⁶

Marx e Engels nunca se preocuparam em estudar, de forma mais detida, os processos educacionais (Lombardi, 2011; Saviani, 2018), nem, muito menos, “discutir ou propor uma teoria pedagógica” (Lombardi, 2011, p. 11), apesar de seu método de análise da realidade, o materialismo histórico, conter os elementos que permitem requeiram tal desiderato.

Os textos nos quais os autores se referem diretamente às questões educacionais são: “O manifesto do Partido Comunista”, de 1848; o texto das “Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório” do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, que, “se entrelaçam com as passagens d’O Capital”; e, por fim, a Crítica ao Programa de Gotha (Saviani, 2018, p. 74). Utilizaremos, para efeito de análise das questões educacionais na obra marxiana, tanto essas obras, como também outras que, mesmo não tratando mais diretamente sobre

⁶ Seria importante começarmos pela explicação da escolha do termo “marxiano”. Aqui nos referimos aos textos dos próprios autores, Marx e Engels, diferenciando, assim, do termo “marxista”, que expressa as visões dos autores, teóricos e pesquisadores influenciados por eles (Sant’anna, 2000, p. 23).

o objeto estudado, não deixam de terem fundamental importância para entendermos como os autores em tela pensavam fenômeno educativo.

É muito difícil, senão impossível, falar em educação em Marx e Engels sem relacioná-la aos principais conceitos e categorias do método materialista histórico, que servem de baliza para a interpretação da sociedade capitalista e seu modo de produção de mercadorias. Também é importante perceber que Marx e Engels viveram uma época em que as agruras do sistema capitalista se estabeleciam com toda sua radicalidade, logo suas propostas para educação retratam seu contexto histórico, além de esboçarem um projeto educativo que teria como função precípua a construção do indivíduo para uma nova sociedade – a sociedade comunista.

Começaremos por analisar as propostas de educação para as crianças e jovens, esboçadas por Marx, nas “Instruções”. No item 4, Trabalho juvenil e infantil (ambos os sexos), o autor avalia, como positiva, a influência da indústria moderna no tocante ao “grande trabalho da produção social”, ou seja, é completamente desejável, que as crianças, a partir dos nove anos de idade, trabalhem para poderem satisfazer suas necessidades básicas, e “não só com o cérebro, mas também com as mãos” (Marx; Engels, 2008).

Apesar de reconhecer que, sob o modo de produção capitalista, o trabalho tenha se transformado em uma “abominação” e sua obra, no indivíduo, tenha sido distorcida por esse sistema produtivo, Marx defende a atividade vital humana como a única fonte de construção da nossa humanidade. Logo, a defesa do trabalho para crianças, a partir de nove anos, consagra a tese marxiana do trabalho como princípio ontológico para a formação das características humanas.

Segundo Marx e Engels (1998, p. 10), o ato de produzir objetivamente as condições para nossa existência – a nossa vida material – por meio do trabalho, é o que nos diferencia dos demais animais. Deste modo, a nossa “essência”, nada mais é que a manifestação subjetiva de uma realidade objetiva, dada pelas condições materiais de produção: “A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, isto é, tanto com o *que* eles produzem quanto *como* a maneira como produzem”.

A subjetividade humana, desta maneira, é construída de forma objetiva, por meio da relação do homem com a natureza e com os outros homens, com a mediação de sua atividade vital: o trabalho. O problema é que o trabalho, na sociedade capitalista, reduz-se a, unicamente, produzir valor-de-troca, ou seja, mercadorias⁷. A mercadoria consolida a lógica do sistema capitalista, pois nela está incutido o lucro, a mais-valia, o “capital adicional” que deve ser constantemente reinvestido na produção para satisfazer o “círculo vicioso” da produção burguesa (Marx, 2004, p. 11).

É preciso, contudo, que o capitalista opere a máxima separação entre os produtores e os meios de produção para que a mais-valia possa se efetivar. O trabalho alienado surge, assim, como a única maneira de os produtores diretos poderem sobreviver. O capitalismo expropria destes todas as “condições exteriores indispensáveis” (MARX, 2004, p. 14) para que os trabalhadores pudessem produzir livremente. Eles são “libertos” dos meios de produção, logo obrigados a venderem sua força de trabalho como única forma de sobrevivência. O trabalho alienado, restrito à lógica da produção de mercadorias, não cumpre o desiderato da construção das coisas humanas. O trabalho pela simples sobrevivência não consagra as características necessárias para o aperfeiçoamento da nossa cognição, sensibilidade, estética, etc. Segundo Marx (2005), o trabalho alienado retira dos homens a possibilidade de construção do ser genérico ao separar os produtores diretos dos seus produtos e ao restringir a atividade humana à produção de valores-de-troca. A vantagem do homem em relação ao animal é transformada, assim, em desvantagem, e a condição objetiva para a nossa humanização se vê obstaculizada pela forma como nos relacionamos para produzir.

Só por meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva *humana* (o ouvido musical, o olho para a beleza das formas, em resumo, os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como capacidades *humanas*). [...] O homem sufocado pelas preocupações, com muitas necessidades, não tem qualquer sentido para o mais belo espetáculo; o

⁷ Apesar dos valores-de-troca possuírem, também, valor-de-uso, o capitalista não o produz “por puro amor aos valores-de-uso. Produz valores-de-uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valores-de-troca” (Marx, 2003, p. 220).

comerciante de minerais vê apenas o seu valor comercial, e não a beleza e a natureza própria do mineral; encontra-se desprovido do sentido mineralógico. Portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico como prático, é necessária *parahumanizar os sentidos* do homem e criar a *sensibilidade humana* correspondente a toda a riqueza do ser humano e natural (Marx, 2005, p. 144).

A defesa enfática do trabalho para crianças, a partir dos nove anos de idade, segue a lógica da educação politécnica, proposta por Marx (2020). Essa educação deveria se efetivar em 3 dimensões articuladas: o treinamento físico (ou educação física), a educação intelectual (ou educação mental) e a preparação para o trabalho (ou instrução tecnológica).

Dessa forma, acreditava que os indivíduos oriundos da classe trabalhadora estariam melhor preparados – em termos de formação humana – que os da classe burguesa, pois além de dominarem os conceitos científicos oriundos das disciplinas escolares tradicionais, também dominariam os processos produtivos, que os habilitariam a conhecer de maneira mais ampla a realidade, além de possibilitar o controle da própria produção material. Para ele, a “combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima das classes superior e média” (Marx, 2020).

Tal orientação tem causado bastante debates e polêmicas entre os marxistas, pois revela-se um tanto contraditória. Como formar o homem, para além de uma consciência restrita permitida pelo modo de produção capitalista, por meio de uma atividade que retira do homem a possibilidade de sua construção plena? Não podemos, por rigor ao método, pensar o trabalho de forma abstrata, pois que agora ele só existe sob a forma histórica dada pela sociedade capitalista. Nesse sentido, que potencialidades essa atividade ainda guarda para a formação humana? Ainda podemos defender o trabalho como princípio educativo nas atuais condições de nossa existência objetiva?

Quando Marx e Engels defendiam a educação politécnica e, nesse sentido, o trabalho como princípio educativo, acreditavam que a socialização dos conteúdos científicos do processo de produção

capitalista pudesse pôr fim a separação entre trabalho manual e intelectual dada pela crescente divisão do trabalho. Acreditavam estar no caminho da crescente socialização dos meios de produção, já que conhecimento é, também, força produtiva material.

A cultura técnica (formação geral e técnica) constituiria a base da autonomia do operariado no processo de produção, com o ensino politécnico preparando o operário para atuar tanto no processo administrativo como, também, no produtivo. Marx e Engels visavam sobre um ensino que se realizava no contexto da produção, no processo social de produção e sob suas formas características, inclusive a do regime de trabalho assalariado. Essa era, para Marx e Engels, uma dimensão importante da luta da classe operária, e que implicava a luta pelo acesso ao saber, à ciência, à cultura técnica (Lombardi, 2011, p. 106).

Mas que conteúdos devem fazer parte do currículo das disciplinas relacionadas à educação mental ou das matérias propriamente escolares? Com relação a esse item, em específico, os autores são bastante imprecisos e até polêmicos, pois advertem que:

Nem as escolas elementares, nem as superiores se devem introduzir matérias que admitam interpretações de partido ou classe. Somente matérias como ciências naturais, gramática e etc., podem ser ensinadas na escola. As regras gramaticais, por exemplo, não mudam quer sejam explicadas por um crente Tory, quer por um livre-pensador. Matérias que admitem conclusões diferentes não devem ser ensinadas na escola [...] (Marx *apud* Manacorda, 2004, p. 298).

Apesar de parecer uma proposta positivista de educação, que atualmente, inclusive, remete ao movimento Escola Sem Partido, a defesa de um currículo nesses moldes de nenhuma forma se confunde com a neutralidade científica proposta pelos positivistas. Isso fica bem claro quando Marx e Engels (2000, p. 63) se referem à educação:

E vossa educação, não é ela também determinada pela sociedade? Não é determinada pelas relações sociais nas quais educais vossos filhos, pela ingerência mais ou menos direta ou indireta da sociedade através das escolas, etc.? Os comunistas não inventaram a influência da sociedade sobre

a educação; procuram apenas transformar o seu caráter, arrancando a educação da influenciada classe dominante.

Os autores reconhecem a influência da sociedade sobre as práticas educativas a ponto de desconfiarem que a escola poderia se transformar em um espaço privilegiado de inculcação dos valores da classe burguesa, como de fato acontece. Ora, se “os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes” (Marx; Engels, 1998, p. 48), e o Estado um tipo de “comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa” (Marx; Engels, 2000, p. 47), nada mais justificável a preocupação dos autores com o controle do que deveria ser ensinado pelas escolas.

A defesa intransigente de que o Estado deveria financiar a educação, mas não controlá-la, enfatiza o cuidado dos autores em evitar que a ideologia dominante – a ideologia burguesa – fosse reproduzida nas escolas por meio dos currículos oficiais, organizados pelo Estado⁸ e não a crença em um ensino neutro ou apolítico.

Essa constatação, inclusive, condiz com a tese central da teoria marxiana, que afirma ser a superestrutura político-ideológica de uma sociedade condicionada, em última instância, pela base objetivo-material ou estrutura econômica. Em outras palavras, o modo de produção da vida material que os homens estabelecem em uma determinada época é que determina as suas formas de consciência e demais instituições representativas dessas formas de consciência, como: a educação, o Estado, as leis, a moral, etc. Essa “tese” é fundamental para uma análise materialista-histórica da sociedade; a teoria elaborada por Marx e Engels extraem dela sua objetividade.

⁸ Preocupação sem fundamento? Se avaliarmos as políticas curriculares implementadas pelos mais variados governos brasileiros, a partir da criação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, veremos que não. Grosso modo, o que percebemos com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares é a estreita relação da educação com a ideologia liberal. A adoção da pedagogia das competências, por exemplo, como concepção educacional centralizadora das práticas educativas no nosso país demonstra tal vínculo, reeditada na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, e na Base Nacional Comum para Formação de Professores, aprovada em 2018.

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o ser social que determina sua consciência (Marx, 2008, p. 45).

Tal objetividade não pode ser entendida de forma mecânica, pois o próprio Engels (*apud* Fontana, 2004, p. 214), admitia que a superestrutura também influenciava a estrutura econômica a ponto de poder revolucioná-la.

A evolução política, jurídica, filosófica, religiosa, artística, etc. baseia-se na evolução econômica. Porém, todas interagem e agem em relação à base econômica. Não é certo, assim, que a situação econômica seja a única causa ativa e todas as outras um efeito puramente passivo. Trata-se, antes de tudo, de uma ação que muda sobre a base fundamental da necessidade econômica que, em definitivo, se impõe constantemente.

Na *Crítica a Filosofia do Direito*, de Hegel, Marx (2005a, p. 151), ainda adverte que “a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas” e que poder material se combate com poder material, embora admita que a teoria “converte-se em força material quando penetra nas massas”.

Muito mais que tratar a obra marxiana como uma teoria geral da história, aplicando-se indistintamente a toda e qualquer formação social, devemos interpretá-la como um método de análise que, a todo momento, deve ser comprovado objetivamente (Fontana, 2004, p. 210). É esse o verdadeiro potencial histórico da obra marxiana e do seu método: “demonstrar-se *ad hominem*, e demonstra-se *ad hominem* logo que se torna radical. Ser radical é agarrar as coisas pela raiz. Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem” (Marx, 2005a, p. 151).

Fica clara, aqui, a rejeição a todo tipo de interpretação marxista economicista que retira da filosofia marxista seu valor histórico e imputa a causa maior da história ao progresso das forças produtivas materiais, como se a revolução socialista, que Marx atribuía a uma ação proletária, fosse se materializar naturalmente, como consequência de uma evolução dos modos de produção. Nas chamadas “cartas russas” Marx (*apud* FONTANA, 2004, p. 212) protestava contra o erro corrente que faziam à sua obra: “[...] metamorfosear meu esboço histórico da gênese do capitalismo no ocidente europeu numa teoria histórico-filosófica da marcha geral que o destino impõe a qualquer povo, sejam quais forem as circunstâncias em que se encontre”.

Considerações finais

A sociologia da educação, enquanto disciplina obrigatória do currículo das licenciaturas interdisciplinares em Ciências Naturais e Ciências Humanas, possui grande relevância para a formação dos futuros docentes destes cursos, pois possibilita analisar a sociedade e, principalmente, a educação com síntese de múltiplas determinações, permitindo que os professores possam construir a realidade como unidade no diverso.

A análise dos clássicos da sociologia amplia o entendimento e as discussões sobre a realidade. No que tange à educação, corroboram não apenas com as possibilidades de interpretação do fenômeno educativo em si, mas possibilitam um olhar crítico sobre o ato educativo, principalmente, se a forma com que esses clássicos são trabalhados ultrapassam a visão positivista e a-histórica, que apresenta autores e teorias deslocados de seu tempo, fruto de elucubrações teóricas que nada se relacionam com a história.

Se a teoria perde seu nexos com a realidade, torna-se pura metafísica, e, dessa forma, pode imaginar “que ela representa realmente algo sem representar algo real” (Marx; Engels, 1998, p. 26), assim como acontece com a consciência que se apartou do mundo objetivo. A sociologia da educação, bem como toda ciência ou teoria que assim procedesse – dispensando a relação dialética entre a realidade material e o pensamento

que os indivíduos constroem sobre sua realidade – se tornaria mero “divertimento científico” (Marx; Engels, 1998, p. 39).

Referências

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cutrix, 1973.
- ALMEIDA, Felipe Mateus de. **O conceito de educação nos clássicos da sociologia**. Revista Científica, n. 1, v. 3, 2016, p. 117-128.
- ARANA, Hermas Gonçalves. **Positivismo: reabrindo o debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).
- COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. (Versão para e-Book).
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. (Coleção tópicos).
- DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b. (Coleção tópicos).
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção textos fundantes da educação).
- FONTANA, Josep. **A história dos homens**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Penguin Classics, Companhia das Letras, 2011.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.
- MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório: as diferentes questões**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 02/04/2020.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Livro I. Volume 1).

- MARX, Karl. **A origem do capital: a acumulação primitiva**. São Paulo: Centauro, 2004.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2005. (Coleção obra-prima de cada autor).
- MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005a.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 2ª ed. São Paulo: MartinsFontes, 1998. (Clássicos).
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2000. (Coleção “A obra-prima de cada autor”).
- RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 4. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (O que você precisa saber sobre).
- SANT’ANNA, Sílvio L. **Prefácio do Manifesto do Partido Comunista** (Introdução). In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2000, p. 23-25. (Coleção “A obra-prima de cada autor”).
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 152-165.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).
- SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador, v. 07, n. 01, p. 286-293, jun. 2015.
- SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 3ª ed. Lisboa: Editora Estampa, 2000

A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE UM ESTÁGIO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA

Eliana Nunes da Silva Tinti
Vitória de Valois Veloso Benelli
Nadiane Feldkercher

Resumo: O estágio curricular supervisionado é um momento esperado pelos estudantes de licenciatura, uma vez que ele aproxima o graduando do ambiente escolar, colocando-o em posição de docente. Neste artigo, objetivamos refletir sobre a experiência formativa ofertada pelo componente de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil I, no Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no período de julho a novembro de 2022. Este Estágio foi dividido em aulas na universidade e em inserções em uma instituição de Educação Infantil da rede municipal. O estágio proporcionou reflexões acerca da importância de planejar e organizar os espaços, o tempo e as práticas pedagógicas com crianças pequenas, bem como promoveu nosso olhar crítico, atento e sensível para o cotidiano da Educação Infantil I.

Palavras-chave: Formação de Professores; Estágio Curricular Supervisionado; Educação Infantil; Prática Pedagógica.

Introdução

O estágio curricular supervisionado em cursos de graduação é significativo para os profissionais em formação, visto ser uma oportunidade de aproximação e de vivência da futura prática profissional. O estágio pode ser compreendido como um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior [...]” (BRASIL, 2008, artigo 1º). Esta descrição traz alguns indícios da riqueza deste momento formativo: é supervisionado, portanto tem o acompanhamento de um profissional reconhecido da área, proporciona

inúmeras aprendizagens provindas do ambiente de trabalho e possibilita o exercício profissional por parte do estudante em formação.

Especificamente, o estágio curricular supervisionado na formação de professores supõe a inserção dos estudantes de licenciatura em instituições educativas. Durante o estágio de docência o licenciando volta para as salas da Educação Básica e observa as práticas pedagógicas lá desenvolvidas, agora do ponto de vista do professor e não mais do estudante, ou seja, o estágio contribui para a formação de um novo olhar para o cotidiano escolar.

Segundo Ostetto e Maia

O estágio curricular é uma oportunidade quase indiscutível de aprendizagem para novos professores de qualquer área; [...]. É o tempo/espaço do estágio curricular que poderá garantir experiências e proporcionar aprendizagens específicas, ligadas à profissão e ao seu próprio campo. Compreendemos que o estágio curricular tem este primeiro e principal objetivo: **a imersão no contexto da docência** (Ostetto; Maia, 2019, p. 2, grifo nosso).

Esta imersão no contexto da docência significa compreender a organização da instituição educativa, conhecer sua estrutura física, apreciar sua proposta política-pedagógica, conhecer a composição dos grupos de educandos, conhecer os profissionais e suas formações, identificar as rotinas da instituição, verificar como ocorre a integração escola-família, entre outros (Ostetto; Maia, 2019). Além disso, o estágio possibilita uma maior articulação entre a teoria e a prática da formação de professores e de suas práticas educativas.

Neste texto, apresentamos uma experiência de estágio curricular na Educação Infantil, vivenciado no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. A Educação Infantil é, historicamente, recente pois oficialmente integrou a Educação Básica somente em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e tornou-se obrigatória (para as idades de 4 e 5 anos), em 2009, por conta de uma Emenda Constitucional. A Educação Infantil é, portanto

A primeira etapa da educação básica, oferecida em **creches e pré-escolas**, às quais se caracterizam como espaços institucionais não

domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2012, p. 12, grifo nosso).

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2012 abordem as instituições escolares sob a nomenclatura de “creches e pré-escolas”, elas recebem o nome de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) em Maringá. Como estrutura, os CMEIs são constituídos de alguns espaços característicos: salas, refeitório, banheiros, pátios externos e/ou internos, quadras, secretaria, sala dos professores, entre outros. A partir do estudo do texto de Dominico e Lira (2022), antes da nossa imersão no contexto da docência, nos questionamos: os espaços dos CMEIS são pensados para as crianças e bebês?

Dominico e Lira (2022) diferenciam espaços e ambientes da Educação Infantil. As autoras definem espaços como locais físicos, característicos por sua materialidade, enquanto os ambientes compreendem as relações estabelecidas, ultrapassando o caráter físico do espaço, dando especificidade ao local. Em se tratando de locais educativos, compreendemos que os espaços devem ser transformados em ambientes pensados e organizados pelo professor, com participação dos educandos, a fim de auxiliar nos processos de ensino e aprendizagens.

Juntamente, o tempo deve ser planejado a fim de atender às necessidades das crianças pequenas, não às dos adultos (Pereira, 2018), uma vez que se observam rotinas na Educação Infantil que mais apressam os bebês durante uma atividade do que permitem que ele explore, vivencie, experimente, interaja e brinque com objetos no espaço.

A Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica se caracteriza como o início e processo para a formação integral da criança nas demais etapas da vida educacional (Saito; Oliveira, 2018). Dessa forma, cabe ao professor a responsabilidade de ter atividades intencionais e coerentes com as necessidades da criança como sujeito em processo de formação e aprendizagem. Há uma perspectiva pedagógica das atividades direcionadas às crianças, isto é, toda atividade deve possuir uma intencionalidade. Saito e Oliveira (2018) explicam ainda que tais ações devem ser planejadas visando o ensino, mediação, aprendizagem e

desenvolvimento da criança. Estes princípios sobre o planejamento das atividades direcionadas às crianças na Educação Infantil também direcionaram nosso olhar e nossas práticas no Estágio.

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil são as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2018). Isto não significa “deixar as crianças livres” e esperar que o desenvolvimento ocorra de maneira natural e espontânea. O professor precisa de intencionalidade educativa em todos os momentos a fim de formar integralmente a criança.

Formar integralmente diz respeito ao desenvolvimento de crianças pequenas. De acordo com Martins (2012), é indispensável a presença de conteúdos de formação operacional (como o desenvolvimento de autocuidado, hábitos alimentares, habilidades de comunicação) juntamente dos conteúdos de formação teórica (saberes científicos) em consonância com os períodos de desenvolvimento da criança pequena. Para a autora, até os três anos da criança, haverá um predomínio do ensino dos saberes operacionais sob os teóricos que, por sua vez, ganharão mais espaço de trabalho concomitantemente ao envelhecimento da criança.

Assim, a prática pedagógica na Educação Infantil é (ou deveria ser) pensada a partir das peculiaridades das crianças pequenas nos mais diferentes aspectos. Trabalhar a partir de tal perspectiva é respeitar a definição de criança das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI): “[um] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 2012, p. 12).

As leituras sobre estágio, Educação Infantil, concepção de criança, ambientes e tempo na Educação Infantil, planejamento das atividades educativas da Educação Infantil nos proporcionaram tanto reflexões quanto o preparo para um olhar mais apurado em nossa imersão no CMEI, por motivo do estágio. Nosso primeiro estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), ofertado no terceiro ano do Curso, é desenvolvido na Educação Infantil, com crianças de alguns meses até 3 anos de idade.

Nosso objetivo, neste texto, é refletir sobre a experiência formativa ofertada pelo componente de Estágio Curricular Supervisionado na

Educação Infantil¹, no Curso de Pedagogia, da UEM no período de julho a novembro de 2022. Assim, após a apresentação dos principais conceitos estudados durante o Estágio nas aulas na universidade, na sequência relataremos a experiência de estágio dando ênfase à inserção em uma instituição de Educação Infantil da rede municipal de Maringá.

Relato de experiência de estágio em uma turma de infantil 1

O estágio curricular supervisionado compõe a matriz curricular dos cursos que formam profissionais, portanto tem seus objetivos e especificidades definidos no projeto pedagógico do curso. Assim, o “Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma” (BRASIL, 2008, artigo 2º, § 1º). Em concordância com a Lei, o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia (2018), da Universidade Estadual de Maringá, prevê na sua matriz curricular cinco estágios obrigatórios. São dois estágios na Educação Infantil e dois estágios de Anos Iniciais, cada um com 85 horas/aula, sendo um por semestre, respectivamente, no terceiro e quarto ano do Curso. Já o estágio na gestão escolar tem uma carga horária de 136 horas/aula e é desenvolvido durante os dois semestres do quinto ano do Curso.

Neste trabalho, apresentamos nossa primeira experiência de estágio, vivenciada no Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil I. Conforme prevê o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEM (2018), sua ementa propõe o conhecimento da instituição campo de estágio, observando a prática pedagógica e ação docente com crianças de até 3 anos de idade.

O estágio, desenvolvido de julho a novembro de 2022, foi dividido em aulas presenciais na universidade e em inserções em uma instituição de Educação Infantil da rede municipal, a qual se constituiu como campo do estágio. Na instituição de ensino superior, realizamos leituras e discussões que contribuiriam para refletir sobre: o papel da instituição escolar para crianças pequenas; a prática pedagógica, no que tange sua intencionalidade, planejamento e documentos orientadores; o

¹ As duas primeiras autoras experienciaram o estágio na condição de estagiárias e a terceira autora na condição de orientadora.

desenvolvimento infantil; a organização dos espaços, ambientes e tempo; os procedimentos avaliativos na Educação Infantil e; a educação inclusiva. Além disso, na universidade tivemos orientações para a realização do estágio na instituição de Educação Infantil, contemplando a preparação de um roteiro para entrevista com a equipe gestora, a preparação de um roteiro para as observações participantes, reflexões sobre as observações, planejamento da intervenção pedagógica e socialização das experiências na instituição de Educação Infantil. A partir destas atividades visualiza-se a articulação entre teoria e prática vivenciada no Estágio, ou seja, “um ciclo contínuo entre teoria e prática, um vai e vem ininterrupto: a teoria ilumina a prática e assim possibilita novos fazeres; a prática comprova, desmente e aperfeiçoa teorias; as teorias são sustentadas por práticas e as práticas por teorias” (Feldkercher, 2010, p. 112).

A instituição de Educação Infantil na qual realizamos o estágio em dupla pertence à rede municipal de Maringá, no estado do Paraná. Nos imergimos nesse contexto buscando conhecer e participar ativamente no cotidiano, por meio de entrevista com a equipe gestora, de observações participantes em uma turma do Infantil 1 e de duas intervenções pedagógicas nessa turma. Estivemos nove manhãs na instituição, cumprindo 5 horas de atividades, o que totalizou 45 horas.

Concordamos com Ostetto e Maia (2019) quando enunciam o objetivo principal do estágio: imersão no contexto da docência. Em nossa experiência observamos que a imersão é vivenciada tanto no âmbito da sala, na relação professora-crianças quanto no âmbito extraclasse, nas relações com os distintos profissionais da instituição, no conhecimento da instituição e de suas rotinas.

Na entrevista com a equipe gestora, nos informaram que o CMEI atende 250 crianças, distribuídas em 10 turmas, a saber: uma turma de Infantil 1; duas turmas de Infantil 2; Infantil 3 e Infantil 5, e três turmas de Infantil 4. No CMEI há nove casos de inclusão de crianças neuro divergentes laudadas, todas pertencentes ao Infantil 4 ou 5 e acompanhadas por um professor auxiliar.

O quadro de funcionários é composto exclusivamente por mulheres. Especificamente, o quadro de docente é composto por educadoras que trabalham 6 horas diárias e atuam com crianças até 3 anos (creche) e por professoras que trabalham 6 horas diárias e atuam com crianças de 4 e 5

anos (pré-escola), ambas categorias com formação em Pedagogia. A maioria dessas profissionais é concursada pela prefeitura de Maringá. Além das educadoras e das professoras, nas turmas da Educação Infantil também há a presença das cuidadoras, que auxiliam tanto no trabalho das regentes da turma quanto no cuidado com as crianças.

Realizamos o Estágio na turma do Infantil 1, composto por 25 crianças, 1 educadora e 3 cuidadoras. Nos informaram que nas horas atividades da educadora regente, outra educadora assume a turma. A educadora regente da turma trabalha há nove anos naquele local. Ela possui magistério e recentemente concluiu sua graduação em Pedagogia em uma faculdade particular na modalidade de ensino à distância (EAD). Ademais, convivemos com três cuidadoras, todas com formação no magistério e duas delas concluindo sua graduação em Pedagogia em faculdades particulares. As três demonstraram desejo de prestar um novo concurso público e serem regentes de uma turma, assim que concluírem a graduação. Chamou-nos a atenção a formação à distância e a predominância da formação em nível superior das profissionais na modalidade a distância. Isto nos traz indícios de uma formação de professoras que atuam na Educação Infantil com indícios de aligeiramento, de flexibilização aos interesses do capital, com tendência a limitações no domínio técnico, teórico e crítico necessários à atuação docente, o que colabora com a desvalorização profissional - características já apontadas por Marsiglia (2011), em seus estudos.

A sala da turma do Infantil 1 é relativamente grande, não possui carteiras, tem ganchos altos para guardar as mochilas das crianças, armários para os brinquedos, sapatos e colchonetes. Há três portas na sala: a de entrada e saída; a que leva à assepsia, local utilizado para a higienização das crianças (banhos e trocas de fraldas) e armazém de brinquedos; e a que leva ao solário, um espaço a céu aberto e cercado.

Dominico e Lira (2022) estudam a disposição dos espaços e ambientes na Educação Infantil. Segundo as autoras, os espaços são definidos como o local físico, característico por sua materialidade, enquanto os ambientes são definidos como oriundos das relações sociais que se estabelecem neles. As pesquisadoras partem do pressuposto de que as crianças orientam as escolhas pedagógicas do professor, inclusive no que diz respeito ao modo como o ambiente é organizado, pois

entende-se que ele “[...] carrega em si possibilidades e limites que serão ampliados ou estreitados a partir das relações e das práticas pedagógicas estabelecidas.” (p. 309). As autoras entendem que existem várias condições para que os ambientes sejam promotores de aprendizagens e, para tal, é necessário que sejam pensados de modo a estimular a liberdade de expressão, a criação e o protagonismo da criança.

A partir dos apontamentos de Dominicó e Lira (2022) observamos que por um lado a organização da sala Infantil 1 possui pontos que limitam a criança, como o fato de dois materiais essenciais (livros e brinquedos) serem mantidos longe do alcance das crianças. Esta organização é feita pela perspectiva do adulto, que tenta evitar que os materiais se estraguem ou se espalhem pela sala. Por outro lado, a organização da sala também evidencia um tato pedagógico na medida em que a educadora escolheu não colocar nenhuma mesa, ampliando as possibilidades do desenvolvimento motor das crianças, que podem andar, correr, rolar, engatinhar, pular, entre outros. Por um lado, identificamos que o ambiente aprisiona e por outro liberta, dimensões identificadas nos estudos de Dominicó e Lira (2022).

A sala e outros ambientes do CMEI eram decorados com materiais oriundos de práticas pedagógicas, ou seja, de atividades ou materiais produzidos pelas crianças. Alguns exemplos são os caracóis colados no chão, um painel sensorial que fica no corredor para a sala, uma caixa carimbada pelas mãos e pés das crianças, oriunda de uma prática que presenciamos e que agora guarda alguns dos brinquedos. Entendemos que o ambiente ocupado pelos bebês no CMEI é um espaço pensado pelos adultos, assim como sinalizado por Dominicó e Lira (2022). Entretanto, algumas características do ambiente indicam que ele foi constituído juntamente com as crianças, em prol de seu pleno desenvolvimento - o que contribui para a construção da noção de pertencimento por parte dos pequenos.

Assim como a utilização dos espaços na Educação Infantil, a utilização do tempo também pode promover ou limitar o desenvolvimento das crianças. Ao pensarmos no tempo da Educação Infantil, quase de imediato lembramos da rotina, que é composta por horários pré-determinados, não-flexíveis, a fim de organizar as práticas diárias. Ainda que a rotina permita o estabelecimento de uma

organização, Pereira (2018) chama a atenção para o fato de que ela atende às necessidades da instituição e dos adultos que ali trabalham, não às dos bebês. Ou seja, a organização do tempo, muitas vezes, não respeita o tempo e o ritmo das crianças (Pereira, 2018).

Em nosso Estágio observamos a rotina matutina da turma do Infantil 1. A entrada era realizada até às 8h, na qual as crianças eram recepcionadas e eram recolhidos de suas bolsas alguns materiais (fraldas, garrafinha de água e a agenda escolar). A primeira refeição, café da manhã, acontecia das 8h10min às 8h30min, em um refeitório exclusivo para os bebês desta turma, localizado ao lado da sala, mobiliado com mesas-cadeiras em forma de aquarela. Ao retornarem à sala, as crianças participavam da acolhida (composta por canções e chamada) e de atividades que geralmente acabavam às 9h30min, momento em que bebiam água. Até o horário do almoço (10h30min) as crianças ficavam livres para brincarem com os objetos disponibilizados pelas profissionais da educação. Após o almoço (10h50min), os bebês retornavam para a sala e dormiam das 11h00min às 13h. Nosso Estágio contemplou somente a parte da manhã, ou seja, não acompanhamos as atividades vespertinas.

Para Pereira (2018), o tempo é um artifício (juntamente à organização do espaço) que deve ser utilizado pela profissional da Educação Infantil a fim de atingir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas. Para o autor, o mais importante é respeitar o tempo dos bebês e das crianças pequenas, argumentando que o tempo não pode ser apenas um tempo que passa por elas; ele precisa ser vivido com intensidade, construindo uma experiência de infância (Barbosa *apud* Pereira, 2018).

Contrapondo as ideias de Pereira (2018), ao que observamos na rotina do Infantil 1, entendemos que principalmente o tempo reservado às refeições e ao descanso das crianças não respeita o tempo delas. Algumas vezes, presenciamos as profissionais apressando uma criança para terminar de comer, ou retirando seu prato de comida enquanto ela ainda queria alimentar-se, por conta de estar na hora de voltar para a sala. Durante o horário do descanso, várias crianças eram forçadas a dormir, simplesmente porque estava na hora, e ameaçadas de não realizarem uma atividade que gostavam muito (ir ao parquinho, por

exemplo) caso não dormissem. Estas ameaças nos fazem refletir e questionar as concepções de infância, de desenvolvimento humano e de criança que regem estas práticas.

Notamos que todas as atividades propostas e executadas pela educadora estavam planejadas e documentadas. Contudo, em alguns momentos pareceu-nos que a intencionalidade da prática pedagógica se perdia, ou seja, algumas práticas pareciam “rotina”, aconteciam de modo “cristalizado” (Saito; Oliveira, 2018), isto é, com um cunho pouco educativo ou reflexivo. Por exemplo, presenciamos uma atividade sendo conduzida por uma das cuidadoras (pois a educadora estava em reunião neste dia): ela espalhou caixas de papelão pelo chão para que as crianças as explorassem. A cuidadora nos explicou, em um rápido comentário, que as caixas seriam jogadas fora, por isso a educadora decidiu usá-las antes. A cuidadora ficou observando as crianças e, ao perceber que elas não interagiam com as caixas, começou a colocá-las dentro das caixas e tirar fotos para enviar aos pais. A atividade foi encerrada pouco tempo depois quando ela notou que as crianças começaram a rasgar as caixas e, enquanto guardava-as, justificou-se dizendo que estava na “hora de beber água”.

Este episódio exemplifica o que é denunciado por Saito e Oliveira (2018), a tendência de práticas voltadas para o “passar do tempo”, o fazer por fazer - o que, conseqüentemente, coloca em segundo plano a intencionalidade, os significados, o direcionamento do desenvolvimento infantil e das aprendizagens. Acreditamos que a atividade desenvolvida pela cuidadora serviu para ocupar as crianças enquanto esperavam o retorno da educadora, ou enquanto esperava-se o “tempo da água”, ou, como revelado por ela, para dar um fim às caixas que já seriam descartadas.

O planejamento das nossas intervenções pedagógicas ocorreu na universidade. As intervenções foram desenvolvidas em dois dias na instituição de Educação Infantil. Para nossa primeira intervenção, planejamos utilizar bolinhas de plástico coloridas e caixas de papelão (com aberturas circulares) e propomos às crianças encaixarem corretamente a bolinha no buraco da caixa, relacionando a cor da bolinha de plástico com a cor da circunferência do buraco. Na execução, dividimos as crianças em grupos, cada grupo contava com um adulto (educadora, auxiliares ou estagiárias), crianças, uma caixa e algumas

bolinhas de plástico. Observamos que as crianças ficaram interessadas em encaixar a bolinha no buraco na busca pela aprovação do adulto presente, ficando motivadas a tentar outras vezes. Contudo, perdeu-se o objetivo de relacionar a cor da bolinha com a cor do buraco por conta da euforia gerada em encaixar os objetos. Ao final, as crianças dispersaram-se e deram início a outras brincadeiras com as bolinhas de plástico, tais como jogá-las no chão, para cima, para o amigo, etc. Nesta experiência pudemos verificar através da prática dois dos itens que havíamos estudado sobre o desenvolvimento de crianças de até 3 anos: elas se envolvem com atividades de manipulação de objetos (formação operacional), conforme Martins (2012), e não permanecem por muito tempo na mesma atividade (Martins, 2007).

Planejamos desenvolver a segunda intervenção a partir da literatura *As Flores da Primavera*, de Ziraldo, abordando as flores e suas características. Dividimos as atividades deste dia em dois momentos principais: a contação da história e a atividade envolvendo colagem de flores. Na contação da história direcionando a atenção das crianças aos diferentes elementos do livro, como as ilustrações, o nome do autor, o título, os personagens, etc. Além disso, buscamos desenvolver a atenção, a escuta e o respeito à fala do outro com as crianças. Na contação utilizamos flores sintéticas, as quais eram mostradas para as crianças quando apareciam na história. Aproximamos estas flores aos rostos das crianças, proporcionando-lhes experiências sensoriais, o que as deixou risonhas e entretidas. No final da história, dividimos as crianças em três grupos e pedimos que elas grudassem as pétalas, confeccionadas com E.V.A, papelão e/ou papel cartão, na cartolina. Como o encaixe era feito por velcro, as crianças demonstraram maior interesse em desgrudar as pétalas do que o contrário. Mais uma vez, a prática nos evidenciou o grande interesse de crianças pequenas em manusear objetos ou que “os conteúdos de formação operacional interferem diretamente na constituição de novas habilidades na criança, mobilizando as funções inatas” (Martins, 2012, p. 96).

A partir das duas intervenções, pudemos experienciar a importância do planejamento das atividades educativas voltadas para bebês e crianças pequenas, o qual guia as ações, gera segurança no desenvolvimento e garante a intencionalidade da ação. A experiência mostrou também que

o planejamento é flexível no sentido de ser adaptado à realidade, às características das crianças, ao tempo, ao envolvimento dos pequenos com as atividades propostas.

Em ambas intervenções a ajuda das profissionais da sala foi essencial para o desenvolvimento das atividades propostas. Ou seja, evidenciamos que quanto menores forem as crianças, maior a necessidade de haver uma quantidade maior de profissionais da educação desenvolvendo os cuidados sob elas. Porém, notamos certa relutância das auxiliares em participar das atividades, na medida em que se afastaram da prática, buscando apenas observar. Em momentos posteriores à intervenção, estas profissionais relataram o alívio que sentiam toda vez que íamos à instituição de Educação Infantil pois assim “elas podiam descansar”. A frase é preocupante para nós, pois revela a sobrecarga de trabalho nos profissionais atuantes com crianças pequenas, bem como descaracteriza o estagiário como um estudante ou como um profissional em formação, colocando-o como um substituto.

Considerações finais

Ao refletirmos sobre a experiência formativa do componente de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil I, no Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá, chegamos à conclusão de que ele foi significativo para nossa “imersão no contexto da docência” (Ostetto; Maia, 2019, p. 2), contribuindo para nossa constituição identitária docente através de estudos, observações e reflexões envolvendo teorias e práticas.

Assim como Ostetto e Maia (2019), compreendemos que o estágio desperta um olhar sensível do professor em formação sobre seu futuro campo de atuação. Por exemplo, a experiência nos fez refletir sobre o planejamento das atividades, a intencionalidade das práticas, as características de crianças bem pequenas, a utilização do tempo e a organização do ambiente, incluindo altura dos móveis e o local onde os brinquedos são guardados. Ou seja, o estágio contribuiu, mesmo que de modo pontual e limitado, para a compreensão do cotidiano da Educação Infantil de crianças bem pequenas.

O estágio também possibilitou o desenvolvimento de um olhar crítico e atento para a criança como um ser humano em desenvolvimento, para os documentos orientadores das práticas (como as DCNEI e a BNCC) e para os marcos do desenvolvimento infantil específicos da faixa etária na qual atuamos. Com as leituras teóricas e com nossos olhares à prática foi possível a problematização e a análise que contribuíram para o entendimento e aprendizado da docência com crianças pequenas.

Ainda, o estágio proporcionou uma maior articulação entre a prática e a teoria educativa, isto é, entre o que podemos observar na prática docente enquanto estagiárias e o que aprendemos da teoria nas aulas enquanto universitárias. Não existe prática sem a teoria, da mesma forma que não há teoria não originária das tentativas, ou seja, da prática. Dito isso, se faz imprescindível que a reflexão seja o veículo entre prática e teoria que transformem tal reflexão como guia para uma prática docente transformadora.

Tudo que observamos na instituição educativa contribuiu para nossa experiência formativa, seja por uma abordagem positiva, seja por uma abordagem repreensiva. Concluímos que o estágio não representa uma futura reprodução das práticas educativas desenvolvidas pela educadora regente observada, ao contrário, é interessante refletir sobre a prática observada, identificando seus limites e suas possibilidades.

Reconhecemos que as nossas próprias práticas educativas direcionadas às crianças pequenas durante o Estágio requerem reflexões, para melhorá-las, para questionar concepções, para melhor contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Entendemos que como futuras professoras seremos convidadas a aprender todos os dias, a partir dos resultados de nossas práticas, a partir das características do contexto de atuação, a partir das especificidades das crianças. O Estágio reforçou a ideia de formação continuada dos professores, uma vez que um bom professor é aquele que não deixa de estudar e de querer aperfeiçoar as suas práticas.

Por fim, podemos apontar que nosso primeiro estágio curricular obrigatório no Curso de Pedagogia da UEM nos desafiou a refletir sobre a nossa preparação para a docência com crianças bem pequenas. Entendemos que ele será um marco para nossas futuras decisões

profissionais, no sentido de colaborar com nossas escolhas de querer ou não trabalhar com crianças pequenas, promovendo suas aprendizagens e seus desenvolvimentos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei n. 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2008.

DOMINICO, Eliane; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Espaços e ambientes na Educação Infantil: a organização promove envolvimento? **Revista Ensino**, Londrina, v. 23, n. 2, 2022. p. 309-316.

FELDKERCHER, Nadiane. O estágio curricular supervisionado como componente teórico e prático em cursos de formação inicial de professores. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 115, dez. 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A intervenção em uma instituição de educação infantil. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 61-113.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Ensinando aos Pequenos: de zero a três anos**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012. p. 93-121.

MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010, p. 63-92.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. Nas veredas do estágio docente: (re)aprender a olhar. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-14, e-2019.209209218555, 2019.

PEREIRA, Marcelo Campos. O tempo dos bebês na Educação Infantil. In: SILVA, J. R. et al. (org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 143-165.

SAITO, Heloísa Toshie Irie; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 8, n. 1, e39210, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia**. Maringá, 2018.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: saberes e implicações pedagógicas para a inclusão escolar¹

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos
Íris Maria Ribeiro Porto

Resumo: Este texto tem como objetivo refletir sobre a formação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com relação a construção dos seus saberes e implicações na prática pedagógica para fomento a inclusão escolar. A metodologia consiste numa pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico com uso da técnica da análise de conteúdo de Bardin (2006) para compreensão e interpretação dos dados coletados. Concluiu-se que a formação vigente possui lacunas e não é satisfatória para que o professor desenvolva um trabalho inclusivo, pois tem sido constituída por discursos que desconsideram o seu cotidiano e os saberes ali constituídos.

Palavras-chave: Formação de Professores; Atendimento Educacional Especializado; Saberes docentes; Inclusão Escolar.

Introdução

A prática pedagógica para fomento à inclusão escolar tem sido desafiadora para toda a comunidade envolta e, principalmente para o professor que atua como principal interlocutor dessa perspectiva, no caso em questão, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

¹ Este texto foi apresentado como comunicação oral durante o IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva: construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos e V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva, no período de 10 a 12 de novembro de 2021. O texto reflete ainda, as discussões tecidas na dissertação de mestrado intitulada: Formação Continuada do Professor do Atendimento Educacional Especializado: (re) significação no trabalho com o aluno com deficiência intelectual de **autoria** de Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos, sob orientação da Profa. Dra. Íris Maria Ribeiro Porto defendida pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão no ano de 2020 (PPGE/UEMA).

Ao longo do processo formativo deste respectivo docente tem sido proposta a reconstrução e ressignificação dos seus saberes frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência no espaço de ensino regular.

Assim sendo, convém pontuar que a inclusão não pode ser unicamente associada e desenvolvida, quando se trata de formação de professores “[...] apenas sob o aspecto de imperativo legal que recentemente tem se instituído, e muito menos, centrada numa única dimensão, referente à educação do sujeito com deficiência no espaço da escola comum”, mas como uma perspectiva histórica, cultural e política fundamentada nos direitos humanos (Kleim; Hattge, 2010, p.13).

Desse modo, a construção dos saberes docentes emerge como uma apropriação desenvolvida com o decorrer do tempo da carreira do professor, em que se destacam os discursos e as práticas culturais por ele vivenciadas (Barth, 2001). Ao enfrentar o desafio em desenvolver um atendimento especializado para alunos com deficiência com o papel de garantir o acesso, participação e permanência desse público na escola regular, o professor trabalha aspectos didáticos que englobam desde os conceitos éticos e posturas afetivas a conhecimentos desenhados durante toda sua trajetória de vida no magistério.

Assim, a prática educativa se organiza a partir da dinâmica de aprendizagem que envolve os saberes que o docente construiu (formação inicial) e está em processo de construção (formação ou educação continuada). Este estudo advém dessas interlocuções e desafios experienciados no decorrer da trajetória histórica formativa e profissional docente no Brasil e, sobretudo nas inquietações frente ao entrelaçamento das questões que envolvem o AEE.

A formação de professores no Brasil tem se revelado um campo permeado por discussões, ajustamentos sociais e, sobretudo, interferências das políticas neoliberais, relegando a este país o papel de mero executor, conforme determina a onda da globalização (Mészáros, 2010). É um assunto que ora parece desgastado, ora se configura atualíssimo e, por isso, tem sido motivo de preocupação e ao mesmo tempo posto em pauta nas agendas públicas e no rol de pesquisas dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. O campo da formação de professores, ao final do século XX, assistiu à chegada de novas

perspectivas e conceitos atinentes aos professores, a sua formação e ao seu trabalho.

Compreende-se que a formação do professor, inicial e continuada, passa então a ser assinalada pelo pragmatismo e pelo aligeiramento, despontando-se na prática, como desqualificação e empobrecimento da profissão docente, ao ponto que secundariza a formação inicial, valorizando a capacitação em serviço que, nesse ponto de vista, é percebida como simplesmente a atividade do professor na sala de aula, destituída da formação concreta e de base teórica (Brzezinski, 1997; Gatti *et al.*, 2019).

É notório frisar que a prática docente implica a relação entre os seus distintos saberes construídos na preparação profissional inicial e continuada, resultante dos conhecimentos aprendidos no decorrer de sua trajetória formativa, principalmente na escola por meio das relações estabelecidas com a comunidade escolar.

No que concerne à Educação Especial², a formação inicial e continuada do professor para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) é algo que precisa constantemente de ressignificação. A pretensão em redigir um texto sobre a formação do professor para e no AEE requer ainda o entendimento de que o desenvolvimento da Educação Especial, enquanto campo de conhecimento e área de atuação aplicada é necessário para a implementação da inclusão escolar (Pletsch; Glat, 2007). E, principalmente por entender a dinamicidade vivida no contexto social que refletem na ação pedagógica costumeiramente, seja por intermédio de políticas ou perspectivas teóricas postuladoras.

As tendências no campo da formação docente revelam a preocupação com a dimensão holística do profissional, de sua pessoa e da escola, o desenvolvimento de saberes e conhecimentos que unam teoria e prática, além de pensar na formação das futuras gerações em uma sociedade que está em constante transformação e em busca de novos desafios e experiências (Jardilino; Oliveri; Sampaio, 2020, p.12).

Deste modo, a questão norteadora que fomentou a elaboração deste estudo se traduz na seguinte: Como tem sido compreendida a

² Modalidade de ensino conforme assinala Lei N° 9.394/1996.

formação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com relação a constituição dos seus saberes docentes diante da perspectiva da inclusão escolar? Na busca por respostas a essa indagação, o seguinte objetivo foi delineado: refletir sobre a formação do professor do AEE no contexto da história da formação de professores no Brasil, a partir da relação dos seus saberes para a constituição de um trabalho pedagógico inclusivo.

Um vasto número de expoentes teóricos, de âmbito nacional e internacional, tem proporcionado discussões e reflexões significativas sobre os campos da Formação de Professores, Saberes docentes e Inclusão Escolar, ressaltam-se Brzezinski (1997); Gatti *et al.* (2019) Pletsch; Glat (2007), Freitas (2006), Farias (2009), Pimentel (2012), Tardif (2019), Nóvoa (2004), entre outros. Suas percepções destacam que a docência se concretiza por meio da mobilização de distintos saberes que compõem sua base de conhecimentos para atuação profissional, resultante da atividade humana como práxis.

De análoga importância, somado a este bojo de autores, Farias (2009, p. 73) explica que o professor não atua na docência com matéria inerte, mas com pessoas. Assim, o seu trabalho é composto de relações humanas caracterizando-se por sua “[...] natureza interativa e simbólica”. A formação inicial de professores constitui-se como uma necessidade primeira, a qual deve ser subsidiada como um espaço para produção de conhecimentos, compreensão da realidade da educação e da formação docente, a fim de evitar “[...] uma imersão acrítica na realidade da escola, durante a sua preparação profissional” (Freitas, 2006, p. 104).

O processo de ensinar compreende aspectos sociais, culturais, humanos etc. A diversidade em sala de aula reflete esse processo, notadamente com a perspectiva da inclusão escolar, posto que, “[...] refletir sobre a prática cotidiana, tornando-a como ponto de partida e de chegada, é uma necessidade que se transforma em desafio constante a ser enfrentado nos processos formativos” (Farias, 2009, p. 71).

Portanto, a formação docente acompanha os movimentos político-econômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho docente e compreende uma tarefa que envolve uma complexidade, que determina o engajamento, discussão e reflexão de todos os envolvidos, tanto no âmbito da escola quanto fora dela, com vistas a alcançar o envolvimento e

colaboração necessários à construção da cultura inclusiva. Assim, é preciso “[...] refletir a formação de professores para atuar em um paradigma de educação que busca a equiparação de oportunidades e qualidade nos serviços oferecidos a todos os alunos” (Freitas, 2006, p. 162).

Metodologia

A metodologia não se restringe ao simples ato de descrever os procedimentos, tais como métodos e técnicas utilizados na investigação; ela explicita a escolha teórica feita pelo pesquisador como forma de conhecer e investigar o objeto estudado. Por isso, “[...] ocupa um lugar central no interior das teorias, ela é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2004, p. 12).

Sendo assim, o delineamento metodológico traçado para a elaboração deste estudo convergiu em direção à abordagem qualitativa, no sentido sugerido por Günther (2006, p. 203), em que “[...] há aceitação explícita da influência de crenças e valores sobre a teoria, sobre a escolha de tópicos de pesquisa, sobre o método e sobre a interpretação de resultados”.

E, de uma pesquisa do tipo bibliográfica com uso de um levantamento em diversas fontes de informação (livros, artigos indexados em periódicos científicos nacionais na área da educação, preferencialmente disponíveis na Base de Dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), estudos realizados por observatórios, dissertações e teses nos repositórios digitais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre outras possibilidades), com o propósito de realizar uma abordagem histórica e social do objeto, assim como elencar o denso *corpus* de estudos sobre o tema posto para reflexão.

E, a técnica da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011) se constituiu ideal para analisar e tratar as informações obtidas no levantamento bibliográfico, posto que conforme a respectiva autora “[...] esta técnica de investigação tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Bardin, 2011, p. 16).

Resultados e Discussão

Com as informações obtidas e analisadas, os resultados evidenciaram que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, historicamente tem sido alvo de muitas discussões. Ao se tratar da temática relacionada à formação de professores existe um universo amplo de pesquisas e uma abastada história delineada, mas com o olhar voltado para a formação do Professor da Educação Especial, no sentido de compreender a constituição dos saberes docentes na prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ainda são singelos.

E, pesquisas evidenciam que os conhecimentos trabalhados durante a formação inicial têm raras chances de serem associados pelos futuros docentes em sua prática pedagógica. Questão que revela fragilidades no transcorrer do seu percurso formativo e declinam para a possibilidade de uma formação docente voltada para a inclusão escolar (Lima, 2002). Na compreensão de Michels (2017, p. 38):

A história da formação de professores em geral e, especificamente, a dos professores para a Educação Especial é composta por ambiguidades. Estas estão presentes no lócus e no nível de ensino responsável pela formação de professores, no tempo destinado a esta formação e na sua proposta mesmo (generalista ou especialista). Este modelo dualista de formação de professores confirma e consolida estas ambiguidades na formação de professores em geral e expressa, particularmente, o lugar da Educação Especial como subsistema da Educação.

É importante explicitar os termos formação inicial e continuada a partir de uma reflexão sistematizada considerando sua qualitativa contribuição para a educação. De acordo com Cunha (2013), a literatura pontua duas possibilidades formais de desenvolvimento profissional dos professores e dois espaços como referência, que compreendem o da formação inicial e o da formação continuada.

A formação inicial é entendida como o momento instrucional, legal e público para gerar a licença, exercício e reconhecimento da profissão docente, cabendo aos cursos de licenciatura dentro das diretrizes e normas da legislação brasileira primar pela responsabilidade por essa formação (Cunha, 2013). No ponto de vista de Imbernón (2006, p. 65)

“[...] a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitam”.

Enquanto a formação continuada constituiu-se em iniciativas que acompanham o professor no seu tempo profissional ou também pós formação inicial. Tem as universidades e escolas como as principais agências mobilizadoras dessa formação (Cunha, 2013). E, nas palavras de Nóvoa (2004, p. 14) implica em “[...] formar-se é sempre formar-se”.

Tal aspecto, conforme as reflexões de Tardif (2019) e Mizukami et al. (2002), aludem que os saberes profissionais docentes, mobilizados durante sua prática pedagógica, advém de todo um percurso iniciado ainda na sua trajetória escolar e estendendo-se até o nível superior.

[...] o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação) (Nóvoa, 2004, p. 16).

Com base no exposto por Nóvoa (2004), o saber dos professores é fortemente social sendo incorporados à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo, fato vislumbrado por Tardif (2019, p. 64):

[...] os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e retém certos elementos de sua formação profissional. [...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provem de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano.

Diante dos esclarecimentos e discussões apresentadas, cujo foco recai sobre a docência (formação e saberes), pesquisas de âmbito nacional, internacional e cooperadas (nacional e internacional) tem se

incumbido de analisar o campo da formação de professores, no sentido de compreender aspectos culturais, epistemológicos, econômicos e políticos voltados para ações formativas e pedagógicas na educação de modo geral.

Dados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) de 2018, cuja sigla se remete à tradução de *Teaching and Learning International Survey*, pesquisa internacional ordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi questionado a professores participantes deste respectivo estudo para quais áreas eles dariam prioridade, caso o investimento em educação fosse aumentado em 5% (BRASIL, 2019).

O percentual de respostas demonstradas revelou que 58% dos professores preferem investimentos no desenvolvimento profissional de alta qualidade para docentes; 69% indicam aumento salarial e 49% demandam apoio aos alunos com necessidades especiais (BRASIL, 2019). A maioria das respostas congregaram fatores como formação, valorização profissional e salarial e apoio pedagógico para os alunos da Educação Especial, historicamente discutidas e alvo de incompletudes e, descontinuidades, mas também tendências teórico-práticas com impactos significativos para o protagonismo docente nas mudanças paradigmáticas que atingem a trajetória da formação docente.

Nesse contexto, reitera-se a importância da formação docente como alicerce para a mediação de conhecimentos que servirão para a construção de uma prática pedagógica reflexiva e, sobretudo, a valorização desse docente consoante as suas demandas e responsabilidades perante a sociedade.

Ainda considerando indicadores de análises sobre a docência no Brasil, o movimento Todos pela Educação³ realizou uma pesquisa demonstrando que o panorama da docência no Brasil não tem sido nada favorável. A pesquisa intitulada “Políticas para nós e por nós”, realizada em 2018, destaca que 67% de professores dizem não se sentirem ouvidos durante o processo de elaboração de políticas públicas educacionais (TODOS ..., 2018).

³ Associação sem fins lucrativos fundada em setembro de 2007, com sede em São Paulo. Tem como objeto social a busca pela melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil (TODOS ..., 2018).

Ao docente não é atribuída a devida atenção num momento de extrema importância para a sociedade. Destacou-se, ainda, que “[...] essa ausência de atores tão importantes para o processo gera, no caso de formações continuadas, por exemplo, cursos que não correspondem às necessidades reais desses profissionais” (TODOS ..., 2018).

Atuar na docência é dialogar, questionar a ideologia posta, chamando a responsabilidade do papel de professor sem perder a dimensão do afetivo. Seria afetivo, pois congrega a libertação de mitos, a ponderação sobre as contradições e a análise das interdições e silêncios que nossas ações provocam.

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (Tardif, 2019, p. 230).

Tal situação demanda o entendimento que a prática docente associa díspares saberes e que mantém diversas relações com eles. Na perspectiva inclusiva, emerge como um ponto desafiador, em que as necessidades formativas são constituídas, uma vez que “[...] a formação do professorado influencia e recebe influência do contexto no qual tem lugar e esta influência condiciona os resultados que possam ser obtidos” (Imbernón, 2009, p. 30).

Desse modo, a formação dos professores para atuarem no AEE adotou hoje um viés de busca, ou seja, a necessidade por aperfeiçoamento e, além disso, a preocupação em como saber lidar e trabalhar com alunos com deficiência, sem a formação adequada ou restritiva, é um imperativo que tem assinalado na (in) formação desse professor em serviço. Na perspectiva de Hattge (2010, p. 82), com essa lacuna formativa as consequências recaem para o aluno com deficiência em que na maior parte do tempo ele “[...] representa apenas ‘mais um’ na sala de aula. Sua presença fica muitas vezes restrita à questão do acesso à escola [...], do qual ele não se sente fazendo parte.”

Diante da perspectiva de “inclusão escolar” e com a diminuição das habilitações, existe a necessidade em repensar padrões de formação, mas “[...] trata-se, portanto, não apenas de realizar melhor a formação, mas de realizá-la de uma maneira diferente” (Freitas, 2006, p. 245). Todo esse movimento nacional erigido na e para a formação em Educação Especial na perspectiva inclusiva, incute pensar nas formas como os níveis de graduação e pós-graduação vêm delineando a formação dos professores especialistas em Educação Especial.

Uma questão que desperta atenção trata sobre o modelo médico-assistencial que se mantém nos cursos de formação de professores. Segundo Michels (2017, p. 270) “[...] será possível pensar em ‘inclusão’ mantendo a marca da deficiência quase que exclusivamente nesse aluno, com base somente em suas características biológicas?”

Dessa forma, a carência de uma política unificada propositiva, que constitua diretrizes para a formação em Educação Especial, tem conduzido o Brasil a estabelecer distintos modelos que ora assinala um movimento importante na organização dessa formação e autonomia que deve ser respeitada e ora conduz no mesmo território nacional diferentes propostas de formação que, com a manutenção do discurso de “formação em educação especial”; seguramente convive com modelos díspares entre si e que, geralmente, carregam apenas o título de Educação Especial.

Assim, a formação docente para a Educação Especial, bem como a constituição dos seus saberes ainda “[...] está entrelaçada com as transformações econômicas, políticas e culturais da sociedade” (França, 2016, p. 40). E, “[...] mesmo sendo legalmente referida como ‘modalidade de ensino’, a Educação Especial tem sido, historicamente, caracterizada como um subsistema ou um sistema paralelo de ensino” (Michels, 2017, p. 11).

[...] se faz necessário pensar na formação [...] a partir de outra concepção de educação, como campo de produção de saberes comprometida com a mudança social que propicie aos sujeitos participação nos processos de deliberação e de tomada de decisões na sociedade, bem como possibilidade de analisar criticamente a realidade e transformá-la. Assim, faz-se mister pensar em uma outra concepção de deficiência que supere os aspectos orgânicos, baseados no modelo médico-psicológico [...] e enfatize aspectos socioculturais, constitutivos do ser humano (França, 2016, p. 39-40).

“A Educação Especial existe pela sua exclusão do ensino regular, pela negação, ou seja, pela contradição presente no processo educacional (Michels, 2017, p. 12)”. Tal fato ampliou um discurso pela invisibilidade na formação de professores para a atender essa modalidade de ensino.

A história da formação de professores em geral e, especificamente, a dos professores para a Educação Especial é composta por ambiguidades. Estas estão presentes no lócus e no nível de ensino responsável pela formação de professores, no tempo destinado a esta formação e na sua proposta mesmo (generalista ou especialista). Este modelo dualista de formação de professores confirma e consolida estas ambiguidades na formação de professores em geral e expressa, particularmente, o lugar da Educação Especial como subsistema da Educação (Michels, 2017, p. 38).

As nuances históricas assumem função primordial nessa discussão. Nelas localiza-se o movimento de ruptura, mudança, continuidade, transformações e permanências. Entendemos ser esse o caminho adequado para a compreensão de em qual tempo e espaço a formação docente na Educação Especial vêm se construindo.

Diante desse cenário, a Educação Especial está compreendida como um ponto delicado, repleto de inquietudes e inconsistências presentes nos discursos das políticas educativas, principalmente na vigente Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008):

[...] a formação de professor em educação especial se restringiu ao estudo especializado de aspetos psicológicos e orgânicos da deficiência, assim como ao desenvolvimento de recursos e técnicas relacionados com as necessidades específicas em detrimento das discussões referentes aos processos escolares [...] (França, 2016, p. 27).

Portanto, em diálogo com as questões traçadas ao longo dessa discussão, França (2016) reitera que a formação de professores da Educação Especial foi materializada de maneira dissociada da formação geral de professores, produzindo uma dicotomia entre os professores comuns e os professores especializados. Tal fato reflete na escola, pois a modalidade de ensino, Educação Especial, ainda é vista de forma paralela e não transversal ao ensino regular.

Considerações finais

Em síntese, ainda hoje são perceptíveis os anseios dos professores pelo crescimento contínuo e valorização das suas vivências e saberes na escola, como instrumento de aprendizagem profissional. Dessa forma, é essencial abranger nessa renovação educacional o percurso formativo inicial e continuado. Com este estudo foi possível compreender o próprio lugar do AEE nessa trama, com a instauração historicamente evidenciada de modelos distintos de formação docente que servem ainda mais invisibilizar a inclusão escolar de alunos com deficiência na escola regular. Então, reitera-se que a possibilidade de amplas discussões nesse cenário se faz necessária e um verdadeiro instrumento de resignificação de práticas e concepções. A formação docente requer assim, um ensinar que prevê uma instância de desejos, além de dar vez e voz ao desejo do outro, mantendo uma ponte com a cultura posta e vislumbrar movimentos para além dela.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa, PT: Edições 70, 2006.
- BARTH, B-M. **O saber em construção**: para uma pedagogia da compreensão. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED. **Relatório Nacional Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem - TALIS 2018**. Brasília: MEC; INEP, 2019.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.
- BRZEZINSKI, I. (org.). **Formação de professores**: um desafio. Goiânia: UCG, 1997.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set., 2013.

FARIAS, M.S. de. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liberlivros, 2009.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-182.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, DF, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio / ago., 2006.

HATTGE, M.D. A gestão da inclusão na escola e a formação continuada de professores. In: KLEIN, R. R.; HATTGE, M.D. (org.) **Inclusão escolar**: implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010. cap. 5, p.79-90.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JARDILINO, J. R.L.; OLIVERI, A.M.R.; SAMPAIO, A. M. M. Formação de professores e profissão docente: o estado do conhecimento da pesquisa em formação na região dos inconfindentes – MG. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p.10-26 jan./dez. 2020.

KLEIN, R. R.; HATTGE, M.D. (org.) **Inclusão escolar**: implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010.

LIMA, J. Á de. **As culturas colaborativas nas escolas**: estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MICHELS, M. H. (coord.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis, SC: UFSC; CED; NUP, 2017.

MIZUKAMI, M. da G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, ES, v. 41, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

TODOS pela Educação. Estudos e Pesquisas. **Políticas para nós e por nós.** São Paulo, 30 de julho de 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/professoresepoliticaspUBLICAS>. Acesso em: 23 set. 2020.

GRUPO FOCAL COMO ESPAÇO FORMATIVO SOBRE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: ESTREITANDO LAÇOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Giana Friedrich Gomes da Silva
Tatiane Negrini

Resumo: Este artigo discute o uso de grupos focais como forma de construção de conhecimento acerca das AH/SD nas escolas. Essa discussão se dá a partir da análise dos resultados obtidos na pesquisa de mestrado intitulada “De pedagogo para pedagogo: diálogos a respeito da criança com altas habilidades/superdotação”, realizada com tal metodologia. Durante a pesquisa, investigamos o papel do professor regular na identificação e atendimento aos estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação, buscando compreender seus conhecimentos sobre o tema através de discussões em grupo que trouxessem também conhecimento aos participantes. Para analisar os resultados buscamos embasamento teórico em autores como Gatti, Barbour, Virgolim e Renzulli, entre outros. As discussões propostas por esta abordagem metodológica se mostraram um meio relevante para que debates e conhecimentos importantes sobre este tema fossem gerados. Os resultados apontam que a falta de formação ainda causa desconhecimento dos professores sobre este tema. Tal constatação, ao longo dos encontros, nos levaram a propor este tipo de intervenção como alternativa eficiente de construção e disseminação de conhecimento sobre as AH/SD nos espaços escolares, levando-se em conta o perfil reflexivo que os docentes apresentam.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação; Formação de professores; Grupos Focais.

Introdução

Quando se trata da identificação e do atendimento educacional aos estudantes que possuem indicadores de altas habilidades/superdotação (AH/SD) muitas são as incertezas que permeiam este assunto no ambiente escolar. Os trâmites necessários para o processo de identificação desses alunos ainda são obscuros para a maioria dos

professores e equipes gestoras, bem como os caminhos que devem se suceder a este processo de identificação.

Os baixos índices de identificação deste público no Censo Escolar continuam a ser percebidos, quando levados em comparação ao que é estimado pela Organização Mundial de Saúde, de que a população de um país pode ter de 3,5% até 5% de superdotados (Matos e Maciel, 2016), em se levando em conta apenas os casos de AH/SD do tipo acadêmico. Outros estudiosos, como Joseph Renzulli (2014, 2016), estimam que este percentual pode chegar a 20% quando incluídos nessas estatísticas os indivíduos que apresentam também indicadores de AH/SD do tipo produtivo-criativo. Estas estimativas estão muito aquém do que é percebido nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), que aponta o número de 48133 estudantes cadastrados como tendo AH/SD na Educação Básica no ano de 2019. Esse número não chega a representar 0,001% dos estudantes matriculados nas redes de ensino do nosso país (Arantes-Brero e Capellini, 2022).

Nesse panorama, estudantes com potencial elevado seguem sendo um público invisível nas escolas, desconhecendo seu potencial e tendo negado seu direito a um atendimento educacional especializado. Em outros casos, temos alunos sendo avaliados com outras condições, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH), depressão, entre outros. Assim, o professor regular de turma acaba sendo peça chave tanto na identificação do aluno com indicadores de AH/SD (ou na falta dela), uma vez que se trata do profissional que mais tempo passa com este aluno no contexto escolar.

Pensando nesse papel central do professor, e tendo em vista os persistentes índices baixos de identificação, como saber mais sobre o entendimento dos professores acerca das AH/SD? Eles perpetuam mitos acerca deste tema, ou não? E de que maneira aumentar o conhecimento sobre as AH/SD nas escolas? Com estas indagações, propusemos a pesquisa de mestrado intitulada “De pedagogo para pedagogo: diálogos a respeito da criança com altas habilidades/ superdotação”¹.

¹ Pesquisa de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria/ RS.

Através de diálogos entre os professores de anos iniciais e equipe diretiva de uma escola pública municipal do município de Santa Maria/RS, essa pesquisa buscou não só levantar dados e analisá-los, mas também promover um espaço de construção de conhecimento através de reuniões sob a metodologia de grupos focais. Por meio da análise das concepções acerca das AH/SD por parte dos pedagogos: o que entendem sobre esse assunto, de onde partem as suas falas, em que se baseiam e se fundamentam, como identificam e trabalham com as crianças que apresentam estes indicadores, bem como a formação que tiveram para o tema das AH/SD, buscamos desvendar a origem da falta de conhecimento sobre este tema por parte dos pedagogos pesquisados.

Durante a pesquisa, a metodologia qualitativa, de caráter exploratório, se deu da seguinte forma: as professoras foram convidadas a participar de quatro reuniões on-line semanais (grupo focal), via *Google Meet*. Tais reuniões eram abertas com o envio de um link para preenchimento de um questionário (*Google Formulários*) sobre o tema que seria abordado na semana seguinte, para colher o estado do conhecimento atual de cada participante, antes da sua interação com o grupo, e possível alteração de sua opinião. Durante cada reunião do grupo focal, os resultados gráficos das respostas geradas no questionário da semana anterior eram expostos, e o grupo debatia livremente sobre tais resultados, confirmando ou não tal opinião, enquanto grupo.

Com a análise dos resultados da pesquisa, percebemos o quão rico se tornou o ambiente proporcionado pelo grupo focal na teia de trocas entre as participantes, discussões sobre os temas, se evidenciando uma metodologia assertiva no que tange a construção de conhecimento sobre as AH/SD. Assim, este artigo visa propor a possibilidade de grupos focais como forma de abordagem para a disseminação dos conhecimentos sobre AH/SD entre os professores regulares nas escolas.

O que são grupos focais e o porquê da escolha desta metodologia

Para percebermos as concepções que uma pessoa tem acerca de um determinado tema é importante que se estabeleçam condições adequadas para que essa pessoa se sinta à vontade para expressar seus

pontos de vista, suas angústias, seus questionamentos e suas percepções sobre o assunto em questão. Pensando em uma maneira de criar este ambiente facilitador, onde as pedagogas participantes desta pesquisa se sentissem seguras em expor não só seus conhecimentos sobre a temática das AH/SD, mas também confiança em colocar suas inseguranças e suas certezas, escolhemos a metodologia dos grupos focais, levando em consideração o perfil do grupo estudado².

A metodologia de grupos focais como forma de coleta possibilita a exploração deste tema sob diversos pontos de vista, das experiências trazidas pelos participantes ao longo de suas falas, preservando inicialmente suas convicções, informações e conceitos pré-existentes antes das discussões em grupo, que podem modificar ou corroborar o pensamento e o entendimento de cada participante acerca das AH/SD, investigando se estes sujeitos trazem mitos acerca do tema, ou não. O grupo focal oferece esta alternativa inicial de abordagem para situações em que os participantes se sentem intimidados com entrevistas individuais ou por acharem que tem pouco a contribuir para uma pesquisa (Barbour, 2009). Ainda sobre os grupos focais, nos traz Barbour (2009) que,

Os participantes frequentemente mudam de ideia sobre questões no curso da discussão, particularmente quando os grupos focais abordam um tópico sobre os quais os participantes não haviam prestado muita atenção... Grupos focais são ótimos para nos permitir estudar o processo de formação de atitude e os mecanismos envolvidos, e na interrogação e modificação de visões. Se realmente quisermos destrinchar o processo de formação da atitude individual, talvez devêssemos realizar uma série de discussões de grupo focal com o intuito de monitorar as mudanças ao longo do tempo (Barbour, 2009, p. 56).

A metodologia de grupos focais também foi escolhida pela questão da construção de conhecimento de forma coletiva, acreditando que não bastava identificar se o corpo docente da escola trazia mitos em seu modo de pensar e conseqüentemente na sua prática em relação as AH/SD. Era preciso desconstruir esses mitos, se existissem, e encontrar

² A pesquisa que originou este artigo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, através do Parecer Consubstanciado n° 5.253.865.

formas mais eficazes de se identificar e posteriormente atender as necessidades deste alunado na escola.

Uma vez que o grupo focal privilegia a interação dos participantes, por meio de uma condução mais livre dos trabalhos e elementos do processo investigativo (Gomes, 2005), este pareceu ser o método mais adequado para levantamento de dados e posterior construção de conhecimento acerca das AH/SD, por ser esta uma técnica que permite a construção de saberes durante o processo de investigação. O grupo focal consegue fomentar a discussão com base na trajetória de formação docente de cada participante, suas crenças e suas práticas docentes, que se cruzando com as dos demais participantes do grupo pode corroborar para o crescimento deste.

Para Gatti (2005), essas interações que ocorrem nos grupos focais trazem o principal caráter positivo deles, representando momentos de desenvolvimento para os participantes, tanto em aspectos comunicacionais, cognitivos e afetivos, o que acabará se refletindo na sua prática docente. No que tange a área das AH/SD, ao partilharem suas preconcepções, mitos, conhecimentos (ou desconhecimentos), com o grupo e com as teorias abordadas nas reuniões, uma nova forma de entendimento se estabelece, não só para o participante, mas para o próprio perfil da escola, uma vez que dessa forma o grupo de professores constrói novos entendimentos de maneira coletiva e significativa.

A aplicação na prática: percebendo as ressignificações

Desde os primeiros encontros o grupo constatou que os mitos sobre a pessoa com indicadores de AH/SD são muito presentes no ambiente escolar, citando as suas próprias experiências com alunos que já passaram por suas salas de aula, e refletindo como hoje estariam mais preparadas para dar encaminhamentos melhores para tais situações, e o que é apontado por Pérez (2003) como um dos grandes entraves da inclusão desses alunos.

Enquanto os educadores e a sociedade, como um todo, não forem capazes de diferenciar mitos de realidade, enquanto esses alunos não saírem da invisibilidade e não forem distinguidas as suas necessidades, enquanto os

dispositivos que visam a construir políticas educacionais continuarem apenas 'falando' deste aluno como alvo da inclusão sem 'pensar' em estratégias reais de inclusão, enquanto não lhe for 'permitido' a este aluno se auto reconhecer e se aceitar como diferente, enquanto não aumentar a produção científica e os pesquisadores na área de altas habilidades, a sua inclusão não será possível (Pérez, 2003, p.58).

Vamos exemplificar com alguns pontos onde entendemos que o grupo focal foi primordial para a desconstrução de ideias equivocadas sobre AH/SD, pois trazê-los todos não caberiam neste artigo. Sobre a conceituação de alunos com indicadores de AH/SD, trouxemos a afirmação, durante a coleta de dados da pesquisa, de que “pessoa com altas habilidades/ superdotação como aquela que evidencia sinais ou indicações de habilidades superiores em alguma área do conhecimento (ou mais de uma), quando comparada aos seus pares” (VIRGOLIM, 2007, p. 17), citação bastante conhecida por estudiosos do tema, mas que foi trazida ao grupo sem identificação de origem. No preenchimento individual dos formulários pelos participantes, observamos respostas classificando esta afirmação como falsa.

Durante as discussões coletivas posteriores, quando apresentadas em um gráfico, na semana seguinte ao preenchimento deste formulário, algumas participantes rapidamente se colocaram contrárias a este conceito, por entender que a palavra “comparação” teria um sentido ruim nesta afirmação, uma vez que a ideia do respeito às diferenças de cada aluno é bastante difundida e aceita pelos professores e ao lerem a afirmação, pensaram se tratar de uma afirmativa falsa. Algumas falas delas a este respeito:

“Coloquei falsa porque o que me chamou atenção ali foi: quando comparada aos seus pares. Eu acho que não. Eu não sei como que ‘tu vai’ identificar, mas eu acredito que não seja pela comparação de um aluno com o outro.”

Após algumas considerações sobre o tema, cujo foco das discussões foi o fato de se comparar ou não, alunos entre si, as participantes foram elaborando o que este conceito de comparação quer dizer nesta frase. Que tipo de comparação seria esta? Uma professora diz que:

É uma definição, né? “Habilidades superiores em alguma área ou mais de uma área, quando comparado a seus pares”. Trazendo isso pra sala de aula, talvez seja o primeiro indício que a gente percebe quando você imagina que um aluno tenha algum tipo de superdotação, é isso? Você vê a turma, alunos com a mesma faixa etária, normalmente muito similares no modo de vida e tal. E aí você vê um que se destaca em alguma coisa, ele é diferente “muito diferente” dos outros.

Com o passar do tempo, as colocações das pedagogas foram se tornando mais similares umas das outras, e elas foram estabelecendo pontos de convergência em suas linhas de raciocínio, ficando perceptível que elas classificaram a definição acima mencionada agora como verdadeira. Para ilustrar esta construção coletiva de um pensamento aceito pelo grupo, trazemos esta fala, aceita pelas demais integrantes do grupo:

mesmo que você atenda uma criança sozinha num atendimento, e perceba que há alguma coisa diferente nela, o teu termo de comparação está ligado ao conhecimento de outras crianças na mesma faixa etária dela. Aquele conhecimento armazenado que você tem. Você sabe que uma criança de cinco anos mais ou menos faria isso, isso e isso, se comporta, dessa, dessa e dessa maneira. Então, mesmo que não seja na comparação com as outras crianças juntas, ainda assim é um termo de comparação que você está usando a informação que você tem sobre elas, no geral.

Ainda debatendo as questões referentes à conceituação de AH/SD e quem seria este aluno, muitas falas se destacaram durante os encontros, revelando que a cada nova reunião as pedagogas se expressavam com mais confiança sobre o tema. Percebemos também que ao longo das discussões as participantes já foram se apropriando e assimilando em suas colocações termos utilizados no campo das AH/SD. Como se percebe na fala a seguir:

Eu acho que a gente percebe, ou pelo menos imagina, que a criança tem algum tipo de superdotação quando ela tem realmente uma habilidade acima da média em alguma coisa, demonstra isso de forma às vezes bastante criativa, e normalmente a gente percebe que fazem né? Mesmo quando você demove o assunto, ou tenta modificar, ela acha um jeito de trazer o assunto que pra ela é interessante, à baila e isso é uma manifestação criativa, e se você pedir alguma coisa sobre este tema, ela vai demonstrar o total comprometimento dela com aquilo.

Neste trecho, a fala desta professora demonstra um perfil de criança condizente com os indicadores de AH/SD, e além disso, traz tais indicadores entrelaçados, correlacionados, evidenciando a Teoria dos Três Anéis de Renzulli, sendo colocados de maneira prática, observável no cotidiano escolar. Segundo Renzulli (2004), o indivíduo superdotado estaria na interseção de três anéis combinados: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa, sendo o indivíduo superdotado aquele que apresenta essas características combinadas ou demonstra capacidade de as desenvolver.

Tal observação torna evidente que a formação continuada, como a que estas participantes de certa forma vivenciaram, mostra-se uma estratégia viável, uma vez que se deu a partir de suas vivências e valorizaram a reflexão sobre a sua prática (Martins e Chacon, 2012). Ficou evidente durante o desenrolar das discussões, que o grupo estava interessado em discutir sobre este tema, pois muitas falas foram colocadas nesse sentido, onde as pedagogas sentiram que tinham pouco conhecimento na área das AH/SD e mencionaram que a participação neste grupo focal foi benéfica para a reflexão de suas práticas docentes acerca desse tema.

Isso nos faz refletir sobre os inúmeros estudos que apontam que o desconhecimento dos professores e equipes escolares em geral é um dos grandes causadores dos poucos índices de identificação e consequentemente falta da devida atenção a estes estudantes. Incluir esses alunos de maneira correta e efetiva acaba ficando em segundo plano, uma vez que a escola não conheça essa demanda real e urgente, como nos aponta Pérez (2002):

O fato de o aluno com Altas habilidades já estar 'inserido' na escola e 'aparentemente' atendido por ela é um dos fatores que impedem visualizar a necessidade de sua inclusão. É por esse motivo que a permanência bem-sucedida aparece como diferencial importante deste paradigma. Para muitos alunos com necessidades educativas especiais, o simples acesso à escola, ou seja, poder frequentá-la, representa o primeiro passo no processo inclusivo. Para o aluno com Altas Habilidades, na maioria das vezes, a frequência à escola já está garantida, mas ainda é necessário superar uma etapa anterior que leva ao verdadeiro acesso e que é a (re)

construção da sua identidade para depois, então, podermos pensar em formas de garantir a sua permanência- e bem sucedida (Pérez, 2002, s/p).

As colocações das pedagogas ouvidas, nesta pesquisa, apontam para um cenário onde não é a falta de interesse dos professores a causa desse desconhecimento, pois elas estiveram sempre muito dedicadas e presentes em todos os encontros. O que talvez se tenha que rever são os espaços de formação inicial e continuada propostos para a formação de professores. Como são pensadas as grades curriculares dos cursos de formação? Como é feita a distribuição de temas em cursos de formação continuada e em serviço? Quem são os pensadores de políticas públicas para este público e como as universidades vem difundindo esse conhecimento?

As falas das participantes evidenciam essa disposição em se desacomodar, buscar pelo conhecimento, como vemos nessa colocação no último encontro do grupo focal:

Eu acho que foi isso que essa pesquisa fez, ela cutucou a gente pra pensar sobre. Todos os encontros, na verdade, não trouxeram a informação mastigada, como a gente teria, por exemplo, numa formação da faculdade ou numa palestra. Eles trouxeram cutucadas. É cutucando pra você pensar. Pensa sobre isso. O que que você acha sobre aquilo? Tinha que cutucar mais. Tinha que futricar mais.

Dessa forma, os grupos focais podem ser uma saída para que o conhecimento sobre as AH/SD finalmente adentre os espaços escolares, uma vez que não é novidade que um dos grandes abismos existentes em educação é a falta de diálogo entre a teoria “enclausurada” nas universidades e o chão da sala de aula. Inúmeros esforços já foram feitos nesse sentido, mas essa distância ainda existe, especialmente quanto a disseminação do conhecimento teórico acerca das AH/SD, que persistem em ser um ponto de desconhecimento nas escolas, como vemos em Merlo (2011):

São necessárias modificações importantes e imediatas no sistema de ensino, não só na rede regular, mas também nas instituições de ensino superior que preparam o professor para atuar em sala de aula. [...] repensar uma formulação curricular voltada para o atendimento à diversidade nos cursos de formação de professores talvez seja, hoje, um dos principais desafios a serem concretizados. Focalizar a

preparação do professor é relevante para proporcionar subsídios com vistas à melhoria do processo de ensino, dando ênfase à qualidade do conhecimento e não à quantidade de conteúdos abordados. Assim, estaremos qualificando o professor não apenas para atuar em sala de aula, mas, principalmente, incentivando-o a ser um pesquisador e um facilitador do conhecimento (Merlo, 2011, p. 47).

Entendemos que o ponto crucial para que a distância entre a teoria sobre as AH/SD e a prática inclusiva com os estudantes com indicadores de AH/SD diminua, está na formação de professores, como abordam Pedro, Ogeda e Chacon (2017), o professor precisa dominar a teoria e se utilizar de estratégias pedagógicas que levem em conta as particularidades e as diferenças de cada estudante, proporcionando a aprendizagem daqueles com AH/SD, diminuindo os erros de identificação e atendimento, que podem ser extremamente prejudiciais. E para que esta formação (inicial e continuada) seja produtiva, e se efetive verdadeiramente nas escolas, ela precisa ser realizada de uma forma que os professores se sintam ouvidos, convidados a ser peça chave. Que suas opiniões, certezas e incertezas sejam desacomodados. Só assim teremos um processo inclusivo mais real para estes estudantes.

Através de espaços formativos com a metodologia de grupos focais os professores se sentem mais à vontade para expor suas dúvidas, suas convicções, uma vez que o grupo focal, por definição, deve ser proposto com um número reduzido de integrantes (até 10 participantes), bem como deve ser planejando entre pessoas que tem algo em comum (nesse caso, todas pedagogas de anos iniciais de uma mesma escola), o que faz com que o ambiente seja mais acolhedor e convidativo a que as pessoas sintam segurança em colocar suas opiniões.

Um grupo focal não se limita às discussões livres, ele tem temas que são trazidos para orientar o rumo das falas, bem como podem ser oportunizadas discussões sobre teorias e conhecimentos já consolidados para uma construção coletiva de conhecimento significativo para estes participantes. Isso torna o grupo focal uma boa oportunidade de formação mais eficiente, com vistas a tratar de assuntos que realmente despertem o interesse dos professores.

Uma assessoria bem preparada sobre o tema das AH/SD pode fazer uma formação continuada eficiente, desde que consiga se colocar de maneira colaborativa, propondo intervenções menos complexas,

analisando atividades e realidades já existentes nas escolas, com foco na intervenção e na promoção de mudanças decorrentes da formação (Machado e Almeida, 2014). A busca pelo conhecimento e o aprendizado constante faz parte da profissão de ser professor. O professor é um ser reflexivo por definição. Todo o seu trabalho, sua prática e a forma com que age, pensa e faz a educação diariamente, passa pelas suas concepções de ensino, aprendizagem, metodologias, etc. O “pensar” é inerente a profissão do professor. Segundo Alarcão (2005)

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico (no nosso caso, de natureza linguística) e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (Alarcão, 2005, p. 176)

Pensando-se nesse papel ativo na educação, descrito acima por Alarcão (2005), fica evidente que as formações continuadas precisam considerar esse professor reflexivo que está posto diante de tal formação. Trazer o conhecimento teórico, nesse caso sobre os estudantes com indicadores de AH/SD, de maneira técnica, imposta, sem que haja trocas de observações e experiências trazidas da prática destes professores, é reduzi-lo a um mero ouvinte. Mas, este “ouvinte” dos cursos de formação continuada é um professor reflexivo, tem muita bagagem acumulada para trazer e acrescentar às teorias. Usar tais teorias para gerar reflexão, a partir das vivências dos professores, pode gerar uma verdadeira mudança em suas atitudes práticas no atendimento ao público alvo das AH/SD. Segundo Nóvoa (2003a, p.9), “estamos perante a necessidade de reforçar os professores como conhecedores, isto é, como produtores de conhecimento. E é por isso que são tão importantes as estratégias de formação de professores baseadas na investigação”.

Hobold (2018) complementa que:

[...] pode-se pensar o desenvolvimento profissional docente como continuidade da formação inicial, levando em consideração as variadas e as diversas experiências que os professores vivenciam na profissão, com seus alunos, colegas professores,

equipe diretiva, cursos de formação, momentos de estudos, situações que vivenciam no percurso da vida, seus relacionamentos, suas crenças, suas representações -uma infinidade de acontecimentos inerentes à vida do professor. Nesse sentido, precisamos pensar o professor como um sujeito vivente que agrega, interfere, aprende, convive e caminha pelos diferentes espaços que a vida o conduz. Assim, são essas experiências e vivências que contribuem efetivamente para que o professor se desenvolva nesse espaço territorial e, conseqüentemente, profissional (Hobold, 2018, p.428).

Mas realizar formações de maneira eficiente, esbarra em diversos fatores, como o modo como estes cursos são disponibilizados aos professores, que por já estarem em atuação profissional, dispõe de pouco tempo para se dedicar ao aprendizado de qualidade em tais cursos. Muitas vezes as formações continuadas são frequentadas pelos professores por exigências profissionais, mas sem uma estrutura de apoio aos docentes para que estes o realizem de maneira adequada, não sendo disponibilizados tempo e recursos para que eles se dediquem a tal formação, de maneira efetiva.

A indicação de formações através de grupos focais pode ser um caminho viável para que tal situação, onde formações obrigatórias e maçantes podem ser substituídas por espaços mais potentes de trocas e construções de conhecimento. Conforme Capellini e Mendes (2004), a formação continuada, quando ocorre dentro do ambiente da escola, além de valorizar a bagagem trazida pelos professores, cria uma identidade de grupo, promovendo assim um ambiente de colaboração, trocas de ideias práticas e resolução de necessidades reais vividas por cada um dos professores da escola. Nóvoa (2022a) nos coloca que:

É possível que a escola seja capaz de um gesto de metamorfose, de reinvenção, no quadro de um espaço público de educação. Para isso, é preciso coragem para alterar a sua forma, interna e externa, isto é, o seu modelo interno de organização e a sua relação externa com a sociedade. Neste caso, os professores serão chamados a desempenhar novos papéis e novas funções e a sua ação será ainda mais importante do que hoje. Eis a razão por que se torna necessário mudar as políticas e as práticas de formação de professores (Nóvoa, 2022a, p. 78).

Considerações finais

Ninguém produz um conhecimento sobre um tema e quer que este fique aprisionado nos livros. Da mesma forma, a escola necessita e busca conhecimento acerca das questões que trazem dúvidas no cenário escolar (como ilustrado pelas falas das participantes do estudo citado neste artigo). Assim, torna-se claro que a aproximação real entre a teoria e a prática se faz necessária e urgente.

Ao se analisar as colocações, indagações e inquietudes dos professores, observa-se que estes têm muito a contribuir e querem o fazer, na mesma medida que reconhecem suas fragilidades e áreas de desconhecimentos e anseiam por saná-las. O que concluímos com este estudo foi que os espaços de formação continuada precisam se reinventar, se tornar mais eficazes e significativos para que os professores encontrem neles as respostas para as suas demandas, e possam também contribuir com sua experiência prática para que os estudos acadêmicos sejam produzidos através das questões reais vividas nas escolas, aproximando essas duas esferas.

Espaços formativos com menor número de participantes e estruturados, de maneira a contemplar o sujeito por traz de cada professor, podem ser o caminho para que ocorra essa distribuição do conhecimento onde ela precisa chegar: às salas de aula. Quando o conhecimento não chega pronto, taxativo e imposto aos professores, mas sim trazendo soluções para os problemas que eles já conhecem, leva em conta o que estes professores tem de conhecimentos prévios e valorizam suas vivências, a teoria que chega se funde com o que foi construído na prática e ressignificam verdadeiramente as ações educativas desses professores.

Formações mais reflexivas, que compreendem que se pode construir um espaço de debates e geração de conhecimentos, especialmente quando se utilizam das vivências dos participantes para tecer novos caminhos, são necessárias na nova escola que vem se mostrando urgente de ser instaurada. Escola esta que se mostre reflexiva, e conseqüentemente, promova uma reinvenção constante de suas formas de pensar e agir para atender as novas demandas que surgem a cada dia no fazer pedagógico com seus educandos.

Com a ajuda das teorias acadêmicas, dos estudos de bons pesquisadores, as formações continuadas mais dirigidas, aqui sugeridas através de grupos focais, podem ser o caminho mais efetivo para que a escola reflexiva surja, efetivamente, de dentro dela mesma e descubra seu poder de transformação. O professor tem uma capacidade aprendente muito grande. Ao se reconhecer essa característica, e a levar em conta nos espaços formativos, dando voz a este profissional, para que reflita sobre as suas práticas através de suas próprias falas e indagações, se constituirá um verdadeiro espaço formativo reflexivo e definitivamente eficiente.

Referências

- ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.
- ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belfort; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Possibilidades da Consultoria Colaborativa para a Formação de Educadores que Atuam junto a Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/XMzn8JgSsdGhz7yrbHJr6GD/abstract/?lang=pt/>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf/. Acesso em: 23 ago. 2022.
- GONÇALVES, Enicéia Mendes; FIALHO, Vera Lúcia Capellini Messias. Formação continuada de professores para a diversidade. **Educação**, v. 27, n. 54, p. 597-615, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84805414.pdf/>. Acesso em: 02 jan. 2023.
- GATTI, Bernardete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. In: **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. 2005. pág. 77-77. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-516361/>. Acesso em: 23 set. 2022.

GOMES, Sandra Regina. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 4, p. 39-46, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/download/1793/1398/>. Acesso em: 05 nov. de 2022.

HOBOLD, Márcia Souza. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 2, p. 425-442, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10336/>. Acesso em: 23 jul. 2022.

MACHADO, Andrea Carla; ALMEIDA, Maria Amelia. Efeitos de uma proposta de consultoria colaborativa na perspectiva dos professores. **Revista Meta: Avaliação**, v. 6, n. 18, p. 222-239, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/R4DMfnycQqLrkj99zzFH7sb/abstract/?lang=pt/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MATOS, Brenda Cavalcante; MACIEL, Carina Elisabeth. Políticas educacionais do Brasil e Estados Unidos para o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 175-188, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/fQNXk3Fh89jWWL9CrdZXz4F/abstract/?lang=pt/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MARTINS–UNESP, Bárbara Amaral; CHACON–UNESP, Miguel Cláudio Moriel. Identificação de características de altas habilidades/superdotação apresentadas por alunos matriculados em escolas de ensino regular. 2012. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/identificacao_ah-sd.pdf/. Acesso em: 02 jan. 2023.

MERLO, Sandra. **O aluno com Altas Habilidades/Superdotação e sua inclusão na escola**. In: BRANCHER V. R.; FREITAS S. R. (org.) Altas habilidades/superdotação: Conversas e Ensaios Acadêmicos. Jundiá, Paco Editorial: 2011. p. 33-47. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2775/>. Acesso em: 12 set. 2022.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Escolas e Professores, Proteger, Transformar, Valorizar. **Salvador, Sec/Iat**, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>

PEDRO, Ketilin Mayra; OGEDA, Clarissa Maria Marques; CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Verdadeiro ou falso? Uma análise dos mitos que permeiam a temática das altas habilidades/superdotação. **Revista**

Educação e Emancipação, p. 111-129, 2017. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/7718/>. Acesso em: 02 jan. 2023.

PÉREZ, Susana G. P. B. Da transparência à consciência: uma evolução necessária para a inclusão do aluno com altas habilidades/superdotados. I Seminário de Inclusão de Pessoas com Altas Habilidades/Superdotados, II Seminário de Inclusão da Pessoa com Necessidades Especiais no Mercado de Trabalho, VI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, setembro, 2002. **Anais ...** Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=991984480325550933&hl=pt-BR&as_sdt=2005&scioldt=0,5 Acesso em: 12 set. 2022.

PÉREZ, Susana G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, p. 45-59, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004/>. Acesso em: 6 dez. 2022.

RENZULLI, Joseph. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, p. 539-562, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/14676/>. Acesso em: 13 out. 2022.

RENZULLI, Joseph S. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity 4. In: **Reflections on gifted education**. Routledge, 2021. p. 55-90. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003237693-5/three-ring-conception-giftedness-joseph-renzulli/>. Acesso em: 09 nov. 2022.

VIRGOLIM, Ângela M. Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Ministério da Educação, 2007.

A DECOLONIALIDADE DE FANON NA OBRA DE PAULO FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

Josenildo Campos Brussio
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento
Nadja Fonseca da Silva

Resumo: O presente artigo propõe apontar elementos de uma pedagogia decolonial no pensamento freiriano a partir da obra de Frantz Fanon e suas contribuições para a formação docente. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, de caráter exploratório e analítico. Utilizaremos três obras de Paulo Freire, nas quais ele evidencia as influências de Fanon, são elas: *A Pedagogia do Oprimido* (2019), *A Pedagogia da Autonomia* (2002) e *Educação como Prática de Liberdade* (2019). Nessas obras, percebe-se claramente os discursos e pensamentos decoloniais de Frantz Fanon com destaque para as suas obras *Pele Negra*, *Máscaras Brancas*, publicado em 1952 e *Os Condenados da Terra*, publicado em 1968. Como resultados temos a constatação das influências do pensamento de Frantz Fanon na composição do pensamento de Paulo Freire. O próprio Freire evidencia diretamente as contribuições de Fanon nas obras citadas e confirma de que maneira contribuiu, com suas bases epistemológicas, para a formação de professores numa visão decolonial, a exemplo de bell hooks e Catherine Walsh.

Palavras-chave: Decolonialidade; Frantz Fanon; Paulo Freire; Formação de Professores.

¹ Texto oriundo das reflexões proferidas na disciplina Formação de Professores e profissionalização docente: programas, processos e práticas pedagógicas – 60h, ministrada pelas professoras Dra. Franc Lane Sousa Carvalho do Nascimento e Dra. Nadja Fonseca da Silva, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE-UEMA), na qual tive a oportunidade de participar como colaborador-ouvinte.

Introdução: aproximações do pensamento freiriano com a perspectiva decolonial

Nos últimos vinte anos, com o fortalecimento dos debates do Grupo Modernidade/Colonialidade, assim chamado por Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (2007), ou Programa de Investigação da Modernidade/Colonialidade Latino-Americano, como foi inicialmente denominado por Arturo Escobar (2003), as discussões sobre decolonialidade tem conquistado cada vez mais espaço dentro da academia (Mota Neto, 2015, p. 65).

O Programa de Investigação da Modernidade/Colonialidade Latino-Americano é uma rede complexa composta por pesquisadores da América Latina e dos Estados Unidos, entre os quais se destacam Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Agustín Lao-Montes, Santiago Castro-Gómez, Fernando Coronil, Immanuel Wallerstein, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, Boaventura Santos e Zulma Pallermo.

Seria difícil definir o Grupo Modernidade/Colonialidade em poucas palavras, mas é possível delinear alguns pontos-de-vista ou parâmetros que tangenciam as atividades do grupo: primazia nos estudos decoloniais, a publicação de livros e artigos, a realização de eventos e promoção de grupos de estudos, laboratórios e programas de pós-graduação para ampliação de difusão da rede decolonial.

Para Mignolo (2017), a decolonialidade “é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade”. Para os estudiosos do Grupo Modernidade/Colonialidade existem padrões de relações de poder a longo prazo naquilo que viemos chamar de modernidade (Maldonado-Torres, Quijano, Wallerstein, 2009).

Assim, a colonialidade é um elemento pertencente a modernidade, através de ideias projetadas por povos que se consideravam superiores (europeus) aos demais e que utilizavam a colonialidade como um fator de prosperidade, salvação, felicidade. Já a decolonialidade surgiu quando o mundo se encontrava fragmentado.

Mignolo (2017) afirma que a decolonialidade seria a resposta necessária contra as falsas ideias de progresso criadas constantemente em nossa sociedade que se propagaram desde as intensas colonizações imperialistas, pois, ela inaugura uma nova forma de pensar na sociedade. Assim, o Grupo Modernidade/Colonialidade conseguiu reunir, nestes últimos anos, um grupo seletivo de pensadores decoloniais que têm desenvolvido formas de rupturas epistêmicas (Mignolo, 2017) que evitem os epistemicídios, ocasionados pela colonialidade do poder (Quijano, 2009), que expande com a pós-modernidade e a globalização.

Pensadores como Boaventura de Sousa Santos asseveram: “Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser utilizados para validá-lo” (SANTOS, 2009, p. 46). O pensador português propõe uma “ecologia dos saberes” como contra-epistemologia [...], ou seja, a ecologia dos saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo (*Ibid*, p. 47).

Após essa breve exposição do que compreendemos por decolonialidade, é importante frisar que não pretendemos afirmar que Paulo Freire era um pensador decolonialista, nem pretendemos classificá-lo como tal, todavia, não podemos negar o alinhamento do pensamento de Freire com as bases epistemológicas da decolonialidade.

Afinal, Paulo Freire foi um leitor e pesquisador atento às dinâmicas sociais de seu tempo. Não é por acaso que citou em algumas de suas obras Frantz Fanon. Eles foram contemporâneos. São essas aproximações de pensamentos que veremos nas seções a seguir. Na primeira, apontaremos a presença do pensamento decolonial de Fanon na obra de Freire, destacando algumas obras em que suas maneiras de pensar se conectam. Na segunda seção, apresentaremos algumas pensadoras decoloniais influenciadas por Freire que apresentam propostas pedagógicas decoloniais, como bell hooks e Catherine Walsh.

A decolonialidade de Fanon na obra de Paulo Freire

Frantz Fanon foi um psiquiatra e filósofo político, natural das Antilhas francesas da colônia francesa da Martinica. O médico psiquiatra antilhano foi testemunha e protagonista ao militar na Frente de Libertação Nacional (FLN) durante a guerra pela emancipação da Argélia (1954-1962). Como psiquiatra, sua vivência foi fundamental para traçar o perfil das pessoas colonizadas, em um livro que se tornou referência obrigatória para os estudos sobre o colonialismo *Os Condenados da Terra* (1968).

Suas obras tornaram-se influentes nos campos dos estudos pós-coloniais, da teoria crítica e do marxismo. Dentre elas, destacaremos duas: *Pele Negra, Máscaras Brancas*, publicado em 1952 e *Os Condenados da Terra*, publicado em 1968, que influenciaram fortemente a literatura freiriana.

Em *Condenados da Terra* (1968), o psiquiatra reitera que a colonização sempre é um processo violento e que desumaniza o colonizado, negando-lhe seu passado, sua essência e seus valores. “O colonialismo não é uma máquina de pensar, não é um corpo dotado de razão. É a violência em estado de natureza” (FANON, 1968, p. 46). Assim, Fanon (1968) pregava que se o colonialismo é violência pura, a resposta imediata deveria ser igualmente violenta. “Como aquele sistema se constrói pela força das armas, o submetido sabia que também por meio delas a sua hora chegaria” (*Ibid*, p. 46).

Neste ponto, Freire diverge de Fanon (1968). Dentre a vasta literatura freiriana, destacaremos três obras nas quais o pedagogo faz referência direta a Frantz Fanon: *A Pedagogia do Oprimido* (2019), *A Pedagogia da Autonomia* (2002) e *Educação como Prática de Liberdade* (2019). Na *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paulo Freire (2002) faz alusão a esse posicionamento contrário à Fanon, sem destituir, de suas bases epistemológicas, as contribuições do psiquiatra:

O meu ponto de vista é o dos ‘condenados da Terra’, o dos excluídos. Não aceito, porém, em nome de nada, ações terroristas, pois que delas resultam a mortes de inocentes e a insegurança de seres humanos. O terrorismo nega o que venho chamando de *ética universal*(sic) do ser humano. Estou com os árabes na luta por seus direitos mas não pude aceitar a malvadez do ato terrorista na Olimpíadas de Munique (Freire, 2002, p. 14 - 15).

Vê-se claramente nas palavras de Freire (2002), a assunção das ideias de Fanon quando afirma “o meu ponto de vista é dos ‘condenados da terra’, o dos excluídos”, mas rechaça nitidamente a violência como resposta ao opressor (colonizador) ao afirmar “não aceito, porém, em nome de nada, ações terroristas” e justifica que por causa destas “resultam as mortes de muitos inocentes e a insegurança de seres humanos”.

Na obra *Educação como Prática da Liberdade* (2019), Freire destaca a necessidade da politização pela autorreflexão (categoria apresentada por Fanon na obra *Os Condenados da Terra*): “Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa” (Freire, 2019, p. 37).

Freire reiteradamente defendeu uma educação crítica, reflexiva, autônoma e libertária que valorizasse as pessoas mais pobres, menos escolarizadas e mais excluídas socialmente, pauta que lhe trouxe muitos aliados e adversários (Arelaro; Cabral, 2017).

Defendeu com sagacidade a práxis libertadora que possibilite ao homem e a mulher o exercício do diálogo e da reflexão, tornando-os capazes de “criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua educação e ação” (Freire, 2019, p. 38).

Neste sentido, outra aproximação do pensamento freiriano ao pensamento de Frantz Fanon se dá pela consciência da ação transformadora enquanto sujeito das ações políticas para a libertação (Freire, 2019, p. 43). As experiências de luta de Frantz Fanon pela liberdade de seu país na Frente de Libertação Nacional da Argélia carregavam em seus discursos as consequências psicológicas da colonização, tanto para o colonizador quanto para o colonizado, e o processo de descolonização, considerando seus aspectos sociológicos, filosóficos e psiquiátricos, vivências que inspiraram Paulo Freire em muitas de suas obras.

Em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2002), Freire reitera:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da

autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (Freire, 2002, p. 105).

A autonomia a que se refere Freire (2002), dialoga com a educação emancipatória preconizada pelo educador em *A Pedagogia do Oprimido* (2019), ao afirmar “A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não ‘humanitarista’, pode alcançar este objetivo (Freire, 2019, p. 56).

Em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008), Fanon destaca a necessidade da libertação das ideologias coloniais que oprimem o colonizado: “O que nós queremos é ajudar o negro a se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial” (Fanon, 2008, p. 44). Essa luta pela liberdade que tangencia a guerra entre colonizado e colonizador, entre opressor e oprimido que é tão presente no pensamento freiriano, mas, que para Fanon ganha um conteúdo étnico-racial muito forte e destruidor. “Desperto um belo dia no mundo e me atribuo um único direito: exigir do outro um comportamento humano. Um único dever: o de nunca, através de minhas opções, renegar a minha liberdade (Fanon, 2008, p. 189).

As belas palavras de Fanon traduzem o pensamento preconizado por Freire: a liberdade é um fio condutor e um fim a se alcançar no projeto de vida do Homem, mas o Homem do povo, das classes trabalhadoras, o Homem oprimido, subalternizado, inferiorizado, humilhado.

Lições como a de Fanon inspiram a proposta pedagógica de Paulo Freire por uma educação popular e libertária, nas obras que destacamos neste artigo: *A Pedagogia do Oprimido* (2019), *A Pedagogia da Autonomia* (2002) e *Educação como Prática de Liberdade* (2019), ou nas palavras do próprio Freire: [...] “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos, a serem ensinados e aprendidos” (Freire, 2002, p. 68).

Freire inicia a introdução, intitulada *Primeiras Palavras*, na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2002),

com uma observação importantíssima: “A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto” (Freire, 2002, p. 11).

Muitos leitores da *Pedagogia da Autonomia* reverenciam a obra como um verdadeiro manual para a formação dos professores, tomando-a como um passo a passo que ajudaria o docente no desenvolvimento de uma práxis pedagógica bem próxima ao que sugere o educador. Todavia, a autonomia a que se refere Freire é explicitamente a do educando, acima da autonomia do educador: “[...] autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto” (*Ibid*, p. 11).

Sim. De fato, podemos compreender a *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2002), como essa diretiva de orientação aos professores, mas, sobretudo, como uma preocupação de conduzir o educando a uma práxis autônoma e libertária. Por isso Weffort (2019), no Prefácio – *Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade* – em *Educação como prática da liberdade* (2019) reitera que “a ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se” (*Ibid*, p. 15).

Toda a orientação política, crítica, dialética e reflexiva de Paulo Freire é uma práxis pedagógica que inegavelmente forma consciências humanas. É um exercício de formação do Homem, conquanto um processo de formação docente.

Especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente (Freire, 1996, p. 68).

Freire compreendia o ato de se educar como um ato político, “a intervenção implicava necessariamente reconhecer e assumir-se como político” (Walsh, 2017, p. 17). Nessa mesma esteira, Boaventura de Sousa Santos menciona a importância dessa intervenção como uma práxis voltada as relações concretas da sociedade e da natureza, propondo uma ecologia dos saberes:

A ecologia de saberes assenta na ideia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam. [...] a ecologia de saberes favorece hierarquias dependentes de contextos, à luz de resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de saber. Hierarquias concretas emergem do valor relativo de intervenções alternativas no mundo real (Santos, 2009, p. 60).

A proposta de Boaventura (2009) dialoga com os ensinamentos de Paulo Freire em relação à *Pedagogia do Oprimido*, quando o pensador português assume uma postura intelectual e epistemológica de ruptura à hegemonia dos saberes coloniais e afirma que “em lugar de subscrever uma hierarquia única, universal e abstrata entre os saberes, a ecologia dos saberes favorece hierarquias dependentes do contexto, à luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de saber” (Santos, 2009, p. 51).

Nessa mesma linha de pensamento, Freire (2019) preconizava essa preocupação quando tratava o processo de desumanização na relação opressor x oprimido como um processo unilateral e de dominação, em que só através da reflexão e da descoberta crítica o oprimido poderia se libertar do opressor, fazendo assim emergirem os seus saberes:

Uma pedagogia que deve ser forjada com, e não para, os oprimidos (como indivíduos ou povos) na luta incessante para recuperar sua humanidade. Essa pedagogia faz da opressão e de suas causas objetos de reflexo dos oprimidos, e dessa reflexão viria seu necessário compromisso na luta pela sua libertação. É nesta luta que a pedagogia é feita e re-feita. O problema central é este: como podem os oprimidos como seres inautênticos divididos, participarem do desenvolvimento da pedagogia de sua libertação? Só quando descobrem que eles mesmos são “anfitriões” do opressor, podem contribuir para a obstetrícia de sua pedagogia libertadora. [...] A pedagogia do oprimido é um instrumento por sua descoberta crítica de que ambos - os oprimidos - como seus opressores são manifestações de desumanização (Freire, 2019, p. 33).

Para Freire, em *A Pedagogia do Oprimido* (2019), a educação é uma poderosa ferramenta emancipatória. Por isso, sua preocupação central eram as classes subalternizadas e oprimidas. Freire se dedicava na “análise

político-social com os próprios ‘oprimidos’ sobre suas condições vividas, como forma de atingir a consciência individual e coletiva, condição necessária para a transformação” (Walsh, 2017, p. 18).

Vale lembrar ainda que “é preciso que continuemos a imaginar a Educação como prática da liberdade a partir de nossos movimentos. Assim, o sonho da educação libertadora e solidária narrada por Freire se mantém” (Saito, 2021, p. 114). Por isso, o próprio Freire corrobora: “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (Freire, 1996, p. 33).

Finalizando nosso diálogo sobre a influência de Fanon no pensamento de Freire, Weffort (2019) afirma: “Seu estilo de ação e de pensamento está claramente formulado por Fanon: princípios sem consigna (ordem/instrução)” (*Ibid*, p. 37), mas alicerçados em uma pedagogia democrática, uma prática educativa voltada, de um modo autêntico, para a libertação das classes populares.

Sem dúvidas, toda obra de Paulo Freire é um compêndio para a formação de professores. Como poderíamos falar sobre a complexidade do processo de formação de professores na atualidade sem reflexões sobre o pensamento de Tardif, Nóvoa, Giroux, Contreras, entre outros (a lista seria enorme), todos inspirados pela pedagogia freiriana? Em suma, é salutar que todo processo de formação de professores no Brasil deva passar obrigatoriamente por uma base epistemológica freiriana, principalmente, após os ataques sofridos pelas instituições educacionais nos últimos anos, sob o cerco de várias forças neoliberais e conservadoras.

Vale lembrar, tão bem profetizado por Freire, a esperança é o símbolo e a força que nos move para a luta por uma mudança social, democrática, progressiva e plural. Nessa intenção formativa, Freire atingiu um contingente grandioso de intelectuais que se viram atravessados por seus ideais, pensamentos e ações. Na próxima, seção citaremos apenas duas pesquisadoras que representam as influências de Freire em seu processo de formação pedagógica: bell hooks e Catherine Walsh.

Contribuições da perspectiva decolonial de Paulo Freire para a formação de professores

O objetivo central deste texto foi demonstrar elementos de uma pedagogia decolonial no pensamento freiriano a partir da obra de Frantz Fanon e suas contribuições para a formação docente. Acreditamos ter alcançado essa meta nas seções anteriores, outrossim, não poderíamos deixar de apresentar como a presença desses elementos ou categorias decoloniais no pensamento freiriano serviram de base para a formação de professores numa perspectiva decolonial nas Américas.

Uma primeira influência contumaz do pensamento de Freire em pensadores americanos aparece explícita na obra de bell hooks (2013), *Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade*. bell hooks (com iniciais minúsculas por escolha da pesquisadora) é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, autora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense, que publicou mais de trinta livros e numerosos artigos acadêmicos, que infelizmente nos deixou em 15 de dezembro de 2021.

A professora Mariléia de Almeida, doutora em História pela Unicamp divide a obra de bell hooks em quatro eixos temáticos e analíticos: i) Crítica à práxis pedagógica, ii) Crítica à produção cultural, iii) Reflexões sobre espiritualidade, amor e autoestima e iv) Dinâmicas de raça, classe e gênero (Almeida, 2021, p. 29).

No primeiro eixo analítico da obra de hooks “crítica à práxis pedagógica”, Almeida (2021) destaca a inspiração em Paulo Freire na chamada trilogia do ensino: *Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade* (EUA: 1994/ Brasil: 2013); *Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança* (EUA: 2003/Brasil: no prelo pela editora Elefante); *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (EUA: 2010/Brasil, 2020).

As influências do pensamento freiriano na obra de hooks (2013) são nítidas, sobretudo, nos títulos das produções. Na obra *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (2019), Freire inicia os subtítulos dos capítulos como o verbo ensinar no infinitivo, remetendo a uma ação que independe da temporalidade: “Ensinar exige rigorosidade metódica”, “Ensinar exige pesquisa”, “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, “Ensinar exige criticidade”, [...]. Todos os subtítulos da

obra oferecem um verdadeiro manual de práticas pedagógicas, pautados numa práxis decolonial, reflexiva, crítica, libertária, autônoma, precursora do que mais tarde, autores como Walter Mignolo (2017), viriam a denominar de “desobediência epistêmica”.

Bell hooks (2013) segue a mesma trilha do mestre e traz o verbo para o gerúndio “Ensinando”, ressignificando a temporalidade de suas ações para o momento da fala, demonstrando a sua práxis atuante e transformadora enquanto professora, ativista, feminista:

Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador. Com os ensinamentos dele e minha crescente compreensão de como a educação que eu recebera nas escolas exclusivamente negras do Sul havia me fortalecido, comecei a desenvolver um modelo para minha prática pedagógica. Já profundamente engajada no pensamento feminista, não tive dificuldade em aplicar essa crítica à obra de Freire. Significativamente, eu sentia que esse mentor e guia, que eu nunca vira pessoalmente, estimularia e apoiaria minha contestação às suas ideias se fosse realmente comprometido com a educação como prática da liberdade. Ao mesmo tempo, eu usava seus paradigmas pedagógicos para criticar as limitações das salas de aula feministas (Hooks, 2013, p. 15).

Percebe-se que um fator preponderante das influências de Freire na trajetória de hooks reflete-se na práxis pedagógica crítica, revolucionária e libertária ao longo da atuação docente da feminista estadunidense e como afirma em seu livro *Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade* (2013): “Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras” (*Ibid*, p. 20).

A presença de Freire na obra de hooks (2013), é muito forte, o pedagogo está presente nos discursos e pensamentos da escritora, perpassando as suas epistemologias, oferecendo-lhe a capacidade de “[...] desenvolver um modelo para minha prática pedagógica” (hooks, 2013, p. 15), ou ainda, “Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente,

de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser ...” (Freire *apud* hooks, 2013, p. 3).

Mas é preciso lembrar que enquanto feminista não deixou de tecer as suas críticas ao lado sexista de Freire, como atesta no pensamento: “A presença de Paulo Freire me inspirou. Não que eu não visse um comportamento sexista da parte dele” (hooks, 2013, p. 80).

Outra pesquisadora decolonial que realiza um trabalho com grande inspiração em Paulo Freire é Catherine Walsh (2017), na obra *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Possui um subitem no seu artigo intitulado “El pensamiento y pedagogía de Freire y Fanon” e o subtítulo “(Des)colonización-(des)humanización en Freire y Fanon”.

Catherine Walsh (2017), também conhecida como “pedagoga da decolonialidade” é professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar, sede do Equador, onde também dirige a Oficina Intercultural e a Cátedra de Estudos da Diáspora Afro-Andina.

Na obra *Pedagogias decoloniais*, Walsh apresenta a sua proposta pedagógica decolonial, respaldada nos pressupostos teórico epistemológico de Frantz Fanon e Paulo Freire, e pontua:

[...], é atacar as condições ontológico-existenciais e de racialização e generização, influenciar e intervir, interromper, transgredir, desengajar e transformá-los de forma a superar ou desfazer as categorias identidade — na verdade colonial e imposta— que foram submetidas à classificação e à inferiorização: o ‘negro’ pela epidermização, o ‘índio’ por sua condição étnico-racial-primitiva-nativa e pela mulher ‘índio’ e a ‘negra’, duplamente condenadas por serem ‘negras’ ou ‘índias’ e por ser uma ‘mulher’. É aqui neste trabalho – incluindo a ‘deepidermização’ – que o pedagógico e o decolonial estão ligados, passando da conceituação, construção e práxis das pedagogias denotadas ‘críticas’ sejam concebidas, construídas e chamadas mais radicalmente como ‘decoloniais’ (Walsh, 2017, p. 23, tradução nossa).

Dessa maneira, a pedagogia decolonial assume um caráter de resistência contra as facetas coloniais, devendo ser entendida como um meio de romper com as raízes coloniais que oprimem e violentam a sociedade e

a busca por valorizar a história cultural daquele local. Essas práticas tornam-se importantes, pois, partem no mesmo sentido de romper com as especificidades eurocêntricas, que levaram a segregação de diversas culturas em prol de um projeto de expansão errôneo e invasivo.

Assim, a *Pedagogia decolonial* assume a função de levar os indivíduos a questionar as estruturas vigentes, estruturadas no projeto capitalista difundido pelos europeus, buscando criar práticas pedagógicas que façam desafiar o âmbito colonial e estimular possibilidades de ser, de agir, de pensar, de estruturar, de criar cenários favoráveis para a quebra preconceituosa do ato colonial.

Como forma de argumentar sobre a construção da pedagogia decolonial, Catherine Walsh (2013) utiliza os pensamentos de Paulo Freire e de Frantz Fanon para explicar as bases essenciais das pedagogias decoloniais.

Do pensamento de Paulo Freire, Walsh (2013) usa as bases da pedagogia atrelada ao aspecto político (pedagógico-político e o político-pedagógico), entendendo como um processo que parte de uma busca pela libertação, através de uma prática que envolve política e educação, o que ajuda na compreensão das complexidades existentes nos atos de opressão contra as sociedades menosprezadas. De Frantz Fanon, ela utiliza os pensamentos de uma forma pedagógica ligada à humanização e também à descolonização como forma de compreender o que pode ser feito para romper com as práticas coloniais, através de um método pedagógico socio-diagnóstico.

Partindo para as análises feitas de Walsh (2013), em torno das contribuições de Fanon, a autora constata diferenças nos pensamentos dos dois autores. Freire apontava que a grande problemática estaria engendrada no pedagógico, já para Fanon a grande problemática estaria no projeto colonial.

Para Fanon (1968), a humanização seria o ponto central do processo de descolonização e também da libertação daquela sociedade. Segundo Walsh (2013), Fanon entende que a descolonização se caracteriza como uma forma de se desvincular de tudo aquilo que foi imposto e colocado em prática durante a colonização, assim reaprendendo sobre sua verdadeira identidade e reconstruindo uma conexão com suas práticas culturais perdidas durante o ato colonial.

Partindo do pensamento decolonial de Fanon, Walsh (2013) explica que a descolonização só é possível ocorrer quando todos os indivíduos lutam de forma coletiva pelo mesmo objetivo: a derrubada das características coloniais, partindo rumo ao despertar desta sociedade e saindo da zona de exclusão para inclusão.

Considerações finais

O Grupo Modernidade/Colonialidade deu grande impulso aos estudos decoloniais na América Latina e nos Estados Unidos, trazendo as conexões e bases epistemológicas do início do século XX, que desencadearam as rupturas epistemológicas iniciais, tais como, as contribuições de Frantz Fanon e Paulo Freire.

Neste artigo, procuramos demonstrar como a obra de Paulo Freire foi influenciada pelo pensamento do médico psiquiatra martinicano Frantz Fanon, a partir da exposição de alguns trechos das obras *A Pedagogia do Oprimido* (2019), *A Pedagogia da Autonomia* (2002) e *Educação como Prática de Liberdade* (2019).

Nessas obras, percebe-se claramente os discursos e pensamentos decoloniais de Fanon com destaque para as suas contribuições em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, publicado em 1952 e *Os Condenados da Terra*, publicado em 1968. Traçamos alguns diálogos com a preocupação freiriana no processo de formação de professores, sobretudo, com práxis que demonstravam uma ruptura epistemológica (MIGONOLO, 2017), bem notórios do pensamento decolonial de Fanon (1968).

Constatamos que o próprio Freire cita diretamente as contribuições de Fanon nas obras referenciadas, nas quais postula as condições dos “condenados da terra” numa perspectiva decolonial, intitulado na primeira esse sujeitos “condenados” (Fanon) de “oprimidos” (Freire), também utiliza a necessidade da autorreflexão dos subdesenvolvidos como saída decolonial em suas obras *Pedagogia da Autonomia* e *Educação como Prática da Liberdade*, obras nas quais discorre sobre as balizas de um processo de atuação e formação de professores, mediante uma práxis crítica, reflexiva, emancipatória e libertária.

Por fim, demonstramos a importância das influências do pensamento de Frantz Fanon na obra de Paulo Freire, atestando como as

bases epistemológicas do que hoje denominamos “decolonialidade” estavam presentes nos discursos freirianos, influenciando diversos docentes e pesquisadores até os dias de hoje, como demonstramos com as *pedagogias decoloniais* de bell hooks e Catherine Walsh.

Referências

- ALMEIDA, Mariléia de. bell hooks (1952 – 2021). **Blog de Ciências da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia**. Unicamp, Vol. 7, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/bell-hooks/> Acesso em: 20 dez. 2022.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes; CABRAL, Maria Regina Martins. Paulo freire: por uma teoria e práxis transformadora. In: **Rizoma freireano, Rhizome freirean**, n. 23, 2017, Instituto Paulo Freire de Espanha.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 53ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. 81ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- MATHIEU, Annie. Frantz Fanon, a voz dos oprimidos. Cultura da resistência. In: **Le Monde Diplomatique Brasil**. Edição 20, março de 2009. <https://diplomatique.org.br/frantz-fanon-uma-voz-dos-oprimidos/>
- MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. In: **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), p. 12-32, 2017.

- MOTA NETO, João Colares. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências Da Educação – Universidade Federal do Pará, 2015
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- SAITO, Ricardo Toshihito. **Decolonialidades em devir, práxis pedagógicas e letramentos freirianos: olhares de um professor formador e suas agências**. 2021. Tese. (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina AS, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina AS, 2009.
- WALLERSTEIN, Immanuel. **Conocer el Mundo, Saber el Mundo: El fin de lo aprendido, una ciencia social para el siglo XXI**. México: Siglo XXI, 2001.
- WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Editora Abya-Yala. Equador, 2017. (Serie Pensamiento Decolonial).
- WEFFORT, Francisco. Prefácio – Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 53ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.

A ESCOLA NÃO É UM SERVIÇO ESSENCIAL: ESCOLAS SÃO TERRITÓRIOS DE CIDADANIA NA DEFESA DA VIDA E DA DEMOCRACIA

Ana Carolina Dias de França
Fábia Moreira Silva
Maria Luiza Süssekind
Silvia Tkotz

Resumo: Esse artigo trata das maneiras de acolhimento, as (não) vivências digitais e as ações pedagógicas nas práticas de gestão democrática desenvolvidas com uma escola pública na periferia da Baixada Fluminense. Nas experiências narradas, discorre sobre o projeto político pedagógico local (Süssekind, 2020), a vulnerabilidade intensificada, as maneiras de resistência contra o desmonte da educação pública, o ensino híbrido e a organização possível da escola em tempos de pandemia na perspectiva da tessitura do conhecimento em redes (Alves, 2001, 2008, 2019), criando “currículospraticados” pensados (Oliveira, 2012). Na luta pelo direito à educação e pela democratização do acesso às tecnologias da informação, na defesa dos sujeitos desse direito, discorre sobre o formato híbrido das aulas e as dificuldades de acesso dos não incluídos digitalmente, colocando-se como território de cidadania contra a noção de educação como atividade essencial. Diante dos riscos de contágio, infecção, complicações ou óbito por Covid-19, apresenta protocolos sanitários que contribuíram para garantir o direito à educação e aponta o *WhatsApp* como recurso de aproximação com famílias nesses tempos pandêmicos. O texto destaca, entre as criações curriculares, o projeto “Linguagens plurais: sons, saberes e sabores em uma escola pública na Baixada Fluminense/RJ.”, contemplado pelo Edital FAPERJ nº45/2021 de “Apoio à melhoria das escolas da rede pública sediadas no Estado do Rio de Janeiro - 2021”, inventado e desenvolvido como experiência democratizante. Da gestão às práticas educativas, o texto apresenta as experiências democratizantes e dificuldades dessa escola nesses tempos distópicos em defesa da vida na tentativa de manter um currículo pós crítico, um “currículopercurso”.

Palavras chave: Projeto Político Pedagógico; Experiências democratizantes; Currículo.

Em reunião com as professoras, em março de 2021, uma das orientadoras da escola disse: “Estamos na ‘Escola da Pandemia’. No entanto, as famílias querem é a escola normal”. É desse outro normal, a ‘Escola da Pandemia’, que este artigo¹ trata ao apresentar as maneiras de acolhimento, as (não) vivências digitais e as ações pedagógicas com uma escola pública na Baixada Fluminense que retornou às aulas presenciais em fevereiro de 2021. Assim como em Sússekind (2020), defendemos o projeto político pedagógico local e apresentamos as experiências narradas como possibilidade para pensarmos sobre a vulnerabilidade intensificada, as maneiras de resistência contra o desmonte da educação pública, o ensino híbrido e a organização possível da escola em tempos de pandemia, na perspectiva da tessitura do conhecimento em redes (ALVES, 2001,2008, 2019), criando *currículospraticados* pensados (OLIVEIRA, 2012).

Essa escola teve as aulas presenciais suspensas em março de 2020, por determinação local pautadas na Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 do Ministério da Educação (BRASIL, 2020). Ainda que as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário tivessem sido aprovadas em julho de 2021 (BRASIL, 2021), a escola retornou às aulas presenciais em fevereiro de 2021, a partir do disposto no decreto 7814/2021 (DUQUE DE CAXIAS, 2021).

Recuperamos em nosso material de campo, os contextos e tensões do período de fevereiro de 2022 para a escrita desse texto, quando vivemos em um cenário com mais de 638 mil mortes por COVID-19 e iniciamos o ano letivo com a variante Ômicron do coronavírus avançando no Brasil, dado o seu alto poder de contágio. A escola inicia o ano com a preocupação e os cuidados que iniciou em 2021, no entanto, mais experiente no que diz respeito aos protocolos de segurança (DUQUE DE CAXIAS, 2020). Perguntamos à diretora, como foi receber as crianças

¹ O presente artigo é parte integrante da tese “Cartas, contos, conversas e ensaios com os cotidianos democráticos de uma escola pública na periferia de Duque de Caxias na Baixada Fluminense/RJ”, apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, identificado e aprovado pelo protocolo CAAE: 43743121.5.0000.5285.

na pandemia, no ano anterior, atentas às práticas de gestão democrática desenvolvidas com essa escola pública na periferia, ao que ela relatou:

O retorno das atividades presenciais em 2021 no município foi definido no final de uma sexta-feira. A orientação era que as aulas começassem na segunda. Após quase um ano de escola fechada, com uma pandemia ainda sem controle e um protocolo a ser seguido, muitas providências deveriam ser tomadas. Naquele momento, senti que tudo o que a escola tem é ela mesma e as pessoas que nela estão. Não tivemos a autonomia que precisávamos para agir como pensávamos que deveríamos. Mais uma vez o exercício da democracia que temos na escola nos trouxe a força e a coragem. Saber que não estava sozinha validou os caminhos definidos. Recebemos a comunidade durante vários dias para apresentar um retorno seguro para estudantes, professores e colaboradores, em reuniões que se repetiam, com o objetivo de atender a grupos pequenos, sem aglomeração. Discutimos com as famílias cada item pensado para o nosso protocolo. Apontamos nossas fragilidades, mostramos nossos esforços, solicitamos apoio e parceria. Não foi e não está sendo fácil.

A democracia não é fácil e nem gostosa na maioria do tempo. Vivenciá-la requer desapego, maturidade e reflexão constantes. Há discordâncias que demandam tempo e paciência. Mas nos mostram o quanto precisamos sair de nós e das nossas certezas para praticar a escuta e nos colocar no lugar do outro. Não é na harmonia que as decisões são tomadas, mas do debate de ideias diferentes. Hoje, ainda em meio a uma pandemia, estamos caminhando para uma “normalidade”. A escola, cada dia com mais estudantes.

São outros novos desafios. Sinto que toda a energia da escola esteve voltada para pensar nos estudantes que vivem em situação de maior vulnerabilidade. Nossas energias ainda estarão por um bom tempo nesse foco. Estamos nos apropriando das sequelas deixadas pelo ano em que estivemos longe dos estudantes.

O ano de 2020 foi um ano em que se aprendeu muitas coisas diferentes, na convivência fora da escola. Para a nossa escola não havia necessidade de validação de um ano letivo que não existiu para os menos favorecidos.

Estamos agora com essa missão: proporcionar caminhos para recuperar o que foi perdido (Diretora na escola pesquisada, 2021).

Identificamos que a equipe de profissionais acompanhou orientações municipais, nacionais e internacionais que orientaram e orientam a Comissão de monitoramento dos casos e das suspeitas de Covid-19, importante grupo criado nessa escola para pensar nos cuidados necessários para o retorno às aulas presenciais. Diante dos riscos de contágio, infecção, complicações ou óbito por Covid-19, os protocolos sanitários, sistematizados pelo reletório técnico do Ministério Público do



Imagem 1- Distanciamento marcado no chão

Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2020), contribuíram para se adequar estratégias e medidas para garantir o direito à educação.

O formato híbrido das aulas em 2021, mantendo rodízio entre as crianças, foi um recurso regulamentado pela Secretaria Municipal de Educação para se manter o número reduzido de estudantes em sala de aula a fim de

garantir o distanciamento necessário, no entanto, assim como em 2020, nenhuma ação efetiva de democratização do acesso às tecnologias da informação foi implementada de modo que alcançasse estudantes que não podem estar na escola, por causas diversas, ou por redução da carga horária de aula presencial. Esse não acesso às tecnologias nos convoca à luta pelo acesso à *Internet* como um direito fundamental.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020 (BRASIL, 2020), é considerado ensino híbrido aquele que utiliza mais de uma estratégia para o retorno às aulas presenciais. O parecer estabelece que as aulas podem ser com retorno ora presencial, ora a distância. O ensino híbrido mescla entre aulas on-line e presenciais, mantendo a possibilidade do ensino remoto emergencial como complementar para carga horária letiva, que seria “pelo uso de plataformas educacionais ou

destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de conteúdos escolares” (Garcia et al., 2020, p.).

Aulas on-line, na escola pesquisada são uma impossibilidade diante do pouco acesso à internet por estudantes e familiares. Isso, constatamos, em julho de 2021, nos registros da pesquisa de campo, na pergunta às professoras, se estavam acompanhando, nos grupos de *WhatsApp* das turmas, quais as famílias que não fazem contato ou que não visualizam as mensagens, pois os informes da escola passaram a ser encaminhados pelos grupos, substituindo os antigos bilhetes. E como fazer com aquelas pessoas que não tinham/têm esse acesso? Foi percebido pelo grupo de professoras e pela direção da escola que a aproximação com a maioria das famílias aumentou pela possibilidade do contato imediato através do *WhatsApp*, no entanto, os modos de comunicação anteriores precisavam ser mantidos para atender aqueles que não estão incluídos nesse mundo digital.

Segundo a pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios brasileiros/TIC Domicílios 2021 (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2021), enquanto 100% dos domicílios da classe A possuem acesso à *Internet*, apenas 61% das classes D/E dispõem do serviço. No detalhamento da pesquisa, em 2020, os números da exclusão digital também eram evidentes:

O telefone celular continuou sendo o principal dispositivo utilizado para acessar a rede, atingindo quase o total da população usuária de *Internet* com dez anos ou mais (99%). Para mais da metade desses usuários (58%), o acesso se deu exclusivamente pelo celular, proporção que chega a 90% entre aqueles que estudaram até a Educação Infantil ou que pertencem às classes DE (Gráfico 2). O uso exclusivo do celular também foi predominante entre os que residem na região Nordeste (72%) e que se autodeclararam pretos (65%) ou pardos (60%) (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2020).

Vamos identificando que o não acesso ou reduzido acesso à *Internet* vai cada vez mais esgarçando o tecido social, intensificando as maneiras de exclusão e se colocando como mais uma das formas de segregação dos sujeitos da escola. Desde a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) é assegurado a todos o acesso à informação como direito. As dificuldades de implementação da política pública de inclusão digital ficaram evidenciadas pela pandemia e, também por isso, urge defender que o direito à informação é essencial para o exercício da cidadania.

Como um parêntese em nossa ‘conversa’ sobre a gestão na escola nesses tempos com a pandemia e para melhor dialogar com ela, registramos o que foram as eleições de gestores no município de Duque de Caxias. Após muita luta do sindicato de professores do município, enfim a Rede Municipal conseguiu ter eleições para diretores no ano de 2015 para o ano de 2016. Nas regras estabelecidas, cada gestor pode se reeleger por apenas um mandato. Ao terminar os primeiros dois mandatos, em 2019 para 2020, em muitas escolas não havia um candidato com interesse em pleitear o cargo. Logo, houve uma discussão sobre a permanência dos gestores, o que gerou longos debates.

Para haver democracia é necessário que outras pessoas estejam dispostas a participar desse movimento. O que aconteceu é que, havia grande chance de recondução dos diretores, que permaneceriam no cargo, caso não houvesse ninguém para concorrer. E foi o que aconteceu em muitas unidades. Havia, também, o risco de que, se não houvesse a recondução dos diretores, a Secretaria de Educação faria a indicação de um profissional para a direção. A escola pesquisada, na pessoa de sua atual diretora, disse que teve medo de que isso acontecesse e, com o apoio prometido da colega, que era diretora nessa época, aceitou o desafio da candidatura. Foi eleita. Sobre isso, ela relata:

Assumi a gestão da Escola no início de 2020, após uma gestão de 10 anos da diretora anterior que mostrou caminhos muito bonitos de se fazer educação. Eu e a antiga diretora chegamos juntas à essa escola, como professoras, no ano em que a escola foi municipalizada. Passamos juntas por três gestões até que ela assumisse a direção, por indicação e, mais tarde, eleita pela comunidade por mais dois mandatos. Após isso, não poderia permanecer no cargo e a comunidade escolar deveria escolher uma outra gestora. Fui incentivada pelas colegas de trabalho e, com medo, me candidatei ao cargo. Fui eleita e assumi a responsabilidade de conduzir a direção. Assumi a direção em um momento complicado com a falta de recursos humanos no trabalho burocrático. A diretora anterior me ajudou muito nesse momento, mas logo saiu de férias e precisei assumir não apenas a função de diretora, como também de secretária escolar. Fazer matrícula, emitir documentos, cuidar do mapa de merenda, enviar frequência, organizar o início do ano letivo, receber mercadoria, atender responsáveis, cuidar do calendário escolar... Foram múltiplas novas tarefas a desempenhar. A gestão de pessoal é algo que também demanda muito gasto de tempo e energia. Nesse momento a equipe de orientadoras foi fundamental. Juntas, planejamos o primeiro encontro com as professoras no ano de 2020. Foram muitos sonhos pensados, muitas ações

planejadas que se ampliaram na semana de planejamento. Preparamos o acolhimento dos estudantes, organizamos banho de mangueira para um dia quente e até mesmo um baile de Carnaval entre as crianças. E estávamos tão absortas nesse início de ano letivo que não percebemos a pandemia chegar. Foi um choque. De sexta para segunda-feira tudo mudou e foram chegando as surpresas daquele 2020 tão difícil. Passamos o ano em um ensino remoto, nada democrático (Diretora na escola pesquisada, 2021).

E a escola é essencial? Vamos dialogar com essa questão no artigo, atentas à noção de serviço essencial que altera os sentidos da escola e da educação. Os efeitos trágicos do longo tempo de fechamento da escola, principalmente para aquelas crianças em situação de maior vulnerabilidade, levaram-nos a defender a volta às aulas presenciais com atenção à situação epidemiológica dos municípios e à vacinação de profissionais da educação. No entanto, não defendemos que o governo se aproprie dessa posição para legislar sobre o direito à educação no campo dos serviços. Temos uma tríade para garantir a criança como sujeito de direitos que regulamenta e se complementa, que é a Constituição Federal (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e é a partir dessas leis que devemos acompanhar os sujeitos desse direito.

Um Projeto de Lei – o PL 5595/20 – foi aprovado em 20 de abril de 2021, na Câmara dos Deputados, visando estabelecer a educação como atividade essencial em todo o território nacional. Se educação é um direito, é obrigação do Estado prover esse direito. Colocar a escola como atividade essencial corrobora para a garantia desse direito? A escola como atividade essencial desloca os sujeitos de direito a consumidores e o serviço, em si, passa a ser mais importante do que os consumidores, devendo ser oferecido ainda que coloque as pessoas em risco.



Imagem 2- Mapa de risco –

Fonte: Disponível em: <https://painel.saude.rj.gov.br/monitoramento/covid19.html#>

Arquivo pessoal das autoras

A escola pesquisada viveu essa situação de risco, pois precisou seguir as diretrizes vindas das autoridades locais que determinaram o início das aulas sem vacinação dos profissionais e, ainda, aula em tempos de

“bandeira vermelha” - – risco “alto” de disseminação – e “bandeira roxa” – risco “muito alto” de disseminação. Conforme o grau de risco², cada região recebe uma bandeira nas cores verde, amarela, laranja, vermelha, roxa ou preta a partir de um sistema de monitoramento adotado por órgãos e instituições responsáveis pela saúde pública. O chefe do executivo do município, onde essa escola se localiza, ignorou diversas vezes as orientações vindas de órgãos competentes da área de saúde.

Com Butler (2020), argumentamos sobre a exigência de nos fazermos perguntas políticas difíceis sobre as condições que estruturam a magnitude e as disparidades da pandemia que dissemina a condição fatal de que algumas vidas são menos vivíveis que outras.

A resposta do público à pandemia foi identificar ‘grupos vulneráveis’ - aqueles com maior probabilidade de sofrer o vírus como uma doença devastadora e como uma ameaça à vida - e contrastá-los com aqueles que têm menor risco de perder suas vidas a partir do patógeno. Os vulneráveis incluem comunidades negras e pardas privadas de cuidados de saúde adequados ao longo da vida e ao longo da história desta nação. Os vulneráveis também incluem pessoas pobres, migrantes,

² O detalhamento das medidas de distanciamento está descrito no documento "Instrumento de Avaliação de Risco para a Covid-19", disponível em: conass.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Estrategia-de-Gestao-Covid-19-2-1.pdf. Acesso em 10 jan 2022.

encarcerados, pessoas com deficiência, pessoas trans e *queer* que lutam para obter direitos à assistência médica e todos aqueles com doenças anteriores e problemas médicos duradouros. A pandemia expõe a vulnerabilidade ampliada à doença de todos aqueles que não têm acesso ou não podem pagar pelos cuidados de saúde (Butler, 2020, p. 01).

As autoras do PL 5595/20 argumentam que quase 5 milhões de crianças e adolescentes não possuem *Internet* em casa (AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS, 2021). Cabe perguntar o porquê de nenhuma medida efetiva de inclusão digital ter chegado ao chão da escola (Melo, 2012) nesses dois anos de pandemia e por que as autoras não apresentam uma proposta que vá ao encontro da necessidade da inclusão digital que urge ser atendida e que elas usam como argumento, apropriando-se e recriando usos e sentidos de discursos favoráveis à educação.

A defesa da vida e da democracia nas escolas se dá nas práticas educativas, que fazem com que as escolas sejam territórios de cidadania. E como garantir esse território cidadão em tempos de pandemia? Como praticar a democracia com tantas desigualdades emergindo? Como praticar uma educação com as crianças em situação tão vulnerável intensificada pela distância?

Por um lado, a pandemia expõe uma vulnerabilidade global. Todos são vulneráveis ao vírus porque, sem imunidade, todos são vulneráveis à infecção viral proveniente de superfícies ou de outros seres humanos. Vulnerabilidade não é apenas a condição de ser potencialmente prejudicado por outro [...]. Para sobreviver, absorvemos algo. Somos afetados pelo meio ambiente, pelos mundos sociais e pelo contato íntimo (Butler, 2020, p. 01).



O ano de 2020 foi surpreendente e assustador para o mundo todo. Nas escolas não poderia ser diferente. A interrupção brusca do ano letivo, que inicialmente pensava-se que seria por um curto período, estendeu-se por todo o ano. Da Secretaria de Educação saíram decretos

Imagem 3 - Print de atividade apresentada no grupo de whatsapp de uma das turmas.

quinzenais prorrogando a suspensão das aulas presenciais.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Em abril, foi expedido um ofício circular, que orientava sobre a Proposta Pedagógica a ser realizada na rede naquele momento da pandemia.

Inicialmente, havia a possibilidade de que o trabalho remoto fosse opcional para os estudantes. Em votação, escolhemos não computar as atividades que estavam acontecendo, pois havia uma parcela dos nossos estudantes que não conseguiam acompanhar. Alguns pela dificuldade de acesso à internet, outros por não ter alguém que os pudesse ajudar. A distância nos impedia de exercer a democracia naquele momento para a nossa comunidade. Foram muitas reuniões online com a equipe diretiva e com as professoras buscando caminhos que não nos levavam ao encontro dos estudantes que mais precisavam. Cada decisão compartilhada era algo que apesar de nos fazer mais fortes, também nos lançava em um mar de incertezas (Diretora na escola pesquisada, 2021).

A escola tomou essa decisão de maneira diferente da maioria das escolas da rede, que aceitaram a proposta de computar em horas letivas as atividades desenvolvidas. Todo o tempo, desde a primeira semana de afastamento das crianças, a escola apresentou propostas nas redes sociais a estudantes. Mas, observava que aproximadamente dez por cento ou, nem isso, acompanhava o movimento. Depois de relutar pela preocupação com o contágio, passou a preparar material impresso para as crianças, a pedido de muitas famílias, mas ainda assim, sem considerar como dia letivo a realização dessas atividades que alcançavam até 50% de estudantes buscando as tarefas. Na devolução das atividades, observava-se que muitas sequer eram feitas pelas próprias crianças. Em outubro de 2020, passou a ser obrigatória a realização das atividades não presenciais na rede municipal a partir de uma portaria e as atividades passaram a contar para um calendário letivo. A escola trabalhou durante todo o ano com os grupos de *WhatsApp* das turmas, planejou e preparou apostilas para estudantes, mas, ainda assim, mantinha-se inconformada com aquela proposta de educação baseada na transmissão de conhecimentos em atividades dirigidas em apostilas. Nós tínhamos conhecimento sobre o que alcançava estudantes da escola ou não. Assim como defende Xakriabá (2018), nós temos a ciência do território.

A escola do contexto não indígena tem muito o que aprender com as nossas, porque nós sabemos fazer com que esse espaço seja interessante para os alunos. Ele precisa servir para valorizar as experiências que nós vivemos no território [...]

somos povos que produzimos nossa própria epistemologia nativa, que é alimentada na ciência do território (Xakriabá, 2018, p.19-20).

Como a escola não optou por validar suas atividades como carga horária em abril, a Secretaria de Educação não considerou o trabalho feito pela escola e, por este motivo, a escola precisou mandar ainda mais atividades durante as férias para que se completasse o ano letivo de 2020 em fevereiro de 2021. Toda a comunidade (professores, equipe e estudantes) foi penalizada por não se propor a considerar as apostilas que foram enviadas quinzenalmente para estudantes como dia letivo. Segundo a diretora, “tem sido muito difícil estar gestora nesses tempos tão desafiadores, mas nesses momentos, decisões coletivas ganham força, pois apesar das dificuldades, nos mantivemos de acordo com nossas convicções enquanto foi possível”.

Imagens 4, 5 e 6 – Registros do distanciamento na escola



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Para 2021, o desafio foi o retorno das atividades presenciais, definido no final de uma sexta-feira. A orientação era que as aulas começassem na segunda.

Após quase um ano de escola fechada, com uma pandemia ainda sem controle e um protocolo a ser seguido e muitas providências a serem tomadas... Nesse momento a gente sente que tudo o que a escola tem é ela mesma e as pessoas que nela estão. Nem sempre temos a autonomia que precisamos para agir como pensamos que devemos. Mais uma vez o exercício da democracia nos traz a força e a coragem. Saber que não estamos sozinhos valida os caminhos que escolhemos. Recebemos a comunidade durante vários dias para apresentar um retorno seguro para nossos estudantes, professores e colaboradores. Discutimos juntos cada item pensado para o nosso protocolo. Apontamos nossas fragilidades, mostramos nossos esforços, solicitamos apoio e parceria das famílias. Não foi e não está sendo fácil. A democracia não é fácil e nem gostosa na maioria do tempo. Vivenciá-la requer desapego, maturidade e reflexão constantes. Há discordâncias que demandam tempo e paciência. Mas nos mostram o quanto precisamos sair de nós mesmos e das nossas certezas para praticar a escuta e nos colocar no lugar do outro. Não é na harmonia que as decisões são tomadas, mas do debate de ideias diferentes. Hoje, ainda em meio a uma pandemia, estamos caminhando para uma “normalidade”. A escola, cada dia com mais estudantes. São outros novos desafios. Sinto que toda a energia da escola esteve voltada para pensar nos estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade e para nossa proteção. Nossas energias ainda estarão por um bom tempo nesse foco. Estamos nos apropriando das sequelas deixadas pelo ano em que estivemos longe dos estudantes. 2020 poderia ser um ano em que se aprendeu muitas coisas diferentes, na convivência dos lares. Para a nossa escola não havia necessidade de validação de um ano letivo que não existiu para os desassistidos. Estamos agora com essa missão: proporcionar caminhos para recuperar o que foi perdido (Diretora na escola pesquisada, 2021).

Com a premissa de retomar as ações educativas que a escola vinha desenvolvendo nos anos anteriores à pandemia para contribuir com as aprendizagens nesse outro tempo presente das crianças com a escola, naquele retorno presencial em 2021, em parceria com pessoas da comunidade escolar e das universidades, iniciou-se um processo de definição de caminhos e descobertas marcado pela interlocução com pesquisadores de diversas áreas, que se mobilizaram em defesa da educação pública e culminou na elaboração do projeto “Linguagens plurais: sons, saberes e sabores em uma escola pública na Baixada Fluminense/RJ.”, contemplado pelo Edital FAPERJ nº45/2021 de “Apoio à

melhoria das escolas da rede pública sediadas no Estado do Rio de Janeiro - 2021”³. E, assim, foi-se 2021.

Uma nova professora chegou na escola para cobrir uma vaga no início de 2022. Ela recebeu por e-mail o Projeto Político Pedagógico/PPP da escola com o texto do “Linguagens Plurais” a ser iniciado e alguns textos produzidos sobre a criação curricular com a escola. Ela respondeu assim:

Já comecei a leitura dos documentos. Comecei pelo PPP, quanta alegria! É a primeira vez que chego para trabalhar em uma escola da rede pública na qual sou convidada a conhecê-la intimamente. Ler um PPP como o dessa escola possibilita, a quem está de recém-chegada, tatear suas costuras e admirar seus bordados... Espero que eu possa sentar-me ao tear com vocês para aprender e desaprender em parceria, descobrindo juntas o tempo certo do ir e vir dos fios nessa tessitura com a escola. Quis compartilhar que tem sido muito nutritiva essa experiência de leraescola antes de serescola. A riqueza presente no processo de vocês traduzida de forma tão envolvente. Cada detalhe mostra o quanto vocês estão dispostas a confiar (fiar-com fiarjunto) no impulso de sair da zona de conforto e se lançar ao desconhecido, pois ainda que não saibamos exatamente o que queremos, pelo menos sabemos aquilo que não queremos! Parabéns pela coragem de acolher o desassossego e, assim, inventarem novas formas de ser no mundo! (Professora recém-chegada à escola).

Essa escola continuou a ser aquele pequeno prédio com 5 salas de aula, no entanto, as “linguagens plurais” (des)alinham criativamente suas práticas educativas inventadas com professoras, estudantes e suas famílias, amplificando oportunidades em criar currículo, formação e pesquisa com o cotidiano escolar e a universidade. Esse projeto se

³ Gostaríamos de agradecer a *Clarissa de Arruda Nicolaiewsky*, Eduardo Prestes Massena, Paulo Antônio Pereira Igreja e Rebecca Leal Caetano, que compuseram a equipe de elaboração da proposta do “Linguagens Plurais”, possibilitando à escola pleitear os recursos da FAPERJ. A inclusão da manutenção de uma horta suspensa com sensores e bombas para irrigação automática e a montagem de um tanque com peixes para aquaponia se deu a partir de uma parceria anterior ao “Linguagens Plurais” que vem promovendo o encontro entre o projeto político pedagógico da escola e o Núcleo de Pesquisa em Mecatrônica do CEFET-RJ campus Nova Iguaçu (NUPEM/CEFET-RJ), que desenvolve projetos para a valorização de indivíduos socialmente vulneráveis através da aplicação de tecnologias acessíveis em problemas do cotidiano. O NUPEM é representado nesse projeto pelo Professor Fabrício Lopes e Silva, que participa como voluntário no apoio técnico à implementação do sistema de aquaponia, a quem estendemos nossos agradecimentos.

agregou ao Projeto Político Pedagógico da escola, acolhendo dessassossegos e inventando experiências democratizantes⁴.

A partir dos relatos da diretora, vimos a consolidação do PPP da escola como expressão do fazer coletivo em um movimento permanente de democratização ao defender o direito à educação para todos, conforme dispõe a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). O trabalho pedagógico vem deixando de ser isolado e as práticas de cooperação tem sido intensificadas desde 2015, com a escola exercitando aprender a criar consensos coletivos sem eliminar a pessoa. Ainda há nas propostas de ações educativas a ingenuidade de pensar o currículo como agente de transformação social.

Propomos, nesse texto, que a escola reflita sobre o quanto aprender para ser um bom cidadão é capitalista e mantenha-se na tentativa de um currículo pós crítico que é um *currículo percurso*. Os estudos com essa escola nos apontam para a formação cidadã horizontal em experiências democratizantes nesses tempos distópicos, em que “utopias praticadas tecendo redes de subjetividades e conhecimentos mobilizados pelo inconformismo” (SÜSSEKIND e CLARISSA, 2021, p. 373) se fazem criação curricular.

Referências

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. **Projeto inclui educação entre atividades essenciais que não podem parar na pandemia**. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/725719-projeto-inclui-educacao-entre-atividades-essenciais-que-nao-podem-parar-na-pandemia/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

⁴ Nossos agradecimentos se estendem aos bolsistas de Iniciação Científica que participaram, em 2022, das criações curriculares desenvolvidas com o “Linguagens Plurais”: Amanda Nascimento dos Santos, Daffiny Micaely Alves Pereira, Dhanyezia de Moraes Pimenta e Silva, Flávia Rosa de Melo da Silva, Jefferson Soares, Rafaela Cristina Alves da Costa e Rebeca Machado Cruz Sampaio.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 6/2021**. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 34, 04 ag. 2021. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2021-pdf/195831-pcp006-21/file/>. Acesso em 13 fev 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 6/2021**. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 34, 04 ag. 2021. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2021-pdf/195831-pcp006-21/file/>. Acesso em 13 fev 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais [...]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-343-2020-03-17.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**, de 7 de julho de 2020 – Preleciona Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Parecer-CNE-CP-11_2020-Orientacoes-Educacionais-para-Aulas-e-Atividades-Pedagogicas-Pandemia-COVID19.pdf/. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. **Lei 12.527**, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II, do parágrafo 3º do art. 37 e no parágrafo 2º do art. 216 da Constituição Federal; Altera a Lei nº 8112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12527.htm/. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm/. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. ano 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm/. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm/. Acesso em: 13 fev. 2022.

BUTLER, Judith. O luto é um ato político em meio à pandemia e suas disparidades. [Entrevista concedida a] George Yancy. **Carta Maior.** São Paulo, 10 jun. 2020. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Pelo-Mundo/Judith-Butler-O-luto-e-um-ato-politico-em-meio-a-pandemia-e-suas-disparidades/6/47390/>. Acesso em: 21 set. 2021.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC domicílios 2021 Lançamento dos resultados.** São Paulo, 2022. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2021_coletiva_imprensa.pdf/. Acesso em: 10 nov. 2022.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2020: edição COVID-19: metodologia adaptada [livro eletrônico] [editor].** Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. – 1. ed. – São Paulo, 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124201233/tic_domicilios_2020_livro_eletronico.pdf/. Acesso em: 10 nov. 2022.

DUQUE DE CAXIAS. **Decreto 7814** de 03 de fevereiro de 2021. Dispõe sobre as medidas de prevenção e enfrentamento da propagação ao contágio decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no município de Duque de Caxias. Gabinete do Prefeito, Duque de Caxias, 2021.

DUQUE DE CAXIAS. **Protocolo de Retorno às Atividades Presenciais nas Unidades Escolares.** Secretaria Municipal de Educação, Duque de Caxias, 2020.

GARCIA, Tânia Cristina Meira; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; ZAROS, Lilian Giotto; RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **Ensino remoto emergencial:** orientações básicas para elaboração do plano de aula (recurso eletrônico). Natal, SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em:

https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/571151/4/ENSINO%20RE MOTO%20EMERGENCIAL_2.pdf/. Acesso em: 10 jun. 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alli, 2012.

RIO DE JANEIRO. **Relatório Técnico N° 076/2020**. Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1695791/relatoriotecnico076_2020_protocolossanitariosminimos.pdf/. Acesso em: 10 jun. 2021.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. **Ensino híbrido: oportunidades e desafios da abordagem pedagógica**. Canal do Jeduca no Youtube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W4FI-bc2KdY&list=PLGoBNkOUiDtufqrxT8KZ2InMZ-pZiuPD/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; LOPES, Clarissa Teixeira. A “Tia dos Bichos”: currículos em práticas de conhecimento-emancipação solidárias. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 368–380, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51686/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. O que aconteceu na aula? Políticas, currículos e escritas nos cotidianos da formação de professores numa universidade pública. **Revista Teias** [on-line]. Rio de Janeiro, v. 18, p. 134-148, out./dez. 2017. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30506>. ISSN 1982-0305. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.30506/>. Acesso em 10 jun. 2021.

MELO, Maria Teresa Leitão de. O chão da escola - Construção e afirmação da Identidade. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 3, n. 5, 2012. DOI: 10.22420/rde.v3i5.31. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/31/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

XAKRIABÁ, Célia Nunes Corrêa. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. 2018. 218 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) — Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34103/>. Acesso em: 07 jan. 2022.

PROCESSOS FORMATIVOS PARA DOCÊNCIA: narrativas de professores/formadores e estudantes acerca da gestão educacional e escolar

Andressa Wiebusch
Dóris Pires Vargas Bolzan
Gislaine A. R. da Silva Rossetto

Resumo: O presente texto discute a formação do pedagogo e a gestão educacional. O objetivo do estudo foi compreender as concepções, acerca da gestão educacional de professores/formadores e de estudantes em formação inicial do Curso de Pedagogia (diurno), de uma Universidade Pública, localizada no interior do Rio Grande do Sul (RS), Brasil. Para o estudo, utiliza-se a metodologia qualitativa com a abordagem sociocultural narrativa, proposta por Bolzan (2002); Freitas (1998, 2002, 2010), a partir dos estudos de Bakhtin (1992) e Vygotsky (1994). Como resultados, evidenciou-se que as concepções dos professores/formadores estão atreladas a suas trajetórias pessoais e profissionais, nos processos formativos, vivenciados ao longo da carreira docente, tanto no âmbito da gestão na educação básica, quanto na educação superior. Quanto às concepções dos estudantes, acerca da gestão observou-se que, estão sendo elaboradas ao longo do curso, a partir das experiências formativas que subsidiam as compreensões, acerca da gestão educacional e escolar, colaborando para problematização de questões que permeiam a formação de professores nos Cursos de Pedagogia.

Palavras-chave: Formação de professores; Curso de pedagogia; Formação inicial; Gestão educacional; Gestão escolar.

Introdução

Com o passar das décadas percebemos novas demandas na educação brasileira, e é pensando na Educação Básica, nos docentes que atuarão nos espaços escolares e/ou não escolares que precisamos [re]pensar e refletir especificamente na formação do professor pedagogo, ainda mais na atualidade onde desafios, antes não pensados, deparam-se em nosso cotidiano com grande intensidade em tempos de mudanças

sociais, comportamentais, econômicas e sanitárias. O momento exige profundas reflexões para analisar e rever a formação de professores para todos os níveis de ensino.

Entendemos que a formação do professor pedagogo, além de desenvolver os conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem, dos processos avaliativos, do próprio funcionamento do sistema educacional, também precisa focar no desenvolvimento do conhecimento sobre o que é a gestão educacional e a gestão escolar, viabilizando aos professores o reconhecimento sobre os processos pedagógicos, organizacionais, culturais e políticos implicados no trabalho docente. Esses elementos formativos são necessários para atuação profissional dos professores em seu cotidiano, além da apropriação de aspectos conceituais e organizacionais acerca da gestão educacional e suas inter-relações com a gestão escolar, como forma de aprender os processos de gestão nas instituições formais e não formais de ensino.

Nessa direção, é fundamental ampliar as discussões sobre as políticas públicas, para a formação dos professores/pedagogos, ainda na formação inicial, tendo em vista os inúmeros desafios emergentes da profissão docente, em especial, em tempos de incertezas quando há a necessidade de recriar processos educativos no espaço escolar e fora dele. Certamente, não há como pensar em processos formativos descolados das políticas públicas. É necessário considerarmos que o modo como cada contexto interpreta estes marcos regulatórios e organiza suas práticas, são únicas e singulares. Ressaltamos a importância de compreender e dialogar com uma postura crítica acerca das políticas públicas, refletindo sobre as implicações e repercussões no trabalho docente.

Entendemos ser necessário que todo pedagogo também compreenda a gestão das instituições, pois mais cedo ou mais tarde o professor poderá assumir uma função como gestor e além da gestão pedagógica, precisará ter um olhar para a gestão administrativa e financeira. A essência da gestão escolar revela-se sobre as formas, em que a escola articula e organiza o seu funcionamento, a partir do viés administrativo, financeiro e pedagógico, aliado as políticas públicas e aos contextos locais. Assim, justificamos a relevância do professor pedagogo compreender a dinâmica da gestão educacional, e suas implicações na gestão escolar. Na medida em que todo professor é, também, um gestor,

isso exige entendimento, comprometimento e participação nos processos de reflexões e decisões das políticas educacionais de sua escola, bem como nos desafios que surgem no cotidiano da escola e do sistema educacional.

Posto esse contexto e necessidades, entendemos ser imprescindível que os cursos de formação de professores, em especial a Pedagogia, desenvolvam em seus currículos mais do que reflexões em torno dessa temática. É fundamental, a inclusão de experiências formativas que contemplem a gestão em todas as suas dimensões. O estudo em questão tem como objetivo compreender as concepções acerca da gestão educacional de professores/formadores e de estudantes em formação inicial do curso de Pedagogia (diurno), de uma universidade pública, localizada no interior do Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

A gestão educacional e gestão escolar: ideias e concepções

Compreendemos que a gestão educacional tem como base a organização dos sistemas de ensino, nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal, e das incumbências desses sistemas, que determinam normas, executam e organizam discussões, acerca do setor educacional do nosso país. Ter conhecimento dessa complexidade, das políticas públicas educacionais e da gestão dos sistemas de ensino é fundamental, o docente precisa conhecer, entender e se apropriar das leis, das diretrizes, dos parâmetros, das normativas e dos documentos regulatórios que visam o direcionamento dos sistemas de ensino, da escola e do trabalho pedagógico. A gestão educacional é responsável por dinamizar os sistemas de ensino de das escolas, visando ações conjuntas e articuladas para melhorar a qualidade de ensino (Lück, 2008a).

A gestão educacional caracteriza-se como um elemento integrador entre as políticas públicas, os sistemas de ensino e a escola. Sendo responsável pela dinamização dos sistemas de ensino, por meio da elaboração de leis e documentos que referenciam os princípios de organização de cada instituição; os aspectos, acerca do financiamento da educação, metas a serem alcançadas para cada nível e etapas de ensino; diretrizes para a formação de professores da Educação Básica e da Educação Superior e a valorização do magistério.

O planejamento anual da escola e o próprio planejamento do professor tem relação com as exigências das políticas públicas, nacionais, estaduais e municipais. O exercício de planejar é programar coletivamente ações que possam ser efetivadas ao longo do ano letivo, sendo atribuição da equipe gestora, dinamizar os processos de identificação das demandas, bem como, de acompanhamento e de avaliação das atividades propostas para resolução dos desafios. O planejamento do professor, precisa estar de acordo com o currículo escolar e contemplar os conhecimentos, as competências e as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), e os planos de ensino de cada escola, sendo que os conteúdos de ensino e de aprendizagem a serem trabalhados pelo docente serão subsídios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Para Bolzan (2013), o trabalho pedagógico consiste nos modos de organização da atividade pedagógica, de modo que o professor possa refletir sobre as estratégias didáticas que pensa e propõe ao desenvolver os processos de ensino e acompanhar os processos de aprendizagem.

Assim, compreendemos que não há como desvincular o trabalho pedagógico das questões pertinentes às políticas públicas educacionais no âmbito da gestão educacional e escolar. Nessa perspectiva, a gestão escolar está relacionada à atuação que objetiva promover a mobilização e articulação dos sistemas de ensino para que a aprendizagem dos estudantes se efetive (Lück, 2000). Ressaltamos que a gestão educacional e escolar possui uma ligação ao articularem suas ações em busca de objetivos comuns na educação. A gestão educacional precisa ser coerente com as políticas públicas, os objetivos educacionais e a criação de projetos ou programas assertivos, para melhorar a qualidade da educação local, regional e, conseqüentemente, brasileira, com base nos princípios de gestão democrática e participativa. E a gestão escolar precisa ser coerente com a realidade, na qual a escola está inserida, integrando a comunidade escolar (professores, funcionários, pais e estudantes) e as demandas educacionais existentes nos contextos em seu em torno.

Anteriormente à Constituição Federal (BRASIL, 1988), as ações nos sistemas de ensino eram centralizadas pelo Estado. Entretanto, isso mudou com a Lei nº. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ao expressar a reorganização via municipalização e

descentralização do ensino, também no âmbito administrativo e financeiro. Assim, é de competência de cada escola a gestão e o gerenciamento dos recursos com ações, buscando a participação de todos nesse processo. Compete também a ela a reflexão, a discussão e a elaboração das atividades de gestão. Por essa razão, destacamos a importância do papel dos gestores para a organização e efetivação do trabalho participativo e coletivo da comunidade escolar, seja na organização do Projeto Político-Pedagógico (PPP), o qual é necessário ser construído em conjunto, pelos sujeitos que constituem a escola, seja nas demandas do trabalho escolar, uma vez que está atuação indica a necessidade de ações coletivas/conjuntas.

Nesse sentido, é de suma importância a participação de todos os integrantes da escola na gestão, uma vez que tal processo se constitui a partir de mecanismos capazes de possibilitar a construção da sua autonomia, com base no processo educativo e nos princípios que definem a gestão democrática da instituição. Esse processo possibilita a abertura de espaços para problematizar e debater, dentre outras demandas, a proposta de educação, de acordo com o contexto sociocultural da escola. Desse modo, as escolas precisam buscar, cada vez mais, a participação efetiva das famílias, como forma de integração com a comunidade. O envolvimento de todos favorecerá que se desenvolva na escola práticas mais participativas e democráticas. Nesse sentido, é fundamental que, cada escola precisa crie e recrie processos de gestão, de modo a desenvolver e favorecer sua autonomia e participação efetiva dos sujeitos que a compõe, desenvolvendo a democracia vivenciada no ambiente institucional.

Compreendemos que, para se alcance a qualidade no ensino e na aprendizagem, necessitamos que o professor pedagogo compreenda a gestão da escola, a partir da sua função social destacada pela dimensão pedagógica, política, administrativa e financeira. A dimensão pedagógica está diretamente envolvida com o ensino, à aprendizagem e a formação do estudante. O modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura indica a dimensão pedagógica que ela assume. Essa dimensão, também envolve a gestão do trabalho pedagógico dos docentes, o currículo, os recursos didáticos, os projetos educativos da escola e da formação continuada dos professores/gestores. A dimensão política relaciona-se às

políticas públicas educacionais vigentes que são “regulatórias” para as instituições de ensino e para atuação docente. O gestor escolar na dimensão política exerce o princípio da autonomia que requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola (Libâneo, 2004).

As dimensões administrativas e financeiras são responsáveis pela dinamização do financiamento da educação de cada instituição, bem como, a compra e aquisição de materiais, e obras envolvendo a manutenção e a conservação da estrutura física do espaço escolar. Cada vez mais as escolas têm novas demandas e a gestão escolar de cada instituição precisa se reorganizar para atender aos desafios que emergem das comunidades que atende, principalmente com a formação de qualidade aos estudantes. O que requer um perfil de professor/gestor que precisa atuar tanto nas funções pedagógicas, como nas funções políticas, administrativas e financeiras da escola. “O professor, tido como agente de mudança, emerge, pois, cada vez mais, como o responsável pela realização do ideário do século XXI” (SCHEIBE, 2010, p. 987). Diante disso, consideramos necessário conhecer, analisar e problematizar acerca da gestão educacional e escolar no curso de formação inicial de professores pedagogos.

Metodologia

Este estudo foi realizado, a partir da abordagem qualitativa de cunho sociocultural narrativo (Bolzan, 2002), fundamentado nas vozes/ditos/falas dos professores/formadores e dos estudantes em formação inicial. Para Bolzan (2002), por meio das vozes, presentes nos excertos narrativos, é possível compreender o contexto experiencial, social, cultural e refletir sobre as vivências dos sujeitos envolvidos no fenômeno investigado. Desse modo, foi possível analisar como os sujeitos compreendem a gestão educacional, escolar e, ainda, como suas concepções estão atreladas às histórias, vivências e experiências.

A investigação foi realizada com três professores/formadores que atuam há mais de dez anos na universidade nas disciplinas específicas de gestão educacional e escolar e seis estudantes do Curso de Pedagogia (diurno), que estavam no 3º, 5º e 7º semestre, sendo pelo menos duas

acadêmicas de cada semestre letivo. Os critérios de seleção dos professores/formadores foram a atuação nas disciplinas relacionadas à gestão educacional e/ou à gestão escolar no Curso de Pedagogia. Quanto aos critérios para escolha dos estudantes foram: estar cursando diferentes semestres e tendo realizado os componentes curriculares que abordassem a temática da gestão escolar.

Como instrumento de pesquisa, utilizamos uma entrevista individual, que foi gravada em áudio e, posteriormente transcrita em seu conteúdo literal. Após, ela foi devolvida aos entrevistados para ajustes ou retirada de informações que considerassem desnecessárias. Na sequência, os participantes devolveram as transcrições com seus ajustes. Em seguida, iniciamos o processo de descrição e interpretação dos achados que caráter sigiloso, confidencial, preservando a identidade e as narrativas dos entrevistados que passaram a ter nomes fictícios.

No processo interpretativo adotado, a dimensão categorial foi “concepções acerca da gestão”, que envolve as distintas concepções dos sujeitos, em relação à temática deste estudo, baseados em seus entendimentos, conceitos e processos formativos vivenciados. Essa dimensão foi constituída pelos elementos categoriais: “gestão educacional e escolar e sua relação na atuação do professor pedagogo”, possibilitando à compreensão das concepções docentes e discentes vinculadas a trajetória de formação e as experiências que sustentam as elaborações e aos saberes dos professores/formadores e dos estudantes em formação inicial no Curso de Pedagogia.

Resultados e discussões

Neste trabalho, abordaremos o elemento categorial “gestão educacional e escolar e sua relação na atuação do professor pedagogo”, o qual apresenta os entendimentos que os professores/formadores e os estudantes em formação inicial têm acerca da gestão, bem como, expressam a relevância destes conhecimentos para a atuação do pedagogo. Desse modo, refletimos sobre o Curso de Pedagogia, na perspectiva da formação ofertada pelos docentes e a formação constituída pelos discentes. Sendo assim, apresentamos as concepções dos professores/formadores sobre gestão:

Em relação à gestão educacional e escolar, na perspectiva que a gestão educacional é macro e a gestão escolar é micro; há todo um movimento de diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores e mais especificamente a Pedagogia quando inclui na própria formação do pedagogo, a gestão escolar [...]. A gestão escolar não está “solta”, está contextualizada, está relacionada e, conseqüentemente, a formação de professores também precisa relacionar-se com as políticas educacionais, com a gestão educacional (Professora Ana).

É preciso também fazer esse olhar, olhar a realidade que a legislação propõe e olhar o que pesquisadores teóricos nos propõem para ajudar a refletir tanto sobre a realidade como aquilo que está posto como marco regulatório nas políticas públicas para a gestão educacional. Todos os processos de formação inicial e continuada dos professores, todas as nossas práticas educativas enquanto professores, elas são reguladas e são pelo menos de certa forma balizadas, por políticas públicas educacionais, que constituem um sistema nacional, estadual ou municipal de educação [...]. Nós somos se não determinados, pelo menos condicionados, por políticas públicas, por questões de gestão, seja em âmbito nacional, seja em âmbito estadual, seja em âmbito municipal, e seja em âmbito local instituição (Professor Bernardo).

Identificamos nos excertos, que ambos os professores destacam a gestão, tanto educacional quanto escolar, como imbricada com as especificidades das políticas públicas, em nível nacional e local, com o financiamento e com a regulação, envolvendo as ações, os projetos e os programas aos estados e aos municípios que direcionam os modos organizacionais das instituições de ensino da Educação Básica e Educação Superior. A gestão educacional no âmbito macro contempla os órgãos do sistema de ensino e no âmbito micro, as escolas (Lück, 2008a). Nesta direção, é preciso compreender as políticas educacionais como uma dimensão regulatória das políticas públicas que orientam as leis para a dinamização dos sistemas de ensino. O excerto narrativo, que segue, provoca uma reflexão a partir disso:

Se por um lado somos condicionados não necessariamente determinados, aquilo que está posto como diretriz, como políticas para a formação do pedagogo não diz mais, não mais é condicente com as demandas que se põe hoje, tanto nas universidades como nas instituições de Educação Básica. Nós, que estamos na escola, nós que estamos na universidade, nós que estamos estudando e pesquisando, deveríamos começar a dizer com mais força a nossa palavra. Ou seja, de certa forma fazer chegar até as instâncias decisivas que as políticas propostas para a educação oficialmente não servem para as escolas e para os estudantes que

concretamente temos nas diferentes regiões e nos diferentes contextos sociais, econômicos e culturais (Professor Bernardo).

Com base na fala deste professor, há necessidade de um posicionamento crítico dos docentes diante das políticas educacionais, tendo em vista que muitas dessas políticas não estão mais condizentes com as diferentes regiões e contextos educacionais. Destaca o quão é difícil, e até mesmo um desafio, repensar o que está escrito nos documentos norteadores das políticas públicas vigentes. Dessa forma, o questionamento que se impõe: será que somos condicionados para aceitação ou reprodução das políticas públicas em nosso País?

Essa problematização nos faz pensar que talvez sejamos condicionados às políticas públicas, mesmo que elas apresentam equívocos e dicotomias, uma vez que muitos docentes acolhem os documentos sem refletirem acerca das realidades das instituições de ensino, observando que muitas das proposições são inadequadas a determinados contextos. Nesta perspectiva, o destaque está na necessidade da compreensão da gestão e das políticas públicas educacionais, viabilizando que o professor e aos estudante compreendam seus papéis na gestão, sendo pedagógica e/ou administrativa.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico dos professores precisa ser um “trabalho em conjunto, no qual se compartilham ideias, revisando-se a prática educativa e questionando-se a respeito do que se faz” (Imbernón, 2010, p. 114), ou seja, dialogando sobre os componentes curriculares do curso, seu desenvolvimento e as atividades propostas para o entendimento dos acadêmicos do que envolve a gestão educacional e escolar. Alguns dos professores/formadores ao se reportarem à relevância dos conhecimentos acerca da gestão para a atuação do pedagogo revelam:

Pensando no pedagogo é preciso ter claro no que o licenciado que vai atuar na educação infantil e nos anos iniciais, que é o enfoque do nosso curso, me parece que a gestão escolar tem que ser transversalizada. Acredito nisto como desafio: fazer com que o estudante compreenda todo esse sistema micro, escola, em relação ao macro, que seria as políticas educacionais. Como que ele vai ser um docente de educação infantil e anos iniciais sem compreender todo esse contexto e significado deste trabalho frente ao estudante. É enxergar-se como gestor do seu próprio trabalho pedagógico! Claro que se enxergar como gestor é compreender “o porquê” se está ali, quais são as relações, o porquê da obrigatoriedade de alguns

quesitos legais; qual a relação destes documentos com a sua prática profissional, e não ser um mero reproduzidor de políticas educacionais (Professora Ana).

Tudo na vida de um pedagogo, tudo na vida da escola, tudo na vida de uma instituição educativa passa pela questão da gestão. Seja ela administrativa, seja ela econômica, seja ela pedagógica. E aí eu vejo que muitas vezes nós temos muito pouco valorizado essas questões na formação do pedagogo, na formação dos licenciados em geral. Acho, que as questões de gestão na formação são fundamentais, até porque muitos pedagogos e muitas pedagogas acabam assumindo funções gestoras nas escolas, além de serem gestores como membros de um segmento que faz parte de uma perspectiva democrática organizacional da escola (Professor Bernardo).

É saber que a sua prática docente não se restringe à regência de classe, eu preciso me envolver permanentemente. Então, os desafios do pedagogo consistem em saber que seu trabalho vai para além da regência de classe. Eu costumo dizer que um pedagogo que se prese tem por base os princípios da gestão administrativa, financeira e pedagógica que inclui planejamento, sistematização e organização (Professora Cleusa).

As falas sinalizam que o trabalho do professor pedagogo vai para além da regência de classe, é necessário que ele se enxergue, também, como gestor na instituição de ensino onde atua, uma vez que esta envolve questões pedagógicas, administrativas e financeiras. Por isso, a necessidade desse profissional de compreender sua atuação diante da gestão na perspectiva da gestão democrática e participativa. Nesse sentido, na formação inicial, destaca-se a relevância de conhecer os espaços escolares e não escolares, para compreender a gestão, a dimensão de organização e o funcionamento de uma instituição de ensino, tanto no âmbito macro da gestão educacional, quanto no âmbito micro da gestão escolar. Desse modo, evidenciamos a compreensão da gestão educacional e escolar como elementos importantes na formação deste profissional. Libâneo (2006, p. 853) ressalta que: “[...] a ambiguidade do entendimento de participação da gestão como competência esperada do professor, mas, logo em seguida, a gestão se transforma em função do professor”. O que implica em discussões acerca da gestão ser função ou não dos professores. Assim, o pedagogo é considerado com um profissional que assumirá a função de professor, pesquisador e gestor nas instituições de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, no art. 4º, em parágrafo único, definiu que, para a formação do licenciado é central: o conhecimento da escola, investigações na área educacional e a participação na gestão de processos educativos, organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006). Mas com as mudanças e alterações mais recentes, com a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação), as novas orientações evidenciam retrocessos, que terão impacto no currículo dos Cursos de Pedagogia e na formação dos futuros professores. Então, questionamos: será que um curso de formação inicial de professores pedagogos possibilita a compreensão da gestão educacional e escolar em sua dimensão ampla, tendo em vista a demanda da atuação desse profissional no âmbito da gestão?

Considerando que é de suma importância que os estudantes tenham conhecimento, acerca de aspectos conceituais e organizacionais em profundidade sobre a gestão educacional e inter-relações com a gestão escolar, conhecimentos essenciais para a atuação, como pedagogos e gestores das instituições escolares e não escolares, buscamos evidenciar os entendimentos que os estudantes do Curso de Pedagogia têm sobre a gestão educacional e escolar. As concepções são apresentadas nas seguintes narrativas:

Gestão educacional é para mim tudo que envolve a educação como um todo, que envolve todas as leis, os projetos, que visam todas as escolas, todo o sistema educacional. E a gestão escolar é quando tu vê a gestão da escola, em particular em uma escola e cada escola tem seu contexto (Estudante Alice – 3º semestre). A gestão escolar não é formada por um diretor. É formada por um conjunto: por professores, por pais, por estudantes. E a gestão educacional é um trabalho coletivo, mas é mais direcionado, no meu ver, um para a escola e outro para os estudantes. Só que todos têm que trabalhar em conjunto, os professores, nessa questão da aprendizagem, eles devem trabalhar em conjunto numa gestão

colaborativa para conseguir fazer com que a qualidade da educação daquela escola seja melhor (Estudante Beatriz – 3º semestre).

Estas falas das estudantes do 3º semestre do Curso de Pedagogia expressam suas concepções sobre a gestão educacional e escolar, com base nos componentes curriculares que tiveram no 2º semestre do curso, denominado Políticas Públicas e no componente do 3º semestre, denominado Gestão da Educação Básica. A estudante Alice destaca que, a gestão educacional envolve a educação como um todo, fazendo referência às leis e ao sistema educacional e a gestão escolar, que é particular em cada escola e em cada contexto. Podemos dizer que as elaborações discentes se aproximam do que Lück (2008a, p. 26) enfatiza: “a gestão permeia todos os segmentos do sistema como um todo, [...] sua essência e expressões gerais é a mesma tanto no âmbito macro (gestão do sistema de ensino) como no micro (gestão das escolas)”.

Quanto à gestão educacional para as estudantes não há uma clareza do seu conceito global, ela ainda está mais atrelada à escola. A estudante Beatriz ao enfatizar os conceitos de gestão, se detém a expressar suas ideias sobre a gestão escolar, enfatizando-a como uma dinâmica constituída, por um conjunto de pessoas: funcionários, pais, professores e estudantes, toda comunidade mencionando a importância do trabalho colaborativo. A estudante ressalta que a escola é responsabilidade de todos e que todos precisam trabalhar juntos. A ênfase está na gestão escolar, segundo a estudante Beatriz, ou seja, na gestão participativa e democrática que precisa ser assumida e voltada ao contexto micro.

Importa destacar que uma equipe gestora é aquela que contribui para o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola, onde a autonomia e a gestão democrática possam acontecer. Acreditamos que o trabalho coletivo e em equipe precisa ocorrer no ambiente escolar articulado com a comunidade escolar, um “processo de trabalho em conjunto, no qual se compartilham ideias, revisando-se a prática educativa e questionando-se a respeito do que se faz” (Imbernón, 2010, p. 114). Para tanto, é preciso promover a continuidade desse processo de modo que a participação de todos os atores da escola se faça cotidianamente, além da tomada de consciência acerca das políticas públicas que incidem sobre a instituição como ações regulatórias.

Quanto à ênfase na dimensão organizacional da escola, como elemento definidor da gestão, é também recorrente nas narrativas das estudantes do 5º semestre, mesmo que uma elaboração mais incipiente. No que se refere à gestão educacional, abrange a visão macro desse processo. As narrativas assim são expressas:

Gestão escolar me vem direto na cabeça... Direção, organizar a maneira de como a escola, vai agir no decorrer do ano. E a gestão educacional, envolve planejar, ter princípios (Estudante Carla – 5º semestre).

Gestão escolar compreendo que é dentro da escola, a diretora, coordenadora, todo quadro de funcionários, os professores, os funcionários, pais os estudantes, toda comunidade onde a escola está inserida. E gestão educacional seria um apoio ao estudante, ou ao professor, não tenho bem formado o que é a gestão educacional, mais a gestão escolar (Estudante Denise – 5º semestre).

Estas estudantes têm suas concepções respaldadas nos componentes curriculares que cursaram, até o momento e, com base no início das observações e inserções nas escolas. No 4º semestre as acadêmicas conheceram as escolas de Educação Infantil e no 5º semestre conheceram as escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Elas afirmam que a gestão escolar abrange a dimensão organizacional da escola e, no que se refere ao conceito de gestão educacional, ambas demonstram que ainda não construíram com clareza esse conceito. É necessário que as estudantes possam se apropriar dos conceitos de gestão educacional e escolar com experiências nos contextos e com o conhecimento das diferentes possibilidades de atuação como pedagogas, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

No Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014-2024 destacamos a meta 15, na estratégia 15.8, que prevê a valorização das práticas de ensino, dos estágios nos cursos de formação de profissionais da educação, uma articulação entre a formação acadêmica e as demandas da Educação Básica (BRASIL, 2014). Entretanto, esse desafio não é tão simples, para compreender a gestão educacional e escolar, não basta apenas à inserção do estudante de Pedagogia na escola, é necessário que ele esteja em constante interação e vivência entre a universidade e a escola para poder reconhecer os modos organizacionais do processo de

gestão e entendemos que ambas são instituições formadoras de professores (Scheibe, 2010).

As estudantes em formação inicial precisam compreender que a gestão implica em um processo amplo, no qual os professores precisam estar envolvidos, uma vez que elas exercem no âmbito da organização administrativa, atividades que estão presentes nas dinâmicas institucionais e pedagógicas. As estudantes do 7º semestre mencionam que:

A gestão escolar é a organização da escola, do Projeto Político Pedagógico, a estrutura, os professores, estudantes, tudo. E a gestão educacional é a formação do professor (Estudante Eliane – 7º semestre).

A gestão escolar é o que rege a escola, é aquela parte da direção, pais, professores, estudantes, funcionários. É aquela gestão democrática e gestão participativa onde todos podem dar sua opinião, comentar o que gostam e não gostam, a própria elaboração do PPP. Porém, em muitas escolas a gestão não é nada democrática, pois quem organiza o PPP é alguém de fora que faz ou este está sempre em construção, sendo que ninguém tem acesso. Às vezes, você olha o PPP de uma escola e ele não condiz com a realidade, sendo que diz uma coisa no papel, mas a prática funciona bem diferente. A gestão educacional entra junto com a gestão da escola, do ambiente, do trabalho pedagógico, da organização, dos planejamentos (Estudante Fabiane – 7º semestre).

Essas estudantes que estão no penúltimo semestre do curso, já concluíram os seguintes componentes curriculares: Políticas Públicas, Gestão da Educação Básica; Políticas e Gestão das Modalidades Educativas. O que nos faz refletir sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais orientadoras para o Curso de Pedagogia e o currículo do curso pesquisado, estabelecendo as aproximações e os distanciamentos entre o que é estabelecido para o curso e o que existe como componentes curriculares. Nos dados, a primeira estudante expressa uma compreensão de gestão escolar atrelada à organização da escola. Já a segunda, o enfoque dado está sob a gestão democrática e participativa, destacando a necessária participação da comunidade escolar, implica compartilhar responsabilidades e decisões tomadas em conjunto e em coletividade (Lück, 2008b).

Quanto ao conceito de gestão educacional, as estudantes, ao expressarem suas compreensões, apresentam afirmativas vagas e com menores detalhamentos. Consideramos que estes aspectos são

decorrentes de uma elaboração mais incipiente, especialmente, quando comparadas às concepções discentes, acerca da gestão escolar. Não obstante, as estudantes Eliane e Fabiane precisam compreender a gestão educacional e escolar como dimensões que se complementam, uma vez que há um plano macro que envolve as políticas e regulação, no âmbito dos sistemas de ensino, e o plano micro, voltado às dinâmicas institucionais.

O espaço e tempo da formação inicial precisa contemplar o desenvolvimento de um conjunto de saberes e fazeres da docência, entre os quais estão os conhecimentos acerca da gestão. Quando falamos em saberes e fazeres, isto é, fazemos referência ao modo como as práticas são lidas, compreendidas e teorizadas pelos estudantes. Sendo assim, a articulação entre teoria e prática se constitui, como um processo de aprendizagem docente, que envolve a reflexão permanente, conduzindo a uma nova prática profissional, quando reelabora as ações pedagógicas desenvolvidas.

Nóvoa (2017, p. 1115) problematiza que “há uma pergunta central que deve orientar este lugar: como acolher os estudantes das licenciaturas e torná-los professores, capazes de se integrarem na profissão e contribuir para a sua renovação?” Com base no autor, esse acolhimento deve ocorrer na universidade e na escola, considerando que a formação dos estudantes como futuros professores acontece em ambas às instituições e são responsáveis por isso. É preciso então, que ocorra a mobilidade entre a universidade e a escola e vice-versa, para que os estudantes possam reconhecer nas práticas que desenvolvem os elementos teóricos que estão contidos nela, porque não há como pensar a prática, sem compreender a relação com a teoria que a sustenta (Nóvoa, 2017). A necessidade de evidenciar essa relação é recorrente e pode ser observada nos excertos:

É importante ver na prática. A gente fala aqui em uma gestão, a gente está estudando uma gestão democrática, mas na escola não tem gestão democrática. Então, a gente fala de uma coisa, tu chegas lá e tu vês outra (Estudante Beatriz - 3º semestre).

A gente não tem nenhuma experiência em gestão e a gente tinha muita vontade desde o primeiro semestre de ir para escola e não deixavam, no 3º semestre foi a primeira vez que a gente foi na escola (Estudante Carla - 5º semestre).

Eu acho que interessante se a gente tivesse um estágio em gestão, porque não se tem preparação para trabalhar na escola. Eu acho que seria bacana, além de tu ir para educação infantil, tu ir para os anos iniciais, também trabalhar diretamente na gestão, visualizar na prática a gestão (Estudante Eliane - 7º semestre).

Eu acho que tinha que ser ampliado a discussão sobre gestão, não ficar restrito as disciplinas de gestão e políticas públicas. Até porque temos várias dúvidas que não chegamos a discutir nas disciplinas de gestão. No curso de Pedagogia a gente estuda mais a legislação. A própria questão da gestão em si, o que faz um diretor de escola, quais as funções de um diretor, quais são as funções de coordenador pedagógico, isso tu vê quando vai para a prática. Só vivenciando na prática mesmo para saber, nas inserções na escola a gente visualiza a gestão (Estudante Fabiane - 7º semestre).

Com base nessas falas, os estudantes manifestam uma ansiedade por atividades práticas, para poder atribuir sentido à teoria estudada no curso e reconhecer no seu trabalho os elementos que a sustentam articulando estes conhecimentos aos contextos escolares. Compreendemos que o Curso de Pedagogia aborda a gestão, a partir das Diretrizes Curriculares, quando propõe disciplinas que envolvam o âmbito da gestão educacional e escolar, para que os estudantes compreendam o que vem a ser a gestão educacional e a gestão escolar. Porém, os dados demonstram a necessidade de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia, dentre suas ementas, pois em muitos cursos a nível de Brasil, existe a disciplina Estágio em Gestão Educacional, o que poderia contribuir muito para a formação das acadêmicas, evitando o distanciamento da realidade.

As disciplinas específicas que enfatizam a gestão educacional e escolar são: políticas públicas na educação básica no 2º semestre; gestão da educação básica no 3º semestre e políticas e gestão das modalidades educativas no 6º semestre do curso, que visam a integração entre universidade e escola, e o conhecimento do estudante considerando a realidade social, cultural e econômica. Vislumbramos, também, a necessidade de estar nos contextos escolares e não escolares para conhecer seus modos organizacionais, para que, não haja um desconhecimento desses ambientes por parte dos estudantes.

Segundo Nóvoa (2017, p. 1113), “torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente”, o autor também problematiza “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” É importante que os estudantes em formação inicial tenham experiências formativas que visem a compreensão de como uma escola está organizada, sua identidade, sua filosofia, seus objetivos, o que é um plano de estudo, como foi construído o Projeto Político Pedagógico (PPP), o que está escrito neste documento e se ele realmente orienta as ações e as propostas da escola.

Salientamos que conhecer e compreender a gestão escolar, não é somente visitar a escola e olhar o PPP, o estudante precisa estar em constante interação com a escola, pois a universidade não é o único lugar de formação. Somente conhecendo a teoria não é possível compreender a gestão escolar e, em especial, a sua dinâmica no cotidiano da escola, bem como, seus modos organizacionais na totalidade. É preciso estar na escola para vivenciá-la. Dessa forma, quanto aos desafios que o professor pedagogo se depara em relação à gestão, apresentamos os excertos a seguir:

Eu acho que o maior desafio é compreender o que é gestão. Conseguir separar gestão de direção, que existe a diferença. O pedagogo tem que conseguir trabalhar em conjunto até pela própria formação dele. Ele conseguindo trabalhando em conjunto, ele tem que buscar fazer com que todos os outros professores também trabalhem em conjunto. Acho que esse é um dos maiores desafios da escola hoje, porque eles não trabalham em conjunto o trabalho deles é individualizado (Estudante Beatriz - 3º semestre).

O pedagogo precisa ter compreensão da gestão escolar, para saber o seu papel naquele espaço, qual o papel do professor, qual o papel do diretor, quais são os direitos dos estudantes naquele espaço, esse tipo de gestão. Direcionar também o planejamento, porque é importante o planejamento, a gestão do tempo também (Estudante Fabiane - 7º semestre).

Como evidenciamos, a partir das falas das discentes, suas concepções são diversas e revelam entendimentos distintos sobre a gestão educacional e escolar. É importante considerar que os estudantes estão construindo e reconstruindo conceitos, a partir das experiências

constituintes durante seus processos formativos, em especial as vivenciadas no contexto da formação inicial. Quando a escola recebe os estudantes em formação inicial, para conhecer a instituição, realizar observações sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e realizar estágios supervisionados, ela se constitui em espaço formativo.

Desse modo, é essencial que o currículo do curso de formação de professores, aqui em destaque os pedagogos, enfatize as disciplinas que contemplam conhecimentos e reflexões sobre gestão educacional e escolar, relacionem a teoria e a prática no âmbito de suas experiências seja na escola ou no desenvolvimento curricular do Curso de Pedagogia. Assim, salientamos o quanto é complexo o processo de gestão educacional e/ou escolar, e o quanto é importante que tais discussões não estejam descoladas dos processos formativos iniciais dos estudantes de Pedagogia. Diante disso, é preciso compartilhar espaços e tempos de formação inicial e continuada, capazes de proporcionar momentos de reflexões, análise e propostas de resolução de problemas, de compartilhamento de saberes, de diálogo entre pares e de trocas de conhecimentos e experiências entre os estudantes e os professores/formadores.

As concepções dos professores/formadores estão respaldadas nas experiências formativas como evidenciamos anteriormente e são muito variadas. Consideramos necessário refletir sobre as variedades e riquezas de experiências formativas dos professores/formadores, as quais se constituem como suporte, para a organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, repercutem na aprendizagem dos estudantes em formação inicial. A partir disso, problematizamos em que medida as experiências formativas no Curso de Pedagogia têm auxiliado os estudantes a reelaborarem e avançarem em suas concepções, acerca da gestão escolar? De que forma os tensionamentos vividos são tomados e/ou considerados na organização e reorganização do trabalho pedagógico no Curso de Pedagogia?

Esses questionamentos nos levam a refletir sobre o modo organizacional, bem como, sobre a dinâmica da gestão do Curso de Pedagogia. Nessa perspectiva, enfatizamos a relevância da dimensão dialógica e os processos de mediação que envolve os estudantes em formação inicial e os professores/formadores do curso. Assim outra

problematização se impõe: como isso se efetiva no trabalho pedagógico do curso?

Pelas narrativas, evidenciamos que os estudantes precisam ter mais oportunidades de estar na escola, conhecendo as instâncias organizacionais em suas dimensões pedagógicas e institucionais. Ressaltamos também que os professores/formadores colaboradores desse estudo atuam como gestores na universidade, no momento, em que participam de reuniões promovidas pelas suas unidades de ensino, de atividades do colegiado do curso, no qual trabalham. Nesse sentido, identificamos que buscam articular as políticas públicas, a gestão educacional e escolar, em seu trabalho pedagógico na sala de aula. Entendemos que “a própria sala de aula é um lugar de gestão e, principalmente, de aprendizagem da gestão democrática, não só da escola, mas da vida. Exercitar a gestão democrática [...] é uma forma de ensinar e aprender” (Luckesi, 2007, p. 15).

Quando o professor formador está aberto a essa dinâmica pedagógica na sala de aula, organizando tempos e espaços para o diálogo e a escuta, acerca do que os estudantes querem aprender e estudar, quais são suas necessidades e interesses, seja no cotidiano da escola, seja durante a formação para docência, o processo de democratização vai se consolidando. Portanto, consideramos que o diálogo entre docentes e discentes de diferentes semestres é fundamental para que compreensões e elaborações se produzam, favorecendo novas aprendizagens e significativas sínteses para ambos.

Considerações finais

A partir do recorte do estudo aqui apresentado, identificamos que as concepções docentes, acerca da gestão educacional e escolar apresentam respaldo nas trajetórias pessoais e profissionais, bem como, nos processos formativos por eles vivenciados, ao longo da carreira docente, tanto na Educação Básica como na Educação Superior. Ao mesmo tempo, observamos que as concepções discentes estão sendo elaboradas ao longo do curso, que os estudantes almejam experiências formativas que subsidiem suas elaborações, acerca da gestão educacional e escolar.

Evidenciamos que a compreensão sobre o que significa a gestão em suas múltiplas dimensões, não se concretiza pelo discurso e pela experiência dos professores/formadores. Especialmente, pelo fato que os estudantes precisam ter suas próprias experiências formativas para elaborarem suas concepções. São as vivências e os processos formativos experienciados durante o curso que oferecem o suporte para as elaborações tanto discentes como docentes e para o avanço de suas concepções sobre o que vem a ser gestão em suas diferentes dimensões.

Quanto ao curso pesquisado, a Pedagogia, evidenciamos que a formação é especificamente direcionada à docência, esse curso de formação inicial não consegue abranger, na totalidade, a diversidade de demandas da profissão. Nesta direção, compreendemos que a dinâmica organizacional do curso, a matriz curricular, as estratégias formativas e o modo como os professores/formadores desenvolvem o trabalho pedagógico, tem repercussão na formação que ele oferta. Porém, é necessário lembrar que a formação docente não acontece somente na formação inicial, no caso o Curso de Pedagogia. A formação do professor pedagogo continua a ocorrer, além desse primeiro período de formação. Portanto, o curso não pode ser o único responsável pela totalidade da formação do estudante e nem do professor já graduado.

Evidenciamos também, um conjunto de elementos a serem considerados no Curso de Pedagogia: currículo precisa estar fortemente voltado à interlocução entre a universidade e a escola; as experiências formativas de inserção na escola precisam acontecer desde os primeiros semestres; a construção de conhecimento, acerca do campo de atuação do professor pedagogo precisa ser mais explorada, para além da docência de sala de aula, para que os outros espaços de atuação do docente não sejam desconhecidos; e, por fim, o incentivo à formação continuada dos professores/formadores se faz essencial.

Acreditamos que os elementos destacados constituem-se em possibilidades, levando em consideração um currículo que possa atender as especificidades dos discentes em formação, principalmente na formação do professor pedagogo. As discussões em busca de uma reestruturação curricular do curso são necessárias para rever o perfil do egresso, sua identidade e os princípios, que o Curso de Pedagogia deseja desenvolver. Além disso, o trabalho pedagógico desenvolvido pelos

professores/formadores no curso precisa ser repensado. A oferta dos componentes curriculares é conduzida para evitar o distanciamento da realidade educacional e escolar aos estudantes. Os componentes curriculares e suas ementas devem prever uma inserção em diversas esferas de formação de modo que o futuro professor vivencie os diversos contextos de educação na escola e fora dela.

As sugestões e/ou reivindicações que os professores/formadores têm a dizer e o que os estudantes em formação expressam podem contribuir para uma reestruturação curricular do curso em questão, no qual todos possam participar e colaborar para a elaboração de um currículo capaz de fomentar uma formação mais arejada e estimulante e menos restrita ao fazer da sala de aula. Com o recorte do estudo apresentado, apontamos possíveis encaminhamentos à formação do pedagogo, a compreensão da gestão educacional e escolar, colaborando para problematização de questões que permeiam a formação de professores, em especial no Curso de Pedagogia.

Referências

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de Professores**: construindo e compartilhando conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. Relatório parcial do projeto de pesquisa interinstitucional e integrado. Registro nº 032835. **Relatório final do projeto interinstitucional e integrado**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, Diário Oficial da União (DOU), 2006.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
Acesso em: 03 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº. 13.003, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 2 jul. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 abr. 2020. Seção 1, p. 46-49. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 jul. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia – um adeus à pedagogia e aos pedagogos? In: XIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Pernambuco. **Anais.** Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Brasília: **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p.11-33, fev./jun., 2000.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula**. ABC Educatio, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007.

NÓVOA, António Sampaio da. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesquisa**, v. 47, n.166, p.106-1133, out./dez. 2017.

SCHEIBE, Leda. Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação.

Revista Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA: a atuação da gestão escolar para a profissionalização docente¹

Margareth Pedroso

Renata Prenstteter Gama

Resumo: Este capítulo traz como tema a formação de professores na escola, a gestão escolar e a profissionalização docente e tem o objetivo de estabelecer relações, entrelaçamentos e possibilidades entre essa formação, a atuação da gestão escolar e a profissionalização docente, de modo a compreendermos por que e como a organização de tempos e espaços formativos na escola pode possibilitar a profissionalização docente. A produção dos dados deu-se a partir do uso de questionários e entrevistas e a análise ocorreu com base na análise de conteúdos. Os participantes e colaboradores foram os professores e equipes gestoras das escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Sorocaba.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; Profissionalidade; Profissionalização; Formação na escola; Gestão escolar.

Introdução

A formação de professores é tema de estudos, debates e publicações na área da educação há mais de trinta anos, na busca pelo desenvolvimento de uma formação que possibilite, além da transformação da prática, o desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, abordamos neste texto, três grandes movimentos que compõem, em alguma medida, as produções recentes da literatura sobre formação de professores – a formação de professores na escola, a atuação da gestão escolar e a profissionalização docente – e que, no entanto, vêm sendo tratados separadamente ou ainda parcialmente associados, nunca relacionados como um tripé para se discutir a profissionalização docente.

¹ Número do Parecer CEP: 4.902.167.

O que propomos é estabelecer relações, entrelaçamentos e possibilidades entre os elementos dessa tríade de modo a compreendermos por que e como a organização de tempos e espaços formativos na escola pode possibilitar a profissionalização docente. Partimos da suposição básica de que a formação de professores que ocorre na escola é imprescindível para o desenvolvimento profissional docente e a atuação da gestão escolar na organização dos tempos e espaços formativos da instituição escolar é fator preponderante para que essa formação possa contribuir com o movimento da profissionalização docente.

Essa suposição está alicerçada na compreensão da escola como um espaço privilegiado da práxis, pois é nela que ocorre o trabalho docente, possibilitando que os momentos formativos, nesse contexto, estejam estreitamente relacionados a esse trabalho. Dessa forma, a escola é caracterizada como espaço de formação e profissionalização, legitimando o saber docente e elevando o *status* da docência ao de profissão. Portanto, a formação de professores que ocorre na escola é fundamental ao movimento da profissionalização docente e dessa forma, dá-se a importância da gestão escolar na organização dos tempos e espaços formativos na escola.

A pesquisa que embasou este texto teve cunho qualitativo, utilizando o questionário e a entrevista para produção de dados e constituiu os passos da análise com base na análise de conteúdos. Os participantes foram professores e equipes gestoras da rede municipal de ensino de Sorocaba. O texto está organizado em introdução, um primeiro subtítulo que traz a base teórica que o sustenta, um segundo que traz os resultados da análise realizada e é finalizado com algumas considerações finais.

A atuação da gestão escolar na formação de professores na escola e a profissionalização docente

Ao estabelecermos relações, entrelaçamentos e possibilidades entre a formação que ocorre na escola, a atuação da gestão escolar² e a

² Utiliza-se aqui o termo “gestão escolar” para designar as funções e atividades exercidas pelo trio gestor: diretor, vice-diretor e orientador/coordenador pedagógico, que hoje

profissionalização docente, de modo a compreendermos por que e como a organização de tempos e espaços formativos na escola pode ou não possibilitar a profissionalização docente, utilizamos a intersecção de conjuntos, Figura 1, para compreendermos melhor as inter-relações possíveis entre esses movimentos:

Figura 01 - Relações/Entrelaçamentos/Possibilidades entre formação na escola, gestão escolar e profissionalização docente



Fonte: Pedroso (2022)

Na intersecção proposta, temos três conjuntos principais – a formação de professores na escola, a gestão escolar e a profissionalização docente –, que compartilham conjuntos de situações que, inter-relacionadas, podem propiciar o desenvolvimento profissional docente, item central da figura.

a) *A formação de professores na escola na inter-relação com a profissionalização docente.*

A formação de professores na escola compartilha com a profissionalização docente as ações reflexivas sobre as experiências e práticas dos professores, de modo que possibilitem novos conhecimentos

vem sendo formado nos sistemas de ensino para a gestão dos processos de ensino e de aprendizagem.

que mobilizem a transformação dessas práticas, além do desenvolvimento da profissionalidade e, por fim, da profissionalização docente.

Segundo Larrosa (2021) e Guérios (2002), são as *experiências autênticas* que possibilitam a constituição de conhecimentos, transformando aquele que se forma e consequentemente modificando suas ações, ou seja, falamos da experiência refletida numa relação interior entre a pessoa e o objeto de estudo, de tal forma que ao voltar-se a si mesmo nessa relação, a pessoa se forma e se transforma e essa transformação se materializa em novas ações (Guérios, 2002). A formação concebida como um movimento contínuo entre passado e futuro, no qual nos transformamos e constituímos pelas experiências e reflexões contínuas sobre elas, *transformações essas que alteram e guiam nossas práticas*, pode possibilitar o desenvolvimento profissional docente: a profissionalidade (transformações no âmbito individual) e a profissionalização (transformações no âmbito coletivo, de classe).

Dessa forma, a organização de tempos e espaços de compartilhamento e reflexão sobre as experiências docentes pelo coletivo da escola e os conhecimentos construídos a partir dessas reflexões, concretizadas em ações pelos professores, são possibilidades de desenvolvimento profissional dos atores/autores envolvidos no processo formativo, que devem ser consideradas na construção do projeto educativo transformador da escola.

A *participação consciente* dos professores e da gestão escolar é condição para que a construção desse projeto educativo realmente possibilite a profissionalização docente, assim, esse tipo de trabalho "implica a construção compartilhada de conhecimento [e] favorece a autonomia dos participantes, possibilitando a eles irem além do que seria possível, se estivessem trabalhando individualmente" (Bolzan, 2002, p. 63).

A reflexão compartilhada da prática pedagógica é ponto de partida para a compreensão do processo de construção do conhecimento pedagógico, o que implica conhecer como se constituem os processos no cotidiano da escola. Nesse sentido, compreendemos que a formação é um processo de desenvolvimento individual e institucional, de modo que o aprender (refletir/teorizar) e o fazer (prática) estejam imbricados (Nóvoa, 2014) e que esse tipo de formação possibilita a reflexão e a colaboratividade assim como a profissionalização docente.

b) *A formação de professores na escola na inter-relação com a atuação da gestão escolar.*

A formação de professores na escola considera também a organização dos tempos e espaços formativos da instituição, assim, estes são compartilhados com o conjunto da gestão escolar, o que significa que a ação da equipe gestora na organização desses tempos e espaços de formação podem contribuir ou não com o desenvolvimento profissional docente.

Ao se falar em *tempos* e *espaços* formativos no contexto escolar, podemos pensar nos espaços formais de formação de professores na escola, como as horas de trabalho pedagógicas (HTP), dentre outras reuniões de professores dispostas nos calendários escolares. No entanto, Guérios (2002) traz o interessante conceito de espaços intersticiais de formação.

A autora aponta que esses são aqueles que não se caracterizam por espaços materializados, mas pelo "[...] espaço do livre pensar, da ação em rotas inovadoras, da ousadia" (Guérios, 2002, p. 175). Ela reflete que esses ambientes não formais nos permitem ser autênticos, deixando vir à tona aquilo que nos incomoda, move ou ainda impossibilita avançar, assim, nos espaços intersticiais, não tutelados, pode crescer o novo, florescer ideias que invadem os espaços formais e institucionalizados e, muitas vezes, estão mais alinhadas aos objetivos fins da educação e à forma coerente destes serem trabalhados nas escolas que outras propostas que possam surgir nos espaços institucionalizados e formais.

Desse modo, considera-se que, além dos tempos e espaços formativos institucionalizados pelas leis e normativas que regem os sistemas de ensino, tem-se os tempos e espaços intersticiais: as conversas de corredores, da sala dos professores, da mesa do almoço, das portas de salas e até dos banheiros, que possibilitam momentos formativos não tutelados ricos, que podem florescer na profissionalidade docente e, quando estimulados, na profissionalização.

Um atributo dos espaços intersticiais encontra-se no fato de que os temas, as problematizações, as dúvidas e as investigações que neles surgem são potencializadas pelo engajamento dos participantes, podendo, quando estimuladas, gerar novos conhecimentos concretizados em mudança da prática. É preciso, no entanto, salientar que as

aprendizagens ocorridas nos tempos e espaços intersticiais, quando não expandidas ao coletivo, afastam-se da ideia de profissionalidade e profissionalização que aqui apresenta-se, portanto, é preciso considerar que os tempos e espaços intersticiais, juntamente com os tempos e espaços formais de formação na escola, compreendem os processos formativos que visam ao desenvolvimento profissional docente.

c) *A atuação da gestão escolar na organização da formação de professores na escola na inter-relação com a profissionalização docente.*

O conjunto da gestão escolar e da profissionalização docente compartilham as concepções e estratégias de organização da formação que ocorre na escola, o que quer dizer que as *concepções de formação* da gestão escolar e as *estratégias* que utilizam na organização destas, quando alinhadas num processo formativo reflexivo e colaborativo, contribuem com a profissionalização docente. Assim, ao planejar os processos formativos da escola é essencial que o formador/gestão escolar compreenda como a aprendizagem docente se dá, pois a organização dos processos formativos está direta e intrinsecamente ligada à concepção de formação que se tem.

Nesse sentido, Cochran-Smith e Lytle (1999) identificaram em seus estudos três diferentes concepções de aprendizagem docente que estão inerentemente associadas aos entendimentos e às relações que se estabelecem entre o conhecimento e a prática. A concepção de conhecimento "para" a prática presume que terceiros, externos à escola, geram o conhecimento para que o docente o coloque em prática. Na concepção de conhecimento "na" prática, supõe-se que o professor aprende exclusivamente pela sua prática ou com a de professores mais experientes, ou ainda somente por meio da reflexão dessa prática. Na terceira concepção, conhecimento "da" prática, esta é considerada como objeto de investigação docente na qual a teoria produzida por terceiros serve de base para as problematizações, interpretações, reflexões e compreensões sobre a prática docente, não havendo, assim, uma cisão entre teoria e prática.

É o que aqui chamamos de formação reflexiva, aquela que empodera o profissional com os recursos para ir em busca dos saberes necessários ao seu percurso enquanto profissional do ensino, saberes estes que precisará transformar em saberes pedagógicos úteis às

situações do dia a dia na escola, com as quais é de sua responsabilidade lidar (Roldão, 2017). A especificidade do saber e da ação docente exige que a reflexão tenha papel preponderante sobre e na ação geradora de saber, os quais necessitam estar em dialógica e permanente reconstrução. Tornar o professor consciente desse processo é "[...] tornar o professor efetivamente competente - isto é, capaz de agir, de analisar e avaliar a sua ação e de modificar fundamentalmente a sua ação em desenvolvimento, desembocando na produção constante de um saber reflexivo e renovado (Roldão, 2017, p. 199).

No entanto, mesmo a capacidade reflexiva sendo inata ao ser humano, se fazem necessários contextos que favoreçam e estimulem seu desenvolvimento (Alarcão, 2011), portanto a reflexão precisa ser exercitada, possibilitada e estimulada em ambientes e condições de colaboratividade entre os pares. Os processos formativos baseados na experiência e na reflexão dessa experiência necessitam de tempos e espaços para a expressão e o diálogo. Este impreterivelmente inclui um diálogo consigo mesmo, com os outros (incluindo com aqueles que construíram conhecimentos antes de nós) e com a própria situação que gerou a reflexão, um diálogo que vá além do puramente descritivo e alcance certo nível explicativo e crítico, que possibilite aos professores e equipe gestora da escola agir e falar com o poder da razão (Alarcão, 2011). Desse modo, refletir e propor uma formação profissional (Nóvoa, 2014) é possibilitar aos docentes investigar e refletir sobre suas experiências e práticas, para a produção de conhecimentos que podem contribuir com o exercício da função docente, possibilitando uma formação que se materialize na prática.

Portanto, a capacidade reflexiva, da forma aqui descrita, constitui um dos elementos definidores da profissionalidade docente (Roldão, 2017). A ajuda no desenvolvimento da flexibilidade, que possibilita pensar autônoma e sistematicamente, é uma grande responsabilidade dos formadores de professores e, para tal, segundo autores da área da formação de professores, estes têm desenvolvido algumas estratégias (Nóvoa, 2014 e 2017, Bolzan, 2002, Hargreaves, 2002, Zeichner, 2008 e Gatti, et. al., 2019), de valor formativo significativo para a formação de professores reflexivos, como, por exemplo, a pesquisa-ação, as narrativas e/ou memoriais de formação, os estudos de casos ou casos de ensino, os

portfólios, os diários, a análise de práticas, a supervisão colaborativa, a tutoria, dentre outras³.

Percebe-se, assim, na intersecção aqui proposta, que as possibilidades do entrelaçamento dos três movimentos centrais do tema tratado neste texto (formação de professores na escola, gestão escolar e profissionalização docente) geram situações e ações que, quando articuladas entre si, possibilitam o desenvolvimento profissional docente.

A atuação da gestão na organização da formação de professores na escola e a profissionalização: perspectivas de gestores e docentes

A análise do corpus produzido com os dados dos questionários e entrevistas deu-se por meio do entrecruzamento das unidades temáticas registradas na análise de cada conjunto de dados e considerou o referencial teórico da pesquisa. Assim, verificamos três principais categorias compostas por algumas subcategorias: (i) concepção de formação de professores na escola: concepção de aprendizagem docente, participação consciente no projeto formativo e experiências autênticas, (ii) processos formativos na escola: tempos e espaços formativos e estratégias de formação e (iii) elementos da atuação da gestão escolar na formação de professores na escola: conhecimento sobre o grupo em formação, postura do formador e conhecimento sobre as funções da gestão escolar.

a) Concepção de formação na escola

Conforme vimos, três dimensões (ou subcategorias) compõem a base de uma concepção de formação de professores que possibilita o desenvolvimento profissional docente: *concepção de aprendizagem docente, participação consciente no projeto formativo e experiências autênticas.*

³ A descrição e reflexões sobre as estratégias podem ser consultadas em Pedroso (2022), tese de doutorado da qual este texto é um recorte.

A análise dos dados mostra que as equipes gestoras das escolas participantes compreendem que a concepção de formação de quem a propõe determina o nível de participação dos docentes em formação, define se será uma formação diretiva ou reflexiva, aquela que parte da *concepção de aprendizagem "da"* prática e possibilita a análise das experiências docentes e a construção de conhecimento de forma colaborativa, contribuindo com a profissionalização dos participantes. O excerto a seguir corrobora com essa análise:

Sempre tem que lembrar que o espaço é de formação [...] é momento de reflexão sobre a prática, momento de questionar, avaliar: estamos com oficinas de aprendizagem, como estão as crianças, o que precisa da equipe gestora para o sucesso [...] o que está faltando, o que nós, da equipe gestora temos que fazer [...] Trabalho coletivo. Que posso fazer para ser melhor (Entrevista Equipe Gestora 2, grifos nossos).

Assim, compreendemos como condição para a profissionalização docente que a prática dos professores seja objeto de investigação e reflexão pelos profissionais envolvidos nessa prática, de modo que se produza conhecimentos capazes de contribuir com os professores no exercício de sua profissão, como é possível observar nos apontamentos dos professores:

[...] discutimos de forma democrática nossas ações [...] e geramos soluções frente aos desafios encontrados (Quest. Professora A).

[...] são momentos de estudo do ato educativo, de conversas, onde trocamos com a equipe e geralmente [são] pautas necessárias para nossa prática docente (Quest. Professora F).

Além da concepção de aprendizagem docente, *a participação dos professores na construção dos processos formativos* é fundamental para que também sejam conscientes do porquê, para quê e como se formam esses processos, de modo que aprimorem sua prática, superando as dificuldades encontradas no ensino e na aprendizagem. É possível observar que os participantes dos questionários e entrevistas concordam com essa perspectiva:

Fizemos uma pesquisa sobre o que ele deseja estudar, para contribuir com a prática (Entrevista - Gestor 2, grifos nossos).

As reuniões são pensadas a partir de ações propostas pela equipe gestora e **também a partir da escuta dos docentes** (Quest. Equipe Gestora A, grifos nossos).

Na minha Unidade Escolar, há **espaço para o diálogo e a organização formal das reuniões** (Quest. Professora O, grifos nossos).

Assim, um dos pontos que diferenciam uma formação diretiva de uma formação reflexiva é a consciência e a participação dos docentes em relação aos processos formativos dos quais estão participando, da elaboração à avaliação. Os gestores da escola, ao possibilitarem a construção colaborativa de um processo de formação, permitem que os professores estejam conscientes da concepção que embasa a proposta formativa, dos objetivos e da estratégia que estão sendo utilizadas e avaliem o quanto tal proposta contribui com sua aprendizagem docente e seu desenvolvimento profissional, melhorando sua prática. Essa participação também possibilita o engajamento e a corresponsabilidade dos professores no projeto transformador da escola, além de possibilitar o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalização docente.

Considerando que a formação reflexiva é apontada como a que mais contribui para a aprendizagem docente e compreendendo que as *experiências autênticas* dos professores são a base desse tipo de formação, verificamos que os docentes respondentes do questionário concordam com essa perspectiva quando apontam que: [...] nossa **aprendizagem ocorre** quando, **por meio de uma experiência, mudamos nosso conhecimento anterior sobre uma ideia, comportamento ou conceito** (Quest. Professora A, grifos nossos).

Lidar com toda situação pandêmica e inovar, transcender ao espaço físico, obter interação com as famílias e alunos, **posicionar-se diante de situações de conflitos** [...]. **Ter empatia** pela situação de cada uma das famílias e **tratar com alteridade** sobre elas. **Desenvolver as sequências didáticas planejadas**, alcançar competências e habilidades e observar bons resultados. Tudo isso **foi uma experiência de extrema relevância**, onde ultrapassa limites de professor-aluno, lições de vida, de moral, de dignidade, de respeito e de amor. **Essas são lições que não se ensinam em cursos, mas se adquirem na**

vivência e, em meio ao caos, encontrar soluções para estimular o aluno a ser produtor, buscar o aprendizado, buscar o conhecimento, **dar-se a oportunidade de aprender com essa vivência, isso sim é relevante!** (Quest. Professora I, grifos nossos).

Nesse sentido, podemos considerar que processos formativos que buscam a transformação da prática precisam estar alicerçados na reflexão sobre as experiências docentes, ou seja, sobre as práticas dos professores, de modo que a formação seja um processo de transformação individual e institucional. Portanto, possibilitar, na escola, espaços de compartilhamento de experiências e construções coletivas a partir das experiências vivenciadas e refletidas, contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes, que além de atores, tornam-se autores dos processos em que participam.

b) Processos formativos na escola

A organização dos processos formativos na escola requer que a gestão/formador conheça e considere tanto os *tempos* e *espaços formativos* que essa instituição encerra, quanto as diferentes *estratégias de formação* que contribuirão para a realização dos objetivos do projeto formativo construído pela equipe escolar. Conforme apontado anteriormente, os *tempos* e *espaços intersticiais de formação*, aqueles não institucionalizados, constituem os processos formativos da escola, pois são tempos e espaços de trocas de experiência, de tutoria e de supervisão colaborativa, de diálogos, de autoformação, de engajamento e participação, de colaboratividade, reflexão e construção de conhecimentos profissionais, conforme excertos a seguir, devendo ser valorizados e melhor aproveitados pela equipe gestora na organização das formações na escola.

[...] as professoras costumam ter grupos de *WhatsApp* em que compartilham materiais, formações, cursos, etc. Esses momentos são de caráter informal, mas colaboram na formação docente e na prática (Quest. Professora B);
Muitas vezes durante a hora do lanche na sala dos professores, trocamos muita experiência (Quest. Professora C).

[...] um professor na porta do outro trocando alguma ideia que contribuirá com a prática de ambos. São momentos importantes [...] aconteceu das meninas me trazerem coisas nesses momentos de andar pela escola, no horário de entrada, de saída e trazerem dúvidas [...]. Tudo é formativo, todo momento é formativo (Entrevista Equipe Gestora 1).

A sala de professores sempre tem discussão. Sempre vai sair alguma coisa. É um espaço pedagógico [...] elas falam: o que posso fazer? Como posso resolver? Como a gente pode resolver essa situação? (Entrevista Equipe Gestora 3).

Ainda nesta categoria, verificou-se algumas *estratégias utilizadas na organização dos tempos e espaços de formação na escola*, e percebemos, pelos apontamentos dos professores, que algumas dessas se vinculam mais com uma formação reflexiva, que possibilita a experiência e a formação profissional. O quadro a seguir explicita tais estratégias por meio dos apontamentos dos professores e gestores participantes da pesquisa:

Quadro 1 - Estratégias de organização de processos formativos reflexivos.

<p>Compartilhamento de práticas:</p> <p><i>pesquisa-ação (estratégia que utiliza processos de investigação da prática e construção de conhecimentos que alteram essa prática), análise de práticas (estratégia de reflexão sobre a prática docente na busca de soluções para os problemas do dia a dia da escola), supervisão colaborativa e tutoria (estratégias onde um profissional mais experiente em alguma dimensão do processo pedagógico supervisiona e tutora</i></p>	<p>[...] nas trocas entre os pares [...] estudamos as possibilidades dentro da unidade escolar e sanamos as diferenças na dificuldade levantada e é muito produtivo. Sempre alguém tem algo a compartilhar (Quest. Professora M).</p> <p>O conselho de classe em nossa UE [...]. É um momento bem proveitoso para revermos nossa prática docente, replanejar as aulas, desde a maneira de conduzir uma discussão à aplicação de uma atividade em que tenha percebido que não foi alcançado o objetivo proposto naquele bimestre (Quest. Professora A).</p> <p>As características desses momentos são os desafios da aprendizagem, sempre querendo auxiliar os que mais necessitam e não se esquecendo dos demais (Quest. Professora O).</p> <p>[...] nós tivemos professores que se destacaram e no conselho de classe e série puxamos esse professor para falar das estratégias que ele teve de sucesso para atingir esses alunos. Foi uma forma simples, não muito sistematizada" (Entrevista Equipe Gestora 2).</p>
---	--

<p><i>um profissional em formação e/ou menos experiente), narrativas e portfólios (estratégias onde os registros da prática docente são utilizados para análise nas formações, seja de forma individual e/ou coletiva), dentre outros.</i></p>	
<p>Estudos de caso ou casos de ensino:</p> <p>(estratégia de análise de casos pedagógicos reais e/ou fictícios, na busca de soluções para as situações apresentadas)</p>	<p>Os momentos de HTPs são fundamentais para a troca de experiências, estudo e reflexão de casos específicos e para uma formação mais direcionada às nossas necessidades (Quest. Professora E).</p> <p>Os HTPs são utilizados para troca de experiências, estudo de temas relevantes da escola e estudo de casos (Quest. Professora L).</p> <p>[Nas HTPs temos] estudos de caso, troca de experiências, parceria entre os professores e equipe gestora (Quest. Professora K).</p>
<p>Parcerias entre professores:</p> <p>tutoria ou supervisão colaborativa</p>	<p>Acredito que muitos momentos [contribuem com minha profissionalização docente:] a troca de ideia com minha parceira de turma e outras professoras, as ideias/ sugestões dadas pelo OP e vice, assim como eles também estão atentos às nossas demandas [...] (Quest. Professora F).</p> <p>As vivências nesses espaços têm sido as melhores possíveis, uma vez que, percebemos que todos nós estamos passando pelos mesmos problemas, anseios e situações [...] a Escola toda é muito unida, parceira e todos nós estamos ajudando uns aos outros (Quest. Professora J).</p>
<p>Diálogo com especialistas:</p> <p>(Estratégia onde um especialista de outras áreas ou ainda da educação trazem informações ou experiências que contribuem para que</p>	<p>Quando há um aprofundamento de temas/áreas e a participação de profissionais com maior experiência em determinada área (Quest. Professora G).</p> <p>Reunião de RAEA [Reunião de Avaliação do Ensino e da Aprendizagem] que participei, onde um professor da Rede municipal nos trouxe suas reflexões sobre a diversidade cultural (Quest. Professora D).</p> <p>[...] das vezes que trouxemos um especialista (convidado) para explorar essa área de conhecimento, causou grande interesse por parte dos docentes (Quest. Equipe Gestora B).</p>

<p>o professor reflita e construa sua prática. Necessita (i) estar alinhada às necessidades apresentadas pelos professores e (ii) das atividades de prolongamento (processos de observação ou apoio profissional mútuo)</p>	<p>Outra estratégia que uso é trazer convidados, [um] veio falar conosco sobre a BNCC, trouxemos psicanalista para falar do mundo interior da criança e do próprio educador, psicólogos, psicopedagogo, em parceria com o AEE, trouxemos uma neuropsicopedagoga, para falar da questão do autismo, posso dizer que é muito diversificado [...] (Entrevista Equipe Gestora 5).</p>
<p>Planejamento entre pares:</p> <p>(estratégia onde os professores compartilham informações e reflexões sobre os processos pedagógicos e constroem, de forma colaborativa, o currículo da escola.</p>	<p>[...] nós as professoras do AEE, trabalhamos de forma colaborativa com os professores do regular, elaboramos juntas, vídeos ou áudios para enviarmos para as famílias dos alunos, incentivando-os a participarem e tirem suas dúvidas conosco (Quest. Professora N).</p> <p>Os 3º anos, nas HTPs de segmento, sentam junto para ver o material, quem tem maior habilidade com matemática mostra para as outras o que ela faz nas aulas delas, tem uma troca muito intensa delas, com relação a produção de material. conversam sobre dificuldades dos alunos, e fazem proposições de atividade para aqueles alunos com dificuldades. Aquele aluno autista, o que vou trabalhar com ele? Entrego a folhinha, ele faz em dois minutos e entrega. O que faço com ele? Você trabalha com figura? Você gravou algum joguinho para ele no CPU? Ele gosta da galinha pintadinha? Já montou uma atividade com conteúdo sobre esse tema? (Entrevista Equipe Gestora 4).</p>

Dessa forma, alinhada com a concepção de formação e considerando os tempos e espaços para o desenvolvimento da formação na escola, a gestão escolar considera, então, as estratégias a serem utilizadas nos processos formativos que desenvolve na escola, de acordo com os objetivos específicos almejados para cada momento formativo organizado e com o objetivo fim da educação: a aprendizagem dos alunos.

c) *Elementos da atuação da gestão escolar na formação de professores na escola*

Partindo do princípio da formação reflexiva, o alinhamento entre concepção de formação (concepção de aprendizagem, participação e experiências autênticas), objetivos educacionais, estratégias formativas adotadas e outros elementos da atuação da gestão escolar (*conhecimento sobre o grupo de professores, postura de formador e conhecimento sobre seu papel nos processos formativos da escola*), pode contribuir com o movimento da profissionalização docente.

Conhecer o grupo em formação: suas histórias, sua experiência, a fase da carreira, assim como os contextos de atuação (social ou histórico) e considerar isso ao planejar processos formativos na escola é considerar suas diferentes necessidades de aprendizagem e possibilitar processos formativos que contribuam de fato para a constituição profissional do grupo e pode contribuir para o engajamento dos participantes e também para a construção de conhecimentos que transformem a prática docente. Os gestores participantes corroboram com essa perspectiva e os professores que responderam ao questionário trazem esse elemento nomeado como "acolhimento da equipe gestora" e consideram que o espaço de fala e de escuta são fatores preponderantes ao seu desenvolvimento profissional:

A equipe gestora da escola [...] sempre nos ajuda, nos acalma e nos direciona de forma segura a buscar fazer o melhor trabalho e nos cuidar tanto mentalmente quanto cuidar do nosso trabalho [...] e tudo vem funcionando muito bem [...]. (Quest. Professora J, grifos nossos).

Além das HTPs, as demais reuniões da escola trazem] Palestras, alinhamentos, reflexões, documentários, troca de experiências no cotidiano escolar, **acolhimento**, orientações da equipe gestora (Quest. Professora H, grifo nosso).

Conhecer essas experiências, respeitar aquilo que ele faz [...] (Entrevista Equipe Gestora 2, grifo nosso).

Você tem dentro da equipe pessoas mais fechadas e tem outras mais abertas, eu procuro trazer um pouco de tudo [...]. Temos que trazer algo que faça sentido. Você tem que fazer um trabalho para convencimento da equipe" (Entrevista Equipe Gestora 5, grifo nosso).

Assim, propiciar tempos e espaços de fala e escuta atenta contribui para que a gestão/formador conheça seu grupo de professores, suas necessidades, anseios, expectativas e dificuldades, perceba a fase de desenvolvimento profissional em que cada um se encontra, os conhecimentos profissionais que já incorporou, o nível de engajamento e consciência dos professores em relação aos fins educacionais, ao papel social da escola e ao seu próprio papel na comunidade escolar, dentre outros pontos importantes do desenvolvimento profissional docente e desenvolvimento da instituição educacional que são necessários conhecer para se propor a avançar e a transformar.

A *postura de formador* é um elemento preponderante da ação da gestão escolar na organização de uma formação de professores na escola que objetiva o desenvolvimento profissional docente. Os gestores participantes das entrevistas apontam em suas falas que a forma de posicionamento perante o grupo é crucial para o sucesso das formações que organizam:

E partir do pressuposto que elas sabem tanto ou mais do que eu. É momento de troca, de mediação [...]. Tem que **ter essa postura que diz: estamos aqui, mas somos todos iguais, vamos conversar, vamos ver [...]** (Entrevista Equipe Gestora 1, grifos nossos).

[...] porque **muitas vezes, o que você apresenta ao professor, ele pensa que está fazendo de forma errada.** A forma **como você apresenta isso** ao seu professor **tem importância para que haja uma pequena mudança na prática"** (Entrevista Equipe Gestora 2, grifos nossos).

[...] elas me procuram bastante, elas se abrem e penso que as coisas estão fluindo e **estou construindo um vínculo com elas [...]. Eu chego para elas: vamos aprender juntas, vou aprender, vou estudar.** Algumas coisas da prática, do dia a dia, **eu pergunto: como você faz, porque você acha que não deu certo isso?** (Entrevista Equipe Gestora 4, grifos nossos).

Portanto, a gestão escolar, ao posicionar-se diante dos professores com a postura de formador, consciente de que não sabe tudo e de que pode aprender mais que ensinar, ou melhor, que se aprende na construção colaborativa de conhecimentos e revestido da humildade que essa postura exige, pode propiciar um ambiente formativo que contribua

com a aprendizagem docente e, assim, com o movimento da profissionalização.

Além do alinhamento de concepção de formação entre a equipe gestora, para que possam organizar uma formação de professores na escola com vistas à profissionalização docente, é primordial que reconheçam as diferentes funções e possam desenvolvê-las de forma colaborativa, ou seja, é primordial *o conhecimento sobre os papéis da gestão escolar*. Percebe-se, pela fala dos gestores entrevistados, o quanto esse fator pode contribuir ou dificultar os processos formativos na escola:

Quando fiz curso da UFSCAR sobre orientador pedagógico, que é a questão pedagógica, ficou **muito claro para mim qual é o meu papel e por isso consigo dialogar [com a diretora e vice]** Sempre estou trabalhando as questões formativas com elas [...] **Não é sempre que se encontra essa convergência entre equipe gestora, que é fundamental para que as coisas aconteçam** da forma que é necessária" (Entrevista Equipe Gestora 5, grifos nossos).

A diretora e a vice estão sempre juntas [comigo], acompanhando o HTP, **discutimos a pauta e a participação da equipe**. Procuramos fazer isso (Entrevista Equipe Gestora 4, grifos nossos).

Todos [da equipe gestora] estão atentos e sabem tudo o que acontece dentro da escola. Se tem um diretor centralizador, que não delega, **o vice-diretor fica de lado** (Entrevista Equipe Gestora 2, grifos nossos).

Dessa forma, considerando os apontamentos dos gestores entrevistados e o referencial teórico desta pesquisa, compreendemos a importância do papel e da atuação da gestão escolar para o desenvolvimento dos processos formativos na escola de forma que contribua para a profissionalização docente. Ao diretor e vice-diretor cabe a administração do aspecto pedagógico da escola (Lück, 2013), ou seja, alinhar entre os membros da equipe gestora e professores a adoção da concepção de formação que contribua com o desenvolvimento profissional docente, propiciar e garantir os tempos e espaços de formação na escola, sejam os formais ou intersticiais, a participação dos docentes no projeto formativo da escola, que o projeto formativo da escola esteja associado aos objetivos fins da educação, além de acompanhar e avaliar sistematicamente o desenvolvimento do projeto

formativo, construído colaborativamente pela equipe escolar. Ao orientador pedagógico, além da participação colaborativa na construção do projeto formativo, cabe ser o formador de professores na escola, organizando cada momento formativo alinhado com a concepção de formação adotada, empregando estratégias formativas que mais contribuam com os objetivos específicos estabelecidos e acompanhando os professores no desenvolvimento de seu trabalho para que, junto da direção e dos professores, possa avaliar sistematicamente o projeto formativo da escola.

Assim, a atuação do diretor, vice-diretor e orientador pedagógico na organização, acompanhamento e avaliação da formação de professores na escola, pode possibilitar ou dificultar o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, o movimento de profissionalização.

Considerações finais

Neste texto, pudemos compreender como se dão os processos formativos nas escolas da rede municipal de Sorocaba na perspectiva dos docentes e equipes gestoras que responderam aos questionários e participaram das entrevistas realizadas.

Foi possível verificar que: a) no universo analisado, percebe-se que há ações de organização dos tempos e espaços formativos pela equipe gestora da escola, que podem possibilitar a profissionalização docente; b) a concepção de formação de professores que se tem influencia diretamente na organização dos tempos e espaços formativos da escola; c) a participação consciente dos docentes nos processos formativos da escola, da sua elaboração à avaliação, possibilita o desenvolvimento da profissionalidade e da profissionalização docente e d) a atuação da gestão escolar têm papel preponderante na formação de professores da escola para o desenvolvimento da profissionalização docente.

Nesse sentido é imprescindível salientar a necessidade e importância da formação do formador, no caso, da gestão escolar e as condições para que o trabalho de gestão da escola (administrativa e pedagógica) possa ocorrer.

A rotina de gestão de uma instituição de ensino, principalmente nos tempos atuais, pode ser massacrante se considerarmos que é composta

pela gestão administrativa, financeira, de pessoas e dos objetivos educacionais. A ampliação exponencial da responsabilidade sobre verbas públicas para a gestão da escola, as cobranças e demandas dos sistemas de ensino de questões administrativas e pedagógicas, as atividades meramente burocráticas, as avaliações externas, o atendimento à comunidade, dentre outras demandas que acabam monopolizando os tempos e espaços da escola e a atenção dos gestores, acabam fazendo com que a reflexão sobre os processos formativos, quando acontecem, se deem de forma aligeirada nas vésperas ou ainda no dia das reuniões pedagógicas e, ainda, de forma compartimentada entre os membros das equipes gestoras das escolas.

A formação inicial não prepara as equipes gestoras para essas atividades, assim, é fundamental que os sistemas de ensino tenham em conta as dimensões do processo de gerir uma escola e possibilitem aos seus profissionais uma formação adequada, sólida e contínua para que a gestão escolar e principalmente a gestão da formação de professores na escola possa ocorrer de acordo com os apontamentos deste texto, de modo que contribua com a profissionalização docente.

Referências

- ALARCÃO, I. A.; TAVARES, José. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOLZAN, D. P.V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 09-27.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. **Review of Research in Education**. Washington, DC: AERA. v. 24, p. 251-307, 1999.
- GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; BARRETTO, E. S.de Sá; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GUÉRIOS, E. C. **Espaços oficiais e intersticiais da formação docente: histórias de um grupo de professores na área de Ciências e Matemática**. Tese de Doutorado. UNICAMP, 2002.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LÜCK, H. **Ação integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: Nóvoa, A. & Finger, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN. 2014.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Revista, Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PEDROSO, M. **Formação de professores na escola**: a atuação da gestão escolar para a profissionalização docente. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, UFSCar, Sorocaba, 2022.

ROLDÃO, M.C. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ. PUC-Campinas**, 22(2):191-202, maio/ago., 2017. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3638/2457>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, v.29, n.103, p.535-554, maio/agosto de 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

O ESTADO–AVALIADOR: táticas e métodos de controle e prestação de contas na educação

Luiza Paul Gehrke
Débora Pinheiro Pereira
Moisés Henrique Kunst

Resumo: Esta escrita aborda uma reflexão referente às políticas públicas e a qualidade da educação, destacando aspectos sobre a avaliação no sistema educacional. Ressalta-se o Estado-avaliador desde os anos 1980 até atualmente, analisando as interferências da economia na educação. Percebe-se a ideia de transferência de formas de controle do mercado para a mesma. Também é salientada a avaliação em larga escala, juntamente com a criação de indicadores de desempenho e prestação de contas. Finalmente, concorda-se com a necessidade de estudos mais aprofundados para a análise destes estados-avaliadores e avaliações necessárias ao sistema educacional.

Palavras-chave: Educação; Estado-avaliador; Avaliação.

Introdução

A presente escrita tem por objetivo discorrer sobre alguns aspectos atinentes às políticas públicas e qualidade da educação, destacando aqueles referentes à avaliação no sistema educacional. Visa-se, portanto, a uma análise desde os anos 1980 até os dias de hoje, destacando a economia diretamente ligada ao mesmo sistema e seus possíveis entrelaçamentos, apresentando os devidos desempenhos e seus indicadores educacionais.

A escrita, organizada por tópicos, consta de uma apresentação geral sobre o tema, o aprofundamento sobre o Estado-avaliador e suas características, demonstrando de que maneira a transferência de formas de controle do mercado influenciaram a educação, dando ênfase, assim, ao sistema de *accountability* e seus modelos já aplicados na educação, produzindo a avaliação em larga escala e seus indicadores de desempenho educacional. Será também demonstrado que os sistemas avaliadores são

frutos de seu tempo, ou seja, são construções históricas e, normalmente, ferramentas das classes dominantes.

Pretende-se, desta forma, proceder a uma reflexão crítica, abordando um assunto extremamente relevante para o âmbito da educação, trazendo diferentes visões e perspectivas referentes à avaliação educacional, desempenho e indicadores. Percebe-se a urgência de se compreender os sistemas de avaliação, a fim de que não se torne refém do mercado, dependendo de métodos tais como o já mencionado *accountability*, que requer apenas resultados específicos, sendo necessária uma visão que não desqualifique o papel do professor em detrimento de uma busca desenfreada por prestação de contas. Talvez, mais sintomático para se entender este processo, é o fato de presenciarmos o esvaziamento do estado, dentro das novas visões de políticas neoliberais e, desta forma, delegando muitas das atribuições antes atribuídas ao estado, para a iniciativa privada e a comunidade.

O estado-avaliador e seu contexto histórico

Desde meados dos anos 1990, mas com ecos ressoando a partir da ascensão ao poder nos anos 1980 de líderes como Margareth Thatcher¹ e Ronald Reagan², o discurso neoliberal se fez cada vez mais forte. Se por um lado, era pregado o princípio de estado mínimo, e a não interferência do mesmo especialmente na economia, por outro, se deslumbrava uma interferência cada vez maior na educação. Como afirmam Schneider e Nardi:

Ao contrário do que ocorreu no campo da economia, que advogou pelo afastamento do Estado por causa de sua suposta inoperância, no setor educacional a ideologia neoliberal passou a ter um papel central nos modos de governação e regulação operadas pelo Estado. A exemplo do que ocorrera no campo econômico, as reformas encetadas no campo educacional tiveram como marco referencial a conformação da educação às leis que regem o mercado e a iniciativa privada (Schneider; Nardi, 2015, p. 63).

¹ Primeira ministra do Reino Unido de 1979 até 1990.

² Presidente dos Estados Unidos da América do Norte de 1981 até 1989.

Surgiu o que se convencionou chamar de Estado-avaliador. Um estado cuja dinâmica era transportar para a educação princípios avaliadores do mercado, com forte controle e distribuição de cobranças e resultados. Segundo Almeida, “esta designação sugere a competitividade, a educação direcionada para o mercado através de reproduções da gestão de empresas privadas, bem como, temos os produtos, que são os resultados nas avaliações externas” (Almeida, 2013, p. 78).

O que parece uma aparente contradição, na verdade faz parte de uma estratégia que está inserida dentro do processo de globalização. Com a gradativa abertura de fronteiras e a agressiva competitividade por mercados, os estados precisaram repensar suas políticas públicas educacionais. Desta forma:

[...] as iniciativas internacionais de avaliação dos sistemas educativos nacionais têm tomado forte impulso durante as últimas décadas. Ainda que historicamente a participação dos países latino americanos em experiências de avaliação de aprendizagem escolar mediante instrumentos estandardizados de aplicação a grande escala tem sido reduzida, nos últimos anos tem adquirido maior continuidade como consequência de algumas trocas. Entre estas transformações cabe mencionar a centralidade do discurso da medição e da rendição de contas no campo da educação, e no rol das agências internacionais na construção, difusão e legitimação do discurso do Estado Neoliberal (Almeida, 2013, p. 78).

Entretanto, parece que esse repensar a educação, apesar da participação dos estados nacionais, é antes resultado de órgãos externos, vinculados às agências internacionais, que regulam as normas e as metas por resultados do que qualquer outra coisa. Segundo Akkari:

As políticas nacionais de educação, durante longo tempo foram responsabilidade exclusiva dos Estados Nações. As orientações privilegiadas eram decorrentes essencialmente da dinâmica interna nas fronteiras nacionais, mesmo que fossem possíveis alguns financiamentos e inovações educacionais externos. Há trinta anos, a educação dentro das fronteiras nacionais é objeto de crescentes influências internacionais (Akkari, 2017, p. 940).

O que acontece, basicamente, é uma gradativa e forte perda da autonomia em questões e soluções antes de exclusiva prerrogativa nacional, ou seja, que dizia respeito à soberania nacional. Akkari (2017) vê como explicação para esta mudança de paradigma o fato de a

globalização colocar os sistemas educacionais em franca concorrência com o intuito de atraírem investimentos diretos e de empresas multinacionais. Novamente aqui, o fator mercado se faz presente, uma vez que é a própria preocupação dos estados nacionais em poderem competir no mercado internacional que produz o ensejo de redefinição das políticas públicas, afinal, sendo a melhoria das economias um dos principais, senão o principal, objetivo do sistema educacional, cria-se uma simbiose em que as “relações intensas entre a escolarização e o empenho, assim como melhorando os resultados de aprendizagem vinculados às competências e destrezas requeridas pelo mercado de trabalho” se tornam prementes (Almeida, 2013, p. 78).

Aqui mais uma vez percebe-se uma aparente contradição, uma vez que, as regras sendo ditadas pelo mercado, num franco processo de mercantilização da educação, apesar do controle externo, delega agora as responsabilidades entre o mercado, a família e as comunidades, em um processo que alguns autores denominam como de esvaziamento do estado, caracterizado basicamente como a transferência de antigas responsabilidades, antes situadas em um nível de política pública soberana, para outros de nível supranacional e alguns para níveis mais baixos do subnacional e da sociedade civil (Almeida, 2013).

Esta é uma nova forma de transferir-se a gestão para os outros personagens da sociedade civil, onde o ônus da cobrança por resultados mais eficientes recai sempre para aqueles sem força de tomada de decisões. É que muitos denominam de autogestão. Segundo Almeida:

Para discutir um pouco a esse respeito, em alguns países também, tramita a ideia de autogestão através de cooperativas educacionais, onde os recursos públicos atuam singularmente, de forma que, acentua mais as desigualdades. Essa transferência de funções e responsabilidades, gera o compromisso coletivo de assumir a educação pelo bem-estar de todos/as e surgem “os amigos da escola, a empresa cidadã,” entre outras denominações, com ou sem parceria para manutenção e reformas, trazendo para o discurso a integração entre escola e comunidade, dilacerando de forma real a organização educacional, que altera não só a qualidade do direito à educação, mas as conquistas sociais (ALMEIDA, 2013, p. 85).

De qualquer maneira, o que define as características básicas do Estado-avaliador é sua capacidade estratégica em se fazer valer de múltiplas e variadas formas de processos avaliativos para legitimar

mudanças no setor educacional. Por estar inserido em um período em que os referenciais neoliberais que ditam as normas, a expressão *Estado-avaliador* reflete uma série de medidas de ordem política e administrativas que, por sua vez, atendem aos ditames da lei do mercado e por uma “sofisticação dos mecanismos de controle e responsabilização dos resultados obtidos pelos sistemas educacionais” (Schneider; Nardi, 2015, p. 63).

Transferência de formas de controle do mercado para a educação

Schneider e Nardi em seu artigo “Qualidade na educação básica: entre significações, políticas e indicadores”, afirmam que “na década de 1980, entre as proposições tecidas pela comunidade educacional [...] a melhoria da qualidade na educação figurava como requisito do projeto educacional então defendido” (Schneider; Nardi, 2012, p. 228). A partir dos anos 1990, o termo qualidade ganha, por sua vez, ênfase gradativamente maior, mas agora com sentidos e significados vindos ou inspirados no mercado. Termos advindos do campo econômico como eficiência, controle, competitividade, produtividade, excelência, entre outros, passam a ser corriqueiros na área educacional, e que acaba se tornando inadvertidamente, nas palavras de Trevisol e Almeida (2019, p. 200), “colonizado pela racionalidade neoliberal”. Percebe-se, desta forma, que “novas concepções” de educação estão atreladas a uma visão demasiada economicista, sendo que a crítica não se faz tanto no sentido de não ser desejável estes requisitos para a educação. A crítica se faz no sentido de que ela vem no bojo de um sentido puramente economicista e não, humanista, como deveria ser todo e qualquer sentido de educação. Entretanto, apesar de ser bem recente a preocupação e os estudos em relação a este aspecto, não se pode deixar de esquecer que, “[...] a qualidade almejada nos anos de 1970 e 1980 deixava, em segundo plano, a superação das desigualdades educacionais em virtude de se pautar em princípios de eficácia e eficiência das escolas (Schneider; Nardi, 2012, p. 233)”.

Estas duas décadas foram pautadas no tecnicismo puro. Seguindo o entusiasmo do “suposto milagre econômico”, o país necessitava

urgentemente de mão-de-obra qualificada. Desta forma, não causa espanto que o ensino das ciências humanas tenha sido relegado nas escolas e universidades a um segundo plano, atingindo até mesmo, em muitos casos, *status* depreciativo. Fato muito perceptível deste contexto era o papel do legítimo Estado-avaliador, onde em nome de eficácia e eficiência os índices de retenção em determinadas séries giravam em torno de 50% ou mais. Brandão, estudando a questão do fracasso escolar no Brasil dos anos 1980, afirma que:

Quanto ao Brasil, para o período considerado (1974/1978), de cada 1000 crianças que iniciam a 1ª série, apenas 438 chegam à segunda, 352 à terceira, 297 à quarta e apenas 294 à quinta. Poder-se-ia estimar que dessas 1000 crianças iniciais, apenas 180 chegariam a concluir o 1º grau. O ponto de estrangulamento do sistema é a passagem da 1ª para a 2ª série, onde as taxas de evasão e repetência, no Brasil, chegam a 56%. (A partir da 2ª série, as taxas oscilam em torno de 30%) (Brandão, 1983, p. 22).

Hoje se sabe, especialmente após os estudos de Maria Helena Souza Patto e outros, que fatores externos, como desigualdade social entre outros, são determinantes na qualidade e desempenho escolar.

Já vimos que, no processo de formação do Estado-avaliador, a sua busca por dados e indicadores, metas e objetivos, o estado nacional se vê sujeito aos ditames da comunidade internacional e das ideologias por ela dominantes. É neste contexto que a educação passa a ser vista como uma mercadoria e, conseqüentemente, a própria escola passa a se organizar a partir de princípios culturais empresariais voltados completamente para o mercado global e tecnológico. Desta forma, um dos modos de controle adotado por este Estado-avaliador é o modelo de *accountability*, uma vez que “a utilização de formas de avaliação de largo espectro (dos estudantes, das escolas e dos professores) tornou-se, nas últimas três décadas, peça principal das estratégias empreendidas pelos Estados nacionais na orientação das mudanças em curso”, e facilitou a “implementação de mecanismos de um “quase-mercado” na educação, a partir dos quais se concretiza a remodelação do papel do Estado na condução das políticas públicas e o fortalecimento nas formas e estratégias de controle educacional” (Schneider; Nardi, 2012, p. 59).

Constata-se que modelos de controle advindos do mercado já eram aplicados na educação desde longa data. Eram, entretanto, derivados dos antigos modos de produção fordista e taylorista, onde prevalecia a ordem sequencial, a autoridade, o objetivo por metas (currículos), imitando, dentro do possível, o ambiente das fábricas. Em verdade, este é um fenômeno que já vem ocorrendo desde os inícios da primeira revolução industrial, qual seja, a alienação através da desespecialização. Outrora um trabalhador era conhecedor global de seu objeto, com pleno domínio de todos os processos que envolviam a atividade. Ao se “desespecializar” em nome da eficiência, acaba por se alienar em relação ao seu produto de trabalho, podendo assim, entre outras coisas, se tornar refém do mercado. A *accountability*, entretanto, representa aquilo que poderíamos caracterizar com uma espécie de *darwinismo social*, e na qual estaríamos presenciando uma espécie de conformação/inconformação de um novo período de desdobramentos do papel do Estado, denominada Estado-avaliador onde:

Em sentido amplo, essa expressão significa que o Estado passou a incorporar ‘a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados e nos produtos dos sistemas educativos’. (Afonso, 2009a, p. 49 *apud* Schneider; Nardi, 2015, p. 60).

O que podemos entender então por *darwinismo social* neste sentido, é que o próprio Estado-avaliador, inserido na competição global, também precisará se adaptar e encontrar ferramentas (outra expressão advinda do mercado) adequadas e, por sua vez, estratégias mais elaboradas e sofisticadas de avaliação, a fim de que possa praticar aquilo é conhecido como avaliação em larga escala.

Avaliação em larga escala: os indicadores

A qualidade da Educação Pública brasileira ao ser medida por critérios quantitativos, por meio dos indicadores de desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, ocasionou a intensificação destas, como meio para condicionar investimentos. Conforme Schneider e Nardi:

Por meio do PDE, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), calculado em avaliações bienais. O Índice, que iniciou sua série histórica em 2005, resulta do produto entre o desempenho dos alunos na Prova Brasil (N), compreendendo a média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática expressa por um indicador entre 0 e 10, e o rendimento escolar (P), baseado na taxa de aprovação dos alunos na etapa de ensino, taxa essa aferida por intermédio do Censo Escolar e expressa por valores entre 0 e 1 (Schneider; Nardi, 2012, p. 231).

Desse modo, as escolas precisaram se reorganizar para atender as exigências do Estado através dos testes padronizados, pois “os sistemas escolares necessitam de conceitos positivos, com resultados a serem atingidos em tempo determinado, com rendimentos quantificados e eficiência comprovada, entendendo que seu valor pode ser atribuído, contabilizado” (Almeida, 2013, p. 83). Nessa perspectiva, inúmeras foram as consequências na Educação Pública brasileira, com a utilização das avaliações em larga escala, como critério para direcionar os interesses econômicos e os financiamentos. Assim, geraram o controle, a padronização do ensino, a tecnicização, o reducionismo do trabalhado docente, perda da autonomia dos professores, uma vez que direcionam o que precisa ser ensinado, ou seja, apenas as áreas de conhecimento prioritárias dos testes padronizados, ocorrendo a fragmentação dos currículos, a intensificação do processo de apostilamento, transformando a educação em uma espécie de grande curso preparatório, que treina os alunos para as avaliações, desconsiderando as especificidades de cada discente.

Dessa maneira, acaba fomentando uma gestão por resultados, que responsabiliza, premia/pune, sobretudo os docentes, pelos resultados dos alunos alcançados nas avaliações externas, deixando de fora todos os demais elementos condicionantes da qualidade da educação, como por exemplo, o contexto social em que tais resultados são produzidos.

Sabemos que a verdadeira qualidade da educação pública vai além da medida quantitativa, na qual, precisamos levar em conta todos os fatores e dimensões intra e extraescolares que influenciam nas condições de ensino e aprendizagem. Pode-se dizer que:

Afinal, tomar a qualidade a partir da dimensão social implica avaliar as múltiplas determinações que afetam as condições de ensino e de aprendizagem nas escolas e

não apenas validar dados numéricos os quais, muitas vezes, se encontram consubstanciados em uma ótica produtiva (Schneider; Nardi, 2012, p. 229).

Na Educação Básica pública brasileira, não se leva em conta as múltiplas dimensões intra e extraescolares ligadas a qualidade social e pedagógica para a construção de uma escola socialmente justa, com uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas de inclusão e de resgate social, com pleno acesso e permanência, reduzindo a evasão, a retenção e a distorção de idade/ano, apenas se pautando em princípios de eficácia e eficiência. Como podemos evidenciar:

Elementos quantitativos e qualitativos associam-se aos critérios de qualidade social preconizados nessa resolução. Os elementos quantitativos são identificados pelos resultados dos indicadores educacionais e pelos insumos. Já os elementos qualitativos associam-se às formas de gestão escolar, essa implicada na participação de toda a comunidade em processos decisórios consubstanciados na organização do espaço escolar. Não obstante, o resultado final, externado por meio do Ideb, combina dois indicadores de natureza quantitativa (aprovação e desempenho) (Schneider; Nardi, 2012, p 234).

Carecemos nas condições e nos insumos para oferta de uma educação de qualidade com equidade, de uma qualidade social, da democratização, de uma escola não seletiva e não discriminatória, que seja capaz de considerar a heterogeneidade sociocultural dos estudantes, os seus contextos, suas especificidades e necessidades. Além disso, é preciso investir na formação inicial e continuada dos docentes, que implemente processos formativos emancipatórios, que ocorra a participação ativa dos professores e da comunidade escolar, que considerem os professores agentes ativos fundamentais do processo da escola, pois não adianta só tomar os professores como recursos, aqueles que executam políticas. Por melhor que sejam pensadas, precisam participar, ter espaço para o diálogo, reflexão das práticas, que o trabalho seja compartilhado, visando a busca pela qualidade da educação.

Entretanto o Estado, valendo-se de ferramentas como a *accountability*, ao regular e controlar os gastos através dos indicadores, acaba por gerar um viés empresarial para a educação, com a criação de rankings das escolas e utilização dos resultados dos testes padronizados como critério para direcionar os interesses econômicos e os

financiamentos. Logo, provocando a precarização, a desvalorização do trabalho docente, o sucateamento do ensino público e, assim, interferindo na qualidade da educação, aumentando ainda mais a desigualdade social, formando uma concorrência, competitividade, privatização e terceirização dos serviços.

A ênfase nos sistemas de avaliação em larga escala, por meio do desempenho dos alunos, como critério de avaliação das escolas e docentes, não visa à formação de sujeitos críticos e autônomos pelas escolas públicas, o que pretende viabilizar a preparação de trabalhadores a exercer, estritamente, funções específicas do mercado de trabalho. Nesse sentido, ao dar lugar a uma educação homogênea, limitada, individualista e singular, resulta na anulação da pluralidade dos sujeitos, a capacidade crítica e a formação integral dos alunos.

Considerações finais

Assim como todos os setores da sociedade, a educação também se vê fortemente influenciada e atrelada a novos (na verdade não tão novos assim) métodos de controle visando, especialmente, a busca por respostas através da prestação de contas e, igualmente, dar uma resposta através da exposição de dados e indicadores. Não pretendemos dizer aqui que a reflexão da qualidade da educação não possa perpassar pela análise de dados. O que ela não pode é estar completamente conformada e condicionada por estes mesmos dados. Como exposto ao longo do texto, os métodos de controle deveriam, antes de tudo, servir de ferramenta com o intuito de se verificar os pontos fracos e fortes dos processos educativos. O que se tem visto, entretanto, é justamente o contrário, onde estas ferramentas visam antes por culpados e, desta forma, dê visibilidade para a sociedade na forma de respostas técnicas.

Percebe-se, igualmente, a forte instrumentalização ideológica dos processos de avaliação. Percebemos o quanto a educação está voltada aos interesses do mercado de trabalho, sendo que a educação deveria estar voltada à sociedade e não a ganhos mercantis. As avaliações estão voltadas para resultados e prestação de contas (*accountability*), como da mesma forma há uma ênfase e busca por indicadores de desempenho. Assim, claro está que há uma conformidade destes processos com os

princípios ideológicos dos modelos neoliberais vigentes, com os conceitos de estado mínimo e delegação de atividades antes de esfera pública para a esfera privada.

É possível perceber o quanto este estudo referente a estes temas são de sumaimportância para a reflexão docente, para que possamos analisar o quanto o trabalho de um professor é amplo, assim como dos gestores dentro das escolas. Entendemos que é sempre um desafio pensar as contribuições de um sistema teórico e prático para a educação, principalmente, quando se trata desistema de avaliação. Além disso, compreendemos a importância das avaliações e dos termos estudados, os quais devem ser mais estudados, refletidos e dialogados nos espaços coletivos e educacionais.

Referências

- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. de. Políticas de educação e Estado Avaliador na América Latina: uma análise para além das avaliações externas. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 11(4), 77-91. Disponível em: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num4/art5.htm>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI. **Revista DiálogoEducativo** 17(53), 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8495>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- BRANDÃO, Zaia. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador?** ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 58-74, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Qualidade na educação básica: entre significações, políticas e indicadores. **Revista Educação Em Questão**, v. 42 n.28 (2012): jan./abr. 2012. Disponível

em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4059>>. Acesso em: 05 jan. 2022.

TREVISOL, Marcio G.; ALMEIDA, Maria de Lourdes P. de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez.2019. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/12409>>. Acesso em: 05 jan. 2022.

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA UNIVERSIDADE DE LISBOA: compreensões sob a ótica do raciocínio matemático

Andriceli Richter
Márcio André Martins
Hélia Oliveira
Ana Henriques

Resumo: Com o objetivo de apoiar os futuros professores a se engajarem em práticas promotoras do raciocínio matemático, o Mestrado em Ensino de Matemática da ULisboa contempla em sua organização curricular a oportunidade de experimentação de planejamentos que possibilitam o desenvolvimento de aulas centradas em tarefas intelectualmente desafiadoras. Nesse âmbito, buscamos compreender como os futuros professores, a partir de abordagens teórico-práticas sobre o raciocínio matemático, elaboram/adaptam tarefas matemáticas. Em particular, delimitou-se o contexto das unidades curriculares de Didática da Matemática II (DM-II) e Metodologia do Ensino da Matemática (MEM). Assim, em DM-II participaram, de uma formação teórica e didática, um grupo de 13 futuros professores e realizaram a planificação de situações de aprendizagem com base em tarefas adaptadas/elaboradas, em pares, de natureza diversificada. Em MEM, deu-se continuidade a essa formação, e os futuros professores foram solicitados a planificar e a lecionar uma aula centrada numa tarefa promotora do raciocínio matemático. Durante a condução desse trabalho, considerou-se uma abordagem dialógica e colaborativa e a concretização da experiência de ensino se deu com a exploração em sala de aula de turmas do 3.º ciclo do ensino básico ou do ensino secundário. A experiência de formação permitiu compreender o processo de planejamento, execução e reflexão sobre uma aula ministrada, como uma rica oportunidade de aprendizado para os futuros professores. Com ênfase, no que respeita aos planejamentos, a experiência possibilitou aos futuros professores analisar relações curriculares, aspectos pedagógicos do conteúdo e formas de avaliação sobre os entendimentos dos alunos, bem como sobre os seus conhecimentos prévios. Finalmente, a ação docente dos futuros professores, a partir do acompanhamento, possibilitou o esclarecimento de eventuais equívocos e

proporcionou experimentar desafios visando melhorias no planejamento de lições subsequentes.

Palavras-chave: Raciocínio Matemático; Formação Inicial de Professores; Adaptação/elaboração de tarefas.

Introdução

O movimento relacionado à formação de professores, ao redor do mundo, assume perspectivas que se aproximam e, por vezes, se distanciam. No entanto, é inegável que em qualquer parte do mundo, a formação inicial de professores consiste em um processo imprescindível a estes profissionais ao exercício da docência, isto é, a ensinar em práticas pedagógicas. Em alguns países, esse processo se dá em nível de graduação (licenciatura), como no caso do Brasil, no entanto, em outros países, a habilitação do profissional professor se dá no âmbito do Mestrado, como em Portugal. Nela, entram em jogo, práticas, concepções, teorias e compreensões sobre como formar um professor que podem diferir bastante. Assim, é essencial que formadores de professores a partir de movimentos, circulação e intercâmbios em experiências e processos educacionais, conheçam as perspectivas de outras instituições de ensino e países, de modo a aprimorar e adequar/redimensionar modos de desenvolver e promover a formação de professores em seus espaços profissionais.

A vivência de experiências por professores formadores a partir de intercâmbios e compartilhamento de experiências é conhecida como mobilidade transnacional de professores. De acordo com relatório¹ emitido pelo Conselho da União Europeia, datado de 06 de abril de 2022, “a mobilidade transnacional contribui para o desenvolvimento de um vasto leque de competências entre os professores” (p. 4). Para além disso, esse documento destaca que a mobilidade de professores no contexto europeu deve ser vista como benéfica para a educação e formação de professores e formadores, pois promove o alargamento de acesso a diversidade de abordagens pedagógicas de qualidade e satisfaz as necessidades dos estudantes, isto é, daqueles que aprendem.

¹ Mais informações em: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-7923-2022-INIT/pt/pdf>. Acesso em: 09 de jan. 2023.

Embora, a mobilidade transnacional docente se mostre potencialmente interessante, quer seja do ponto de vista de alunos ou professores (em formação inicial ou continuada), sua emergência tem se constituído em um grande desafio, pois vários entraves estão imbricados neste movimento, como os de ordem financeira, por exemplo. No entanto, uma maior diversidade no processo formativo dos envolvidos, promoverá uma melhor qualidade na formação, bem como introduzirá novas perspectivas culturais, entre outros aspectos. Neste sentido, a mobilidade transnacional docente, em particular, pode contribuir para a pluralidade dos sistemas educativos, no local de trabalho e na sociedade em geral (Sobhi; Locatelli, 2015).

Assim, a experiência de mobilidade transnacional docente vivenciada no ano de 2022, por meio de estágio pós-doutoral, pelo primeiro e segundo autores, sob a supervisão da terceira e quarta autoras, consistiu na colaboração entre o Instituto de Educação - IE, da Universidade de Lisboa - ULisboa, Portugal, o Instituto Federal Catarinense – IFC, a Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro, Brasil e objetivou aprofundar compreensões quanto ao desenvolvimento da perspectiva de promoção do raciocínio matemático na formação inicial de professores de Matemática, de modo que sejam levadas a cabo no contexto das suas práticas pedagógicas. Nesse intuito, apresentamos algumas considerações a partir da vivência e acompanhamento de disciplinas no Mestrado em Ensino de Matemática do IE-ULisboa.

Destarte, o capítulo apresentado está organizado da seguinte maneira: inicialmente, tecemos considerações sobre diretrizes portuguesas acerca da formação inicial de professores bem como sobre a estrutura base da formação de futuros professores de Matemática do IE - ULisboa. Na sequência, abordamos brevemente o conceito de raciocínio matemático e apresentamos um panorama sobre as ações que são propostas aos futuros professores com vistas à sua incorporação em práticas pedagógicas nas escolas em relação com as componentes curriculares de Didática da Matemática e Metodologia do Ensino da Matemática. Por fim, trazemos algumas percepções sobre a experiência vivenciada.

A formação inicial de professores em Portugal: breves considerações a partir de diretrizes nacionais e do Mestrado em Ensino de Matemática da ULisboa

Em Portugal, a habilitação profissional para a docência, quer seja na educação pré-escolar, nos ensinos básicos (1º, 2º e 3º ciclos)² ou no ensino secundário, se dá a partir da obtenção do título de grau de mestre em especialidades específicas, e de acordo com os níveis supracitados. Assim, quando alguém decide adentrar na carreira do magistério, de antemão, deve escolher o nível em que pretende atuar e então realizar o curso de mestrado em ensino para obter a habilitação para poder exercer a docência.

Assim, a habilitação profissional para a docência segue um modelo sequencial, o qual é organizado em dois ciclos. O primeiro ciclo corresponde à licenciatura, e assegura a formação de base na área da docência, por exemplo, Licenciatura em Matemática. Já o segundo ciclo, que corresponde ao mestrado, assegura uma formação que amplia a formação anterior incidindo sobre conhecimentos necessários à docência referentes à área de atuação e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento que deseja atuar. Em extensão, o segundo ciclo também desenvolve formação educacional geral, formação nas didáticas específicas da área da docência, formação nas áreas cultural, social, ética e a iniciação à prática profissional que culmina na prática supervisionada (PORTUGAL, 2014, p. 2819).

Para além disso, os Cursos de Mestrado que habilitam para a docência nos diferentes níveis e especialidades possuem denominação, duração, estrutura e organização fixos, obedecendo a condições específicas de ingresso, e de modo específico, a obtenção prévia de requisitos mínimos de formação. No que diz respeito aos mestrados nas especialidades de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º ao 4º ano) há obrigatoriedade de titularidade de uma Licenciatura em Educação Básica para requisito de ingresso.

² Em Portugal, o 1º ciclo, compreende o 1º ao 4º ano, o 2º ciclo, compreende o 5º e 6º ano, o 3º ciclo compreende o 7º ao 9º ano, e por fim, o Ensino Secundário abrange o 10º ao 12º ano.

Vale acrescentar, que a duração dos Cursos de Licenciatura, em Portugal, sofreu algumas alterações a partir de 2006, passando de 4 ou 5 anos para 3 anos. No que respeita à habilitação para a docência, até essa época, aquela se dava a partir do primeiro ciclo, isto é, Licenciatura. No entanto, discussões a nível de Europa caminharam para a consolidação de um espaço europeu comum de Ensino Superior, que buscava harmonizar e uniformizar critérios e princípios formais de Educação. Estas discussões culminaram na constituição do Processo de Bolonha, datado de 2006, que atualmente congrega 47 países. Este visa promover a mobilidade e cidadania europeias pela harmonização do ensino nos diversos países que se alinharam ao referido processo bem como a garantia de que o diploma obtido em qualquer país signatário, pudesse ser reconhecido de forma automática em todos os demais.

Com isso, se deu a implementação do Sistema Europeu de Transferência de Créditos, o “ECTS” (*European Credit Transfer System*), que pressupõe a comparabilidade de graus com base na estrutura de três ciclos de estudos (1º ciclo: licenciatura, 2º ciclo: mestrado, 3º ciclo: doutoramento), a transparência, a equidade, a mobilidade e, em última instância, a empregabilidade dos estudantes e cidadãos europeus (Brito *et al.*, 2014). O ECTS baseia-se no princípio de que 60 créditos equivalem a um volume de trabalho de estudante a tempo inteiro, o que corresponde a um quantitativo de 1500 a 1800 horas de trabalho por ano, o que estabelece que um crédito corresponde a 25 – 30 horas de trabalho do estudante. De forma geral, 30 créditos equivalem a um semestre. O volume de trabalho consiste no tempo despendido para a realização de todas as atividades de aprendizagens previstas, incluindo aulas teóricas, práticas, seminários, preparação de projetos, exames e estudos independentes³.

Assim, a formação inicial de professores passou a ocorrer no 2º ciclo do Ensino Superior, que em Portugal corresponde ao nível de Mestrado (PORTUGAL, 2007) e está assente em quatro grandes princípios oriundos do processo de Bolonha, a saber: de harmonização, de homogeneidade de graus, de formação de orientação profissionalizante e

³ No contexto brasileiro, em regra, as horas que os estudantes despendem para estudos individuais não compõem a carga horária total da disciplina e não são contabilizadas.

de consistência entre o saber requerido ao exercício e a acreditação da formação⁴.

O Mestrado em Ensino de Matemática da ULisboa, vinculado ao IE, tem como premissa a formação geral e habilitação profissional para a docência do 3º ciclo do Ensino Básico (7º ao 9º ano) e do Ensino Secundário (10º ao 12º ano) na área da Matemática. Tal formação tem duração de 2 anos e compreende o desenvolvimento de competências científicas e didáticas bem como a realização de prática pedagógica supervisionada. As disciplinas lecionadas no âmbito deste mestrado se dão em conjunto com a Faculdade de Ciências da ULisboa.

Nesse contexto, na ULisboa, atualmente, após o cumprimento do 1º ciclo do Ensino Superior (Graduação) com 180 créditos e previsão de duração de três anos letivos, o estudante está apto a cursar o 2º ciclo do Ensino Superior (Mestrado em Ensino) com duração estimada de dois anos para o cumprimento de 120 créditos. Destes créditos, 18 correspondem à Formação na Área de Matemática, 30 correspondem às Didáticas Específicas, 24 à Educação Geral e 48 correspondem à Iniciação à Prática Docente. Os componentes curriculares relativos ao Mestrado em Ensino de Matemática atualmente vigentes, por semestre e ano, estão apresentados no Quadro 1.

⁴ A acreditação de um ciclo de estudos é um procedimento pelo qual um organismo, competente para a avaliação e acreditação do ensino superior, verifica e reconhece, formalmente, que um determinado ciclo de estudos, conducente à atribuição de um grau académico (licenciado, mestre, doutor), satisfaz os requisitos exigidos para a sua criação e funcionamento. Em Portugal, este processo realiza-se no quadro do sistema europeu de Garantia da Qualidade no ensino superior e é da competência da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). O seu enquadramento legal data de 2007. Informações disponíveis em: <https://ciencias.ulisboa.pt/pt/acreditacao-a3es>. Acesso em: 18 de jan. 2023.

Quadro 1 - Currículo pleno do Mestrado em Ensino de Matemática da ULisboa

1º ano		
Unidade Curricular/Disciplina	Semestre	ECTS
Iniciação a Prática Profissional I	1º	6
Didática da Matemática I	1º	6
Currículo e Avaliação	1º	6
Opção de Formação na Área de Docência*	1º	6
Opção de Formação na Área de Docência*	1º	6
Iniciação a Prática Profissional II	2º	6
Didática da Matemática II	2º	6
Escola e Sociedade	2º	6
Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem	2º	6
Opção de Formação na Área de Docência	2º	6
2º ano		
Unidade Curricular/Disciplina	Semestre	ECTS
Iniciação a Prática Profissional III	1º	6
Seminário de Matemática I	1º	6
Seminário de Matemática II	1º	6
Metodologia do Ensino da Matemática	1º	6
Opção em Formação Educacional Geral**	1º	6
Iniciação à Prática Profissional IV	2º	30

Fonte: Site oficial do Mestrado em Ensino de Matemática. Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/ensino/mestrados/mestrado-ensino/cursos/matematica>. Acesso em: 18 de jan. 2023.

No primeiro e segundo semestres relativos ao 1º ano, os alunos devem cursar três disciplinas concernentes à “Opção de Formação da Área da Docência”, as quais compreendem as seguintes disciplinas, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Disciplinas optativas referentes ao eixo “Opção de Formação da Área da Docência”

Opção de Formação da Área da Docência		
Unidade Curricular/Disciplina	Semestre	ECTS
Teoria Elementar dos Números		6
Estatística e Investigação Operacional para o Ensino		6
Elementos de Lógica e Matemática	1º	6
Métodos Estatísticos	1º	6
Complementos de Análise	1º	6
Tópicos de Matemática e Arte	1º	6
Combinatória	1º	6
Tópicos de História da Matemática	2º	6

Geometria para o Ensino	2º	6
Álgebra Linear Computacional	2º	6
Fundamentos de Matemática Finita	2º	6
Modelos Matemáticos	2º	6

Fonte: Site oficial do Mestrado em Ensino de Matemática. Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/ensino/mestrados/mestrado-ensino/cursos/matematica>. Acesso em: 18 de jan. 2023.

Já no primeiro semestre letivo do segundo ano, os alunos devem cursar uma disciplina referentes ao eixo “Opção em Formação Educacional Geral”, as quais abrangem os seguintes componentes curriculares, de acordo com o Quadro 3.

QUADRO 3 - Disciplinas optativas referentes ao eixo “Opção em Formação Educacional Geral”

Opção em Formação Educacional Geral		
Unidade Curricular/Disciplina	Semestre	ECTS
Educação para a Saúde	1º	6
História da Educação em Portugal	1º	6
Indisciplina e Violência da Escola	1º	6
Necessidades Educativas Especiais	1º	6
Iniciação à Investigação Educacional	1º	6
Educação STEAM	1º	6

Fonte: Site oficial do Mestrado em Ensino de Matemática. Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/ensino/mestrados/mestrado-ensino/cursos/matematica>. Acesso em: 18 de jan. 2023.

Tal formação leva em consideração três eixos básicos (Galvão; Ponte, 2018), nomeadamente a reflexão, a prática profissional e a investigação. Busca-se, assim, uma formação com um carácter fortemente reflexivo nas diversas disciplinas, mas especialmente nas disciplinas de Didática Específica e Iniciação à Prática Profissional (IPP).

A reflexão e a investigação constituem aspectos importantes no que tange a formação inicial de professores. Tais aspectos possibilitam que os professores em formação levem em conta experiências vividas para reconstruir e redefinir práticas, no sentido de aprofundar e ampliar o que fazem, continuamente.

No Mestrado em Ensino de Matemática da ULisboa, o eixo referente à reflexão é uma constante ao longo das disciplinas e está estreitamente relacionado com o eixo relativo à investigação. Nesta

perspectiva, a reflexão consiste em elemento essencial à prática de qualquer professor e está fundamentado na ideia de professor reflexivo, conforme proposto por Zeichner (2008).

Como diretriz, no Mestrado em Ensino da ULisboa, propõe-se aos futuros professores o desenvolvimento de um trabalho de cariz investigativo, materializado no respetivo Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, envolvendo elaboração e defesa pública (Santos *et al.*, 2022). Com isso, admite-se uma importância fundamental na formação do professor-pesquisador, ou seja, daquele que reflete sobre a sua própria prática, pesquisa e que propõe soluções aos problemas educacionais encontrados. Investigar, procurando compreender em profundidade os acontecimentos que nos rodeiam é uma forma poderosa de construção do conhecimento (Ponte, 2008).

O raciocínio matemático na formação dos futuros professores de matemática no Mestrado em Ensino de Matemática da ULisboa

Em acordo com diversas organizações internacionais no âmbito da Educação, as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Assim, a capacidade de raciocínio matemático é reconhecida como inerente ao ensino da Matemática. Nesta perspectiva, são recomendadas práticas pedagógicas que privilegiem o desenvolvimento do raciocínio próprio do estudante, visando à elaboração de conjecturas e ao desenvolvimento do senso argumentativo (NCTM, 2017).

Desenvolver e promover o raciocínio matemático dos estudantes constitui premissa fundamental na aprendizagem da Matemática com sentido e com compreensão (NCTM, 2000). Ademais, trabalhar nesta perspectiva suscita a existência de um trabalho intencional que possibilite o desenvolvimento de fato do raciocínio matemático, devendo ocorrer desde os anos iniciais da trajetória escolar dos estudantes. No tocante ao conceito, este está associado a “processos mentais complexos através dos quais se obtêm novas proposições (conhecimento novo) a partir de proposições conhecidas ou assumidas (conhecimento prévio)” (Oliveira,

2008, p. 3), sendo que raciocinar matematicamente consiste em fazer inferências justificadas (Aliseda, 2003; Rivera; Becker, 2009).

De modo sumário, o raciocínio matemático pode ser tipificado como indutivo, abduutivo ou dedutivo (Oliveira, 2008). O raciocínio indutivo associado a um movimento do particular para o geral, nomeadamente, em que o aluno “parte da observação de dados, sobre os quais formula hipóteses explicativas, e, com base na experimentação em vários outros casos, obtém uma conclusão para um conjunto mais vasto” (Pimentel; Vale, 2012, p. 38). Conforme Oliveira (2008), através do raciocínio abduutivo são construídas “hipóteses explicativas que dão sentido a um conjunto de dados” (p. 5), ou seja, apresenta-se uma explicação plausível para “um fenómeno observado experimentalmente” (p.5). Por sua vez, um raciocínio de tipo dedutivo toma como ponto de partida premissas que são proposições admitidas como verdadeiras e envolve o encadeamento de ideias, a realização de inferências mediante um processo lógico até à obtenção de uma conclusão, e, “Envolve sobretudo encadear asserções de forma lógica e justificar esse encadeamento” (Ponte; Branco; Matos, 2008, p. 89).

Trata-se de uma capacidade transversal que:

[...] embora não exclusiva da Matemática, pode e deve ser promovida no trabalho em Matemática. Vertentes fundamentais do raciocínio em Matemática são as conjecturas (obtidas por raciocínio abduutivo), as generalizações (obtidas na sua maioria de forma indutiva e abduativa) e as justificações (alicerce do raciocínio dedutivo) (Ponte; Quaresma; Mata-Pereira, 2020, p. 11).

O trabalho com o raciocínio matemático é compreendido ainda por alguns autores como inerente às estratégias para se ensinar e aprender Matemática. Contudo, há uma preocupação generalizada que os professores, particularmente futuros professores, experimentem dificuldades em sua compreensão sobre o significado do raciocínio matemático e como incorporar experiências promotoras do raciocínio com seus alunos (Davidson *et al.*, 2019; Santos *et al.*, 2022).

Para o desenvolvimento do raciocínio dos estudantes, dois aspectos são considerados centrais: a natureza das tarefas a serem propostas e a ação docente. No que se refere à natureza de uma tarefa, a sua estrutura e organização determinam os modos como os estudantes se envolvem em

sua realização e nas interações que se estabelecem ao estarem engajados na resolução. Para além disso, o desenvolvimento de tarefas promove buscas diferenciadas por soluções e resultados, provocando desacordos e desafios, dando aos estudantes oportunidades de investigar, analisar, explicar, conjecturar e justificar (Oliveira; Henriques, 2021; Henriques, 2010). No que diz respeito ao trabalho do professor, Vieira, Rodrigues e Serrazina (2020, p. 09), destacam que a ação do professor “[...] deve ser orientada por forma a levar os alunos a desenvolverem a capacidade de raciocinar matematicamente e também analisar os raciocínios de outros”. Em complemento, é essencial que os professores tenham a oportunidade de se envolver em experiências significativas para futuramente desenvolvê-las junto aos seus alunos, contemplando assim aspectos chave do currículo de Matemática (Hiebert; Morris; Glass, 2003).

Para que professores desenvolvam uma prática de ensino com foco no raciocínio matemático, experiências no âmbito da formação inicial são de suma importância para que as prerrogativas sobre o raciocínio matemático sejam agregadas à sua prática pedagógica, quer seja a partir do confronto com situações concretas que envolvam de forma explícita o raciocínio matemático, quer seja pela experimentação de estratégias distintas e de forma específica, ao examinar trabalhos desenvolvidos por alunos (Vieira; Rodrigues; Serrazina, 2020).

Ainda, no que se refere às ações do professor para a promoção e desenvolvimento do raciocínio matemático, Ma (2009) destaca que o professor deve desenvolver uma compreensão profunda da Matemática, isto significa que, “[...] um professor que conheça um tópico em profundidade sabe articulá-lo com ideias conceptualmente mais poderosas, estabelece conexões entre conceitos e procedimentos, valoriza a utilização de diferentes abordagens para chegar a solução e procura dar sentido ao que conhece” (Brunheira, 2019, p. 31).

No que respeita ao conhecimento dos futuros professores sobre o raciocínio matemático, Oliveira e Henriques (2021) explicitam que estes precisam envolver-se em atividades específicas para desenvolver e construir o conhecimento necessário para criar situações em que o raciocínio matemático seja central nas experiências dos alunos. Para além disso, as autoras asseguram que “a análise, seleção e desenho de tarefas com características para promover o raciocínio dos alunos, pode apoiar o

desenvolvimento do conhecimento dos professores em formação inicial sobre esses tipos de tarefas” (Oliveira; Henriques, 2021, p. 1300-1301). Na perspectiva das autoras, é primordial envolver os professores em formação inicial no movimento de selecionar, avaliar e adaptar tarefas para serem propostas em sala de aula, levando em conta os objetivos de aprendizagem, as características que as promovam, possibilitando a estes futuros professores que se atentem aos novos conhecimentos intrínsecos às tarefas e reconheçam seu potencial e limitação na aprendizagem dos alunos, desde o ponto de vista do currículo.

Não obstante a relevância das tarefas, Oliveira e Henriques (2021) enfatizam a importância da exploração de tarefas pelos futuros professores, no sentido de desenvolver conhecimento mais profundo sobre condições necessárias para uma atividade matemática mais exigente que envolvam raciocínio ou a resolução de problemas, aspecto este que se mostra bastante limitado, carecendo de investigações que olhem com mais cuidado para estes aspectos. Na sequência do capítulo, apresentamos aspectos relativos aos componentes curriculares que promoveram a apropriação das ideias concernentes ao raciocínio matemático.

Didática da Matemática e Metodologia do Ensino da Matemática: uma experiência com o Raciocínio Matemático enquanto conteúdo curricular

Com o objetivo de apoiar os futuros professores a se engajarem em práticas promotoras do raciocínio matemático, o Mestrado em Ensino de Matemática da ULisboa contempla em sua organização curricular a oportunidade de experimentação de planejamentos que possibilitam o desenvolvimento de aulas centradas em tarefas intelectualmente desafiadoras. Nesse âmbito, considerou-se pertinente compreender como os futuros professores, a partir de abordagens teórico-práticas sobre o raciocínio matemático, elaboram/adaptam tarefas.

Em particular, delimitou-se o contexto das unidades curriculares de Didática da Matemática II (DM II) e Metodologia do Ensino da Matemática (MEM), ministradas, respectivamente, pela quarta e terceira autoras deste capítulo, no segundo semestre do 1.º ano e no primeiro semestre do 2.º ano deste curso. Essas unidades visam proporcionar, aos

mestrandos, instrumentos didáticos fundamentais ao ensino da Matemática, e, dentre os objetivos específicos estabelecidos constam: analisar, selecionar e conceber tarefas e sequências de tarefas para a aprendizagem da Matemática no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, para diferentes temas matemáticos e visando diferentes capacidades matemáticas, como o raciocínio matemático, a resolução de problemas e a comunicação matemática; planejar situações de aprendizagem da Matemática.

Os conteúdos programáticos das unidades englobam a aprendizagem da Matemática na sala de aula e noutros espaços escolares, sendo basicamente organizados em torno de quatro temas estruturantes - Geometria, Números, Álgebra, e Estatística e Probabilidades, cuja incidência principal é a didática de tópicos específicos de Matemática, e um tema transversal. Tais temáticas são abordadas contemplando a organização: o seu lugar na Matemática; o seu lugar no currículo; processos de aprendizagem, capacidades matemáticas e dificuldades de aprendizagem; abordagens didáticas contemplando diferentes tipos de tarefas, sua sequenciação e objetivos visados. A gestão curricular e a avaliação das aprendizagens percorrem os temas estruturantes de modo transversal, incidindo sobre a articulação curricular e o papel da avaliação na regulação das aprendizagens nos vários temas.

O método de ensino preconizado durante as aulas valoriza a reflexão e a discussão, com atenção aos problemas do ensino e aprendizagem nos temas matemáticos dos currículos portugueses. As aulas possuem natureza teórica e teórico-prática. A primeira corresponde à introdução ou síntese dos principais aspectos relativos aos temas em estudo. Já as aulas de natureza teórico-prática valorizam o papel central e ativo dos futuros professores, nas suas diversas formas, como exemplo, trabalho prático, participação em discussões, preparação e realização de apresentações, incluindo: momentos de dinamização das próprias aulas; momentos destinados à apresentação e síntese de ideias chave pelo docente; análise e discussão de orientações curriculares e de textos de investigação educacional - pesquisas relacionadas com temas específicos sobre o ensino e a aprendizagem em Matemática; análise e discussão de tarefas e modos de as propor aos alunos em sala de aula da Educação Básica.

A realização de atividades inclui frequentemente a utilização de material de apoio, nomeadamente textos e outros documentos escritos, materiais manipuláveis e recursos audiovisuais, digitais e tecnológicos. Dentre essas atividades, há lugar de destaque para a análise de tarefas de aprendizagem e de materiais didáticos de natureza diversa, oriundos de salas de aula reais.

Assim, em DMII participaram, de uma formação teórica e didática focada na promoção do raciocínio matemático, um grupo de 13 futuros professores e realizaram a planificação de situações de aprendizagem com base em tarefas elaboradas, em pares, em torno de tarefas de natureza diversificadas e focadas em temas específicos da unidade curricular. Em MEM, deu-se continuidade a essa formação, e os futuros professores foram solicitados a planificar, mediante discussão em sala de aula e com os professores orientadores, e a lecionar uma aula centrada numa tarefa promotora do raciocínio matemático. Tal atividade ocorreu ainda em associação com a unidade curricular denominada Iniciação à Prática Profissional III (IPP III), que corresponde à prática de ensino supervisionada, em escolas básicas e secundárias.

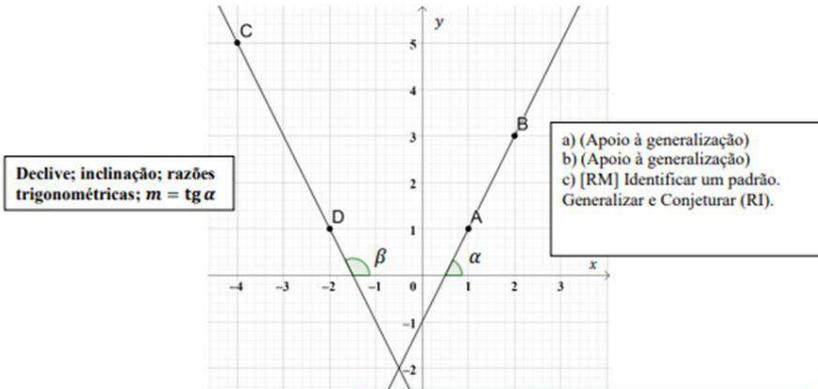
Durante a condução desse trabalho - planificação, lecionação e reflexão sobre uma aula centrada no raciocínio matemático -, considerou-se uma abordagem dialógica e colaborativa. A organização se deu em etapas contemplando: a escolha de tarefa e elaboração de plano de aula, em pares de futuros professores; a dinamização de uma aula de MEM para a realização da tarefa pelos colegas, com discussão e sugestões de adequação. Então, a concretização da experiência de ensino se deu nas 6 escolas distintas em que os estudantes realizam a IPP, com a exploração em sala de aula de turmas do 3.º ciclo do ensino básico ou do ensino secundário. Por fim, os resultados obtidos focados no raciocínio matemático assumiram um carácter reflexivo, por meio de apresentação oral, pelos pares, sobre o desempenho dos alunos no contexto da aula lecionada e uma reflexão escrita individual sobre a experiência global de planificação e lecionação da aula. Com essa perspectiva, pretende-se que os futuros professores apresentem suas reflexões enfatizando sobretudo a execução da tarefa; os princípios gerais e específicos para a elaboração de tarefas” por “os princípios gerais e específicos para a elaboração/adaptação de tarefas.

Nesse alcance, alguns preceitos foram considerados norteadores como: o raciocínio matemático atrelado à realização de inferências justificadas a partir de conhecimentos prévios (Jeannotte; Kieran, 2018; Rivera; Becker, 2009), tipificado como indutivo, abdutivo e dedutivo, envolvendo processos como generalizar, conjecturar, justificar e exemplificar (Jeannotte; Kieran, 2017), podendo ser promovido por tarefas exploratórias abertas e por ações dos professores que valorizem a comunicação em sala de aula, ou seja, adotando o ensino exploratório como abordagem (Mata-Pereira; Ponte, 2018).

Então, como exemplos de tarefas desenvolvidas e/ou adaptadas pelos futuros professores no desenvolvimento dos dois componentes curriculares aludidos (MEM e IPP III) apresentamos na sequência as Figuras 1 e 2. A proposta de tarefa apresentada pelo grupo 1 destinava-se a alunos do 11º ano (Ensino Secundário), e pretendia, numa primeira parte, retomar aspectos relativos à Geometria Vetorial e Analítica, nomeadamente, coordenadas de pontos e vetores; norma de um vetor; colinearidade de vetores; declive; vetor diretor de uma reta; equação reduzida de uma reta e equação vetorial de uma reta e numa segunda parte (questão 4) objetivava levar os alunos a estabelecer a relação entre o declive e a inclinação de uma reta, aplicando conhecimentos anteriores (Figura 1).

Figura 1 - Tarefa “Declive e inclinação de uma reta” proposta pelo grupo 1

4. Considera os pontos A, B, C e D representados no referencialortonormado seguinte:



a) Indica os declives das retas AB e CD .

b) Calcula as razões trigonométricas da inclinação da reta AB , α , e da inclinação de CD , β .

c) Que relação encontras entre os resultados obtidos nas alíneas anteriores? Generaliza-a.

4. Incluir questões que incentivem a formulação de generalizações baseadas na observação de semelhanças e diferenças entre objetos

Fonte: Dados dos autores

A proposta apresentada pelo grupo 1 revela que, no movimento de adaptação da tarefa, os futuros professores levaram em consideração aspectos relativos à perspectiva do raciocínio matemático, com ênfase nos princípios de *design* para elaboração/adaptação de tarefas (Reason, 2020)⁵, tais como, solicitar que os estudantes resolventes da tarefa justifiquem suas respostas e seus processos de pensamento, que as tarefas propostas possam ser resolvidas a partir de uma variedade de estratégias, que a situação possa ser compreendida desde uma forma mais geral e assim possa ser generalizada, entre outras. Observamos na proposição desta tarefa, a importância dos princípios de *design* em sua estruturação, pois como os futuros professores ainda encontram-se em movimento de apropriação das ideias relativas ao raciocínio matemático, esses princípios foram fundamentais para que a tarefa assumisse o formato e estrutura apresentados e foram determinantes para o engajamento e envolvimento dos estudantes em sua realização e nas

⁵ Mais informações em: <http://www.ie.ulisboa.pt/projetos/reason>. Acesso em: 23 de jan. 2023.

interações que se estabeleceram no processo de resolução da mesma, no contexto da sala de aula.

Outra proposta de tarefa, apresentada pelo grupo 2, buscava ampliar o entendimento de “Potências de Base Racional” e destinava-se a uma turma do 7º ano (3º ciclo) (Figura 2), relativamente cedo no ano letivo. É de salientar que esta era uma situação com um nível de desafio elevado para os alunos que anteriormente apenas tinham resolvido exercícios rotineiros sobre este tema.

Figura 2 - Tarefa “Potências de Base Racional” proposta pelo grupo 2

“A fantástica árvore do Euclides”

O Euclides é um grande apreciador de plantas. No seu 37º aniversário foi-lhe oferecido um espécimen muito raro de árvore. A espécie tem uma característica interessante. Anualmente, no mesmo dia em que o Euclides celebra o seu aniversário, cada ramo da árvore gera 3 novos ramos nasua extremidade.



a) Sabendo que o Euclides adquiriu a árvore 2 anos após a sua germinação (“nascimento” da árvore), calcula o número de novos ramos da árvore:

- no dia em que foi oferecida.
- no 38º aniversário do Euclides.
- Passados 5 anos após a sua germinação.

b) Qual a expressão geral que te permite calcular o n° de novos ramos da árvore, passados “ n ” anos após ter sido germinada. Justifica o teu raciocínio.

c) O Euclides tem um estilo de vida saudável, faz desporto e tem uma alimentação equilibrada. Espera viver mais que 100 anos, pelo que planeia uma grande festa com muitos convidados, no seu 100º aniversário. Está preocupado com a eventual falta de espaço no quintal, onde foi plantada a árvore! Quantos novos ramos terá a árvore no centésimo aniversário do Euclides?

Fonte: Dados dos autores

Em relação ao raciocínio matemático, admite-se como especificidade o raciocínio indutivo e como princípio a inclusão de

questões que incentivem a formulação de generalização baseada na observação, na construção e na transformação do conhecimento prévio. Assim, considera-se o formato de reconhecimento de um padrão ou de uma propriedade comum a um conjunto de objetos, de modo a se alargar o domínio de validade de uma propriedade identificada para um conjunto mais vasto. Assim como no caso anterior, os futuros professores levaram em consideração aspectos relativos aos princípios de *design* para elaboração/adaptação de tarefas (Reason, 2020), como exemplo, incentivar a generalização a partir de dados gerados mediante orientações claras e questões desafiadoras.

Considerações finais

No presente capítulo, discorreremos brevemente sobre o movimento de formação inicial de professores em Portugal, e, em específico, relativo à formação inicial de professores de Matemática a partir do Mestrado em Ensino de Matemática, do IE-ULisboa, com base em uma experiência de mobilidade transnacional do primeiro e segundo autores, no ano de 2022. A experiência vivenciada se relaciona ao estágio de pós-doutoramento que objetivava aprofundar compreensões quanto ao desenvolvimento da perspectiva de promoção do raciocínio matemático na formação inicial de professores, de modo que sejam levadas a cabo no contexto das suas práticas pedagógicas.

O Mestrado em Ensino em Portugal possui semelhança com o mestrado profissional que é praticado no Brasil no contexto da formação continuada de professores. Diferentemente do mestrado acadêmico, que preconiza a formação do pesquisador, há uma valorização da reflexão, da problematização sobre a prática profissional, da busca por soluções e proposições fundadas em investigações teóricas e teórico-práticas apoiadas na literatura especializada. Admite-se como diretriz o desenvolvimento de um produto final, de um relatório de cariz investigativo que resulte em contribuições reais para a sala de aula.

A partir da saliência admitida em relação ao raciocínio matemático enquanto capacidade a ser desenvolvida no estudante da Educação Básica, com destaque para a literatura portuguesa, observamos o contexto do Ensino Exploratório, em que o aluno é incentivado a participar

ativamente das aulas, por meio do acompanhamento de experiências de elaboração/adaptação de tarefas matemáticas, planificação e lecionação pelos futuros professores. Tais atividades são inerentes ao currículo do Mestrado em Ensino da ULisboa, sendo potenciais a apoiar os futuros professores a se engajarem em práticas eficazes de planeamento que os levem a conduzir uma aula com tarefas intelectualmente desafiadoras.

Nesse âmbito, por meio da nossa experiência passamos a compreender o processo de planeamento, execução e reflexão sobre uma aula ministrada, como uma rica oportunidade de aprendizado. Com ênfase, no que respeita aos planejamentos, a experiência possibilitou aos futuros professores analisar relações curriculares, aspectos pedagógicos do conteúdo e formas de avaliação sobre os entendimentos dos alunos, bem como sobre os seus conhecimentos prévios. O trabalho em sala de aula abarcou uma visão abrangente das capacidades de raciocínio matemático dos alunos. Finalmente, a ação docente contemplou um acompanhamento, esclarecendo eventuais equívocos e, assim, possibilitando experimentar desafios visando melhorias no planeamento de lições subsequentes.

Agradecimentos

Ao apoio recebido do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq – Brasil. Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Projeto REASON – Raciocínio matemático e Formação de Professores que contou com o apoio da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia – Portugal (contrato PTDC/CED-EDG/28022/2017).

Referências

ALISEDA, A. Mathematical Reasoning vs. Abductive Reasoning: A Structural Approach. **Synthese**, v. 134, p. 25-44, 2003.
BRITO, E.; RODRIGUES, F.; SIMÕES, F. As implicações do processo de Bolonha na formação de professores: um estudo nas Escolas Superiores de Educação em Portugal. **Voices dos Vales**, v. 3, n. 6, p. 1-21, 2014.

BROUSSEAU, G.; GIBEL, P. Didactical Handling of Students' Reasoning Processes in Problem Solving Situations. **Educational Studies in Mathematics**, v. 59, n. 1-3, p. 13-58, 2005.

BRUNHEIRA, L. **O desenvolvimento do raciocínio geométrico na formação inicial dos professores dos primeiros anos**. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2019.

DAVIDSON, A.; HERBERT, S.; BRAGG, L. Supporting Elementary Teachers' Planning and Assessing of Mathematical Reasoning. **International Journal of Science and Mathematics Education**. v. 17, p. 1151-1171, 2019.

FOSTER, C.; INGLIS, M. Teachers'appraisals of adjectives relating to mathematics tasks. **Educational Studies in Mathematics**, v. 95, p. 283-301, 2017.

GALVÃO, C.; PONTE, J. P. Os Mestrados em Ensino no Contexto Atual da Formação de Professores em Portugal. In: GALVÃO, C.; PONTE, J. P. (org). **Práticas de formação inicial de professores: participantes e dinâmicas**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, p. 13-24, 2018.

HENRIQUES, A. **O pensamento matemático avançado e a aprendizagem da análise numérica num contexto de actividades de investigação**. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

HIEBERT, J.; MORRIS, A. K.; GLASS, B. Learning to learn to teach: An "experiment" model for teaching and teacher preparation in mathematics. **Journal of Mathematics Teacher Education**, v. 6, n. 3, p. 201-222, 2003.

JEANNOTTE, D.; KIERAN, C. A conceptual model of mathematical reasoning for school mathematics. **Educational Studies in Mathematics**, v. 96, n. 1, p. 1-16, 2017.

MA, L. **Saber e ensinar matemática elementar**. Lisboa: Gradiva, 2009.

MATA-PEREIRA, J.; PONTE, J. P. Promover o raciocínio matemático dos alunos: uma investigação baseada em design. **Bolema**, v. 32, n. 62, p. 781-801, 2018.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. Principles and standards for school mathematics. **Reston**, VA: NCTM, 2000.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (NCTM) (2017). **Princípios para a ação**: assegurar a todos o sucesso em matemática. APM: Lisboa, 2017.

OLIVEIRA, H.; HENRIQUES, A. Preservice mathematics teachers: knowledge about the potential of tasks to promote students mathematical reasoning. **International Journal of Research in Education and Science**, v. 7, n. 4, p. 1300-1319, 2021.

OLIVEIRA, P. O raciocínio matemático à luz de uma epistemologia soft. **Educação e Matemática**, n. 100, 3-9, 2008.

PIMENTEL, T.; VALE, I. Os padrões e o raciocínio indutivo em matemática. **Quadrante**, v. 21, n. 2, p. 29-50, 2012.

PÓLYA, G. Mathematics and plausible reasoning. Princeton, NJ: **Princeton University Press**, 1990.

PONTE, J. P. Researching our own practice. In: B. Czarnocha (Ed.), **Handbook of mathematics teaching research**, p. 19-35, Rzeszów: University of Rzeszów, 2008.

PONTE, J. P., BRANCO, N., MATOS, A. O simbolismo e o desenvolvimento do pensamento algébrico dos alunos. **Educação e Matemática**, Lisboa, v. 100, 2008.

PONTE, J. P., QUARESMA, M., MATA-PEREIRA, J. M. Como desenvolver o raciocínio matemático na sala de aula? **Educação e Matemática**, Lisboa, n. 56, p. 07-11, 2020.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 43, de 22 de Fevereiro de 2007. Ministério da Educação. **Diário da República**, Lisboa, 1ª Série, n.º 38, 22 fev. 2007, p. 1320-1328.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 79, de 14 de Maio de 2014**. Ministério da Educação e Ciência. **Diário da República**, Lisboa, 1ª Série, n.º 92, 14 mai. 2014. p. 2819-2828. **REASON** (2020). Princípios para elaboração de tarefas para promover o raciocínio matemático nos alunos. <http://reason.ie.ulisboa.pt/produtos/>

RIVERA, F. D.; BECKER, J. R. Algebraic Reasoning through Patterns. **Mathematics Teaching in the Middle School**, v. 15, n. 4, p. 212-221, 2009.

SANTOS, L., Mata-Pereira, J., Ponte, J. P., & Oliveira, H. Teachers' understanding of generalizing and justifying in a professional development course. **EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, 2022, 18(1), em2067.

SOBHI, T.; LOCATELLI, R. **Rethinking education**: Towards a common global good? Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO, 2015.

VIEIRA, W.; RODRIGUES, M.; SERRAZINA, L. O conhecimento de futuros professores sobre os processos de raciocínio matemático antes e depois de uma experiência de formação. **Quadrante**, v. 29, n. 1, p. 8-35, 2020.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

VISIÓN DE DIRECTIVOS ESCOLARES SOBRE LOS PRINCIPIOS VALÓRICOS DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, UN ESTUDIO DE CASO¹

Gustavo Troncoso-Tejada
Catalina Rivera-Gutiérrez

Resumo: La Ley General de Educación en Chile propone responder a los problemas de desigualdad social y calidad en el sistema enseñanza, mediante el desarrollo de la naturaleza humana y el cultivo de valores. Sin embargo, según el MINEDUC existe un debilitamiento de la educación pública acentuando el problema de desigualdad y calidad. El presente trabajo indaga la importancia de principios valóricos y éticos declarados en la ley, a través del discurso de directivos en consideración de una matriz filosófica platónica. Se concluye que existe un exceso de burocracia, irrelevancia a la formación valórica, problemas de calidad y falta de tiempo para el desarrollo de la naturaleza humana.

Palabras-chaves: Ley General de Educación; Chile, Formación Valórica; Principios platónicos.

Introducción

El objetivo de este capítulo es explorar y describir la relevancia que les asignan los directivos a los principios declarados en la Ley General de Educación en Chile, específicamente en la ciudad de Temuco. Esta localidad se ubica en el sur de Chile, siendo la capital regional, con una población de 304.871 habitantes (proyectados al 2021) (BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL, 2023), destacando por sobre el país debido a su alta población de ascendencia indígena mapuche. Educativamente, la ciudad de Temuco cuenta con 21 escuelas urbanas dependientes del municipio. (DAEM, 2023) En este trabajo participaron 4 directivos en el proceso de entrevista, de ellos, 2 fueron hombres y 2 mujeres.

¹ Este trabajo fue financiado por la Beca para Profesionales de la Educación 2018 ANID – CONICYT N° de Proyecto 50180196.

La investigación que sostiene este capítulo, aborda el problema de desigualdad social y calidad en el sistema de enseñanza que se ha mantenido durante las últimas décadas en el país, y que se ha relevado a través de diferentes movimientos sociales y estudiantiles (Bellei; Contreras; Valenzuela, 2010), los que gatillaron modificaciones legislativas y perspectivas sobre la educación. En este sentido, es que una de las transformaciones más significativas es la promulgación de la Ley General de Educación (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2009), la cual intenta aportar a la resolución de las problemáticas mencionadas. La actual Ley de Educación, en su artículo segundo define a la educación como “El proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (Ley 20.370, 2009, p.1). El marco normativo chileno posiciona aspectos como el espiritual, ético, moral y valórico, para ser desarrollados en las distintas etapas de vida de la persona, entendidas como ciclos formativos escolares. Sin embargo, en el dominio de la *praxis* educativa chilena se visualiza un fenómeno contradictorio a lo señalado en el artículo segundo de la Ley, puesto que la educación pública en Chile focaliza su atención en los aprendizajes medibles, estandarizados y en la rendición de cuentas (Botella; Ortiz, 2018; Falabella, 2018; Ruminot, 2017; Villalobos; Quaresma, 2015).

Consistente con lo anterior, entendemos que la actual Ley General de Educación se estructura a la luz de dos grandes pilares; el primero corresponde a las formas de financiamiento de los establecimientos educativos, a través de *vouchers*, y el segundo pilar se centra en la gestión del sistema educativo o municipalización (Cornejo, 2006).

Desde lo expuesto, es que emerge la necesidad de explorar las narrativas de los directivos frente a la educación chilena, su modelo y legislación. Para lograr el desarrollo de este trabajo, se realiza un análisis a través de los fundamentos filosóficos de la educación, mediante los diálogos menores platónicos, relevando tres conceptos: el bien común, la justicia y la ética (Platón, 1988). Estos tres conceptos son relevantes puesto que, marcan fundamentos epistémicos para el desarrollo de la educación, o de procesos educativos en el mundo griego y que hemos

heredado en la cultura occidental. Relevamos el uso de estas categorías, pues aporta a la lectura de los fundamentos de la educación chilena, ya que son elementos de base expresados en el derecho romano, los cuales hemos consolidado en nuestros estados modernos como principios fundamentales en sus estructuras (Carrillo De La Rosa; Carrillo Velásquez; Cano Andrade, 2022; Uscatescu, 1993).

Elementos conceptuales del marco educativo chileno

Para ampliar la comprensión de cómo funcionan los pilares del sistema escolar (*voucher* y gestión del sistema educativo/gerencial), destacamos el aporte realizado por Cornejo (2006), quien explica que se constituyen a través de un eje central, definidos a la base de un experimento radical, que consistió en la aplicación de principios neoliberales básicos en las políticas educacionales chilenas. Un ejemplo es la aplicación de un sistema generalizado de subsidios estatales portables para los estudiantes, independientes que sean de escuelas públicas o privadas, promoviendo mecanismos de competencia de tipo mercado en los establecimientos, el traspaso de recursos del Estado a privados y el desmantelamiento de los sistemas estatales.

El pilar *voucher* se entiende como un sistema de subvenciones donde el estado aporta dinero a colegios privados, al mismo nivel que los establecimientos municipales (OCDE., 2004, p. 117). En este sentido, Cornejo (2006) precisa que el objetivo del sistema de subvenciones y sus consecuencias son captar alumnos para recibir subvención estatal, mediante la competencia de mercados, lo cual generaría una mejora en los resultados académicos, todo lo anterior en un marco de oferta y demanda.

Lo expuesto profundiza en las lógicas mercantiles y gerenciales en la educación, promoviendo una fuerte competitividad entre el sistema público y privado, donde la evidencia demuestra una alta migración de estudiantes provenientes del sector público, tal como lo devela la Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios del MINEDUC (2016).

El segundo pilar estructural corresponde a la institucionalidad y gestión del sistema escolar, en el que se distinguen según el estudio de Cornejo (2006) tres niveles, el primero es el nivel central, el segundo los niveles intermedios de administración y el tercero equipos de gestión de

cada establecimiento educativo. El primer nivel, corresponde a MINEDUC, el cual administra y gestiona la educación a nivel nacional. El segundo nivel, se trata de los niveles intermedios de administración y gestión, que cumplen un rol fundamental en la articulación de las escuelas, tales como Departamentos de Educación Municipal, Sostenedores, y Servicios Locales de Educación. El último nivel, corresponde a los equipos directivos, quienes desempeñan un rol gerencial en las escuelas.

En Chile, durante los años 80' se generó un modelo de descentralización que se conoció como "municipalización". Pese a ello, desde entonces las escuelas dependen de las estructuras intermedias que se conocen como "sostenedores", quienes principalmente deciden sobre los aspectos centrales de la vida escolar, mediante la lógica de administración de los subsidios estatales, trayendo como consecuencias una baja autonomía en las escuelas y una dependencia de los equipos de gestión hacia sus sostenedores (Cornejo, 2006).

En complemento, Cornejo (2006) afirma que "el Ministerio de Educación, en el actual modelo, no tiene injerencia alguna sobre el funcionamiento de las escuelas de administración particular (pagada y subvencionada) y, en la práctica, ha perdido gran parte de su capacidad de influir en la marcha de las escuelas municipales" (Cornejo, 2006, p.120).

Con los antecedentes presentados, podemos señalar que la Constitución de la República de Chile del año 1980 permite normar los principios fundamentales que persigue el actual modelo educativo chileno. Puesto que la naturaleza del ordenamiento jurídico constituyente tiene una relación directa en la forma de consolidación de los principios que persigue la Ley General de Educación, a través de las garantías constitucionales que se establecen en el Capítulo III De los Derechos y Deberes Constitucionales Artículo 19, sobre el Derecho a la Educación (CHILE, 2018). Desde este horizonte, agregamos que la base fundamental de la actual Constitución chilena acentúa el desarrollo de un paradigma o modelo económico neoliberal, con un fuerte sentido del valor mercado, el cual marca la delimitación de las leyes para el Estado de Chile como la Ley General de Educación. Brunner (2008) entiende este proceso como una transformación del modelo chileno, donde los individuos buscan satisfacer sus necesidades y deseos a través del intercambio en el mercado de bienes y servicios (Brunner, 2008).

Componente axiológico en educación chilena

En consideración de los pilares que estructuran la Ley General de Educación y por consiguiente las cuestiones valóricas, relevamos la importancia de interpretarlas a la luz de una matriz filosófica educativa, con el objetivo de ampliar la comprensión sobre los problemas asociados a la calidad de la educación. Para ello presentamos una perspectiva axiológica, suscrita a la definición de Lalande (1967) entendiéndose como la “ciencia de los valores morales, o lógicos o estéticos” y que para nuestro caso implica referirse al estudio de las estructuras valóricas definidas en el marco legislativo chileno. En otras palabras, el estudio de los aspectos valóricos comprometidos en la Ley General de Educación se propone desde un análisis axiológico, asumiendo a *axia* como valor, y *logos* como estudio.

A partir del marco axiológico propuesto como prisma de análisis, es que se hace necesario considerar una explicación conceptual sobre los elementos valóricos y éticos presente en la Ley General de Educación. En este sentido, Corvalán (2013) indica que la narrativa de mercado es la forma explicativa que se ha utilizado para visibilizar las definiciones axiológicas de la ley. De igual forma, el autor antes mencionado, acota que la economía neoliberal se ha transformado en la principal disciplina explicativa y analítica del sistema educativo (Corvalán, 2013). En esta línea, destacamos la necesidad de relacionar las definiciones presentes en el texto constitucional chileno de 1980 con aquellas que se indican en el marco regulatorio curricular de la reforma educacional del 2009. Según lo estipulado en las Bases Curriculares (MINEDUC, 2009), el marco regulatorio proponía una nueva visión curricular para el sistema escolar chileno, situación que no se refleja en las aulas, ya que los cambios se situaron en dimensiones curriculares prescriptivas, y no en los fundamentos epistemológicos que abrieran posibilidades de cambios.

En el mismo tenor del párrafo anterior, se observa la declaración presentada en la legislación educativa curricular, la cual indica que: “se mantienen los principios valóricos y las orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje – definidos en el marco de los principios de la Constitución Política, y el ordenamiento jurídico y la declaración Universal de los Derechos Humanos.” (Mineduc, 2011, p. 2). De esta

forma, la estructura del marco curricular sostiene la misma arquitectura valórica definida en la Constitución, para lo cual observamos que las definiciones curriculares sostienen sus pilares valóricos en similitud del principio constitucional referido al bien común.

El principio valórico de bien común definido en la Constitución apunta hacia una lógica que valora el crecimiento de todos bajo el respeto de los derechos humanos. Sin embargo, tal como lo entiende Donoso, Castro & Alarcón (2015, p. 308), “la relación entre la libertad de enseñanza y el derecho a una educación de calidad no hace alusión al lucro ni impide los mecanismos indirectos de instalación del mismo”. Por tanto, es posible señalar que hablar de las definiciones valóricas orientadas hacia el bien común, es contradictoria, si la legislación permite que la libertad de enseñanza repose en manos de privados, permitiendo el beneficio individual por sobre el colectivo.

Categorías platónicas

Jaeger (1962) expone en su obra de investigación histórica relativa a la formación del ser humano griego, el cómo la escuela platónica y la aristotélica buscan la construcción de un ideal de humanidad a través del concepto *paideia*, dejando en evidencia la importancia de mirar nuestros problemas educativos actuales a la luz de la esencialidad del conocimiento de la educación griega. Desde esta perspectiva, Jaeger (1962, p.3) concibe la educación como “el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual.” Esta concepción griega tendría coincidencia con lo declarado en la Ley General de Educación con respecto a la búsqueda del desarrollo de las dimensiones humanas, tanto físicas como espirituales.

En consideración de lo anterior, destacamos que las ideas centrales de la *paideia* griega están orientadas a movilizar el deber en la formación educativa de los individuos para la prosperidad de la ciudad o la comunidad, a través del valor de la justicia. En este sentido, Platón en su obra la *República libro IV* nos deja entrevisto que lo justo se define por el amor al conocimiento, lo cual interpretamos como un proceso formativo orientado a desarrollar dimensiones valóricas y éticas. Según los fundamentos metafísicos platónicos, las dimensiones valóricas y éticas

deben ir en un sentido que favorezca la amplitud de los conocimientos que se tienen con respecto al desarrollo humano para el fortalecimiento de lo colectivo. Sin embargo, al detenernos a mirar las definiciones expuestas en la normativa del actual modelo educativo chileno, se podría estar en presencia de un desarrollo orientado a la individualidad en las personas por sobre el desarrollo de una visión pública y comunitaria.

El fortalecimiento de la comunidad por medio del cultivo de valores de orden corporal y espiritual con base en la justicia, puede ser entendido como el fundamento estructural necesario de lo que Platón denominaba principio de orden ético. Sin este, los valores humanos no tendrían lugar para un orden político que se pueda expresar en normativas centradas en lo colectivo por sobre lo individual. Según Tomar (1998), esto sería una aspiración suprema para la creación de un orden moral que fundamentaría la realización de la virtud.

A partir de lo dicho, los principales aspectos valóricos contenidos en este orden político, abarcaría la prudencia, fortaleza, templanza y justicia, siendo esta última una de las más relevantes. En otras palabras, podemos entender que la ética para Platón tiene su fundamentación desde la creación de un orden de los valores humanos, que benefician el bienestar de la comunidad.

Evidencia empírica sobre los principios valóricos de la Ley General de Educación

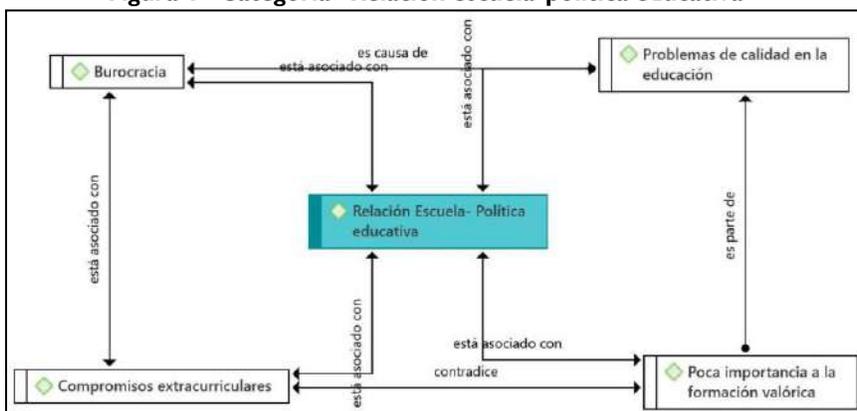
Categoría “Relación escuela-política educativa”

Los resultados que se presentan a continuación, exponen las representaciones de los directivos sobre los principios valóricos de la Ley General de Educación y su operacionalización en las escuelas que dirigen. Las categorías expuestas en las narrativas de los directivos evidencian tensiones entre la realidad de la ley implementada y la propuesta teórica de la misma, ya que la ley se posiciona desde una perspectiva operativa, y no desde marcos epistemológicos orientados a la calidad. En este sentido es que en las siguientes líneas se exponen cuatro códigos que analizan el discurso de los directivos a luz de las tres categorías platónicas.

Para lograr lo anterior, se recurrió a la técnica de entrevista en profundidad, la cual fue seleccionada debido a que permite establecer un diálogo intencionado con directivos de tres establecimientos educativos. Para el análisis de la información, se recurrió a las categorías de codificación abierta y axial (Flick, 2012; Strauss; Corbin, 2002). En cuanto a la organización de la información y construcción de la misma, se consideró el abordaje presente en la Teoría de las Representaciones Sociales (RS) dada por Moscovici y complementada por Jodelet (Jodelet, 2011; Mora, 2002; Moscovici, 1986). En consistencia con lo anterior, este trabajo se desarrolló bajo la perspectiva cualitativa-hermenéutica, asumiendo un estudio de caso instrumental (Stake, 1998).

Los resultados de la investigación, exponen en un primer nivel la existencia de una categoría denominada “*relación escuela-política educativa*” (ver figura 1), la cual se constituye principalmente por la importancia a las definiciones que existen en la ley, los cuales son entendidos desde el contexto que rodea a los sujetos en la práctica educativa desde percepciones individuales. Esta categoría se compone de cuatro códigos: “*Compromisos extracurriculares*”, “*Problema calidad de la educación*”, “*Burocracia*” y “*Poca importancia a la formación valórica*”. A continuación, se establece una exposición de los códigos mediante su definición (tabla 1) y correspondiente contraste empírico-teórico.

Figura 1 - Categoría “Relación escuela-política educativa”



Fuente: Troncoso-Tejada (2021). Datos procesados mediante software Atlas ti 22

Tabla 1 - Definición de códigos categoría “Relación escuela-política educativa”

Compromisos extracurriculares	Refiere al tiempo no oficial para el trabajo educativo en la escuela.
Problema calidad de la educación	Refiere a las problemáticas no resueltas en la educación.
Burocracia	Corresponde a los procedimientos que se exigen desde los niveles medios y central para resolver problemas educativos.
Poca importancia a la formación valórica	Corresponde a la baja asignación que le dan las y los miembros de una comunidad educativa a los aspectos valóricos en la vida estudiantil.

Fuente: Troncoso-Tejada (2021), elaboración propia (2023)

a) *Compromisos extracurriculares*

El primer código que se vincula con fuerza a la relación escuela-política educativa, refiere a los *compromisos extracurriculares* que deben asumir los diferentes profesionales de las instituciones escolares. En la cita, la narrativa se concentra en la distribución temporal que existe para el cumplimiento de las responsabilidades que demanda el cargo, situación que agobia a los profesionales, y complejiza el quehacer directivo. Frente a ello, un directivo señala que:

Entrevistado: [...] y para eso me he tenido que dar el tiempo dentro de lo reducido que se da de tiempos, porque si no estoy hablando con un niño o con un apoderado, me necesita un profesor, o me están buscando porque viene otro apoderado más, o porque se me acerca el tiempo del recreo, o porque estamos en una actividad dentro de la escuela.

Las líneas anteriores demuestran como los compromisos extracurriculares, exponen el funcionamiento entre la escuela y la política educativa. Relación que se tensiona entre las posibilidades reales temporales de acción y la propuesta legislativa, en la cual la realidad supera la declaración normativa del Mineduc, representación que, según la evidencia, se comparte con el profesorado (Rivera-Gutiérrez; Henríquez-Alvear; Gutiérrez-Saldivia, 2022). Esta última instancia, como demuestra la literatura científica educativa, se concentra en la fiscalización de las escuelas en sus procesos administrativos y de resultados de aprendizaje estandarizados, y no en la pretendida calidad de la educación (Botella; Ortiz, 2018; Ruminot, 2017; Tedesco, 2012).

b) Problema calidad de la educación

El segundo código de la categoría relación escuela-política educativa, señala que existe un *problema de calidad en la educación*, donde se enfatiza en la ausencia de claridad sobre “calidad”. Lo anterior se fundamenta en la realidad escolar, en la cual la precariedad en infraestructura, administración y en el traspaso de contenido se hace evidente para los directivos. Un ejemplo de lo anterior, es cuando un entrevistado señala que:

Entrevistado: Se cumple con lo que te piden, porque el ministerio para implementar un curso, o para abrir un colegio te pide, mesas, sillas, esto, lo otro, pero ¿de calidad? Entonces todas esas cositas son las que...

Los participantes manifiestan discursivamente que el sistema público ofrece un tipo de educación estándar, que no explicita las dimensiones de la Ley General de Educación, dejando a voluntad de cada grupo educativo plasmar el sello identitario según sus creencias y voluntades. Esta libertad dada por el modelo educativo estándar que mencionan los actores, provoca que la educación pública carezca de componentes identitarios claros para fortalecer la calidad de la educación chilena, e inclusive provoca interpretaciones diversas sobre cuál es la función de la educación.

Por otra parte, los actores mencionan que el problema de calidad se vincula con elementos de administración e infraestructura, elementos básicos y necesarios para propiciar condiciones de bienestar en las escuelas. Esto implicaría que, la asignación de importancia a los principios de la Ley General de Educación se traslada a un segundo nivel pues se vuelve prioritario atender demandas materiales que se asumen como parte de la calidad educativa.

c) Poca importancia a la formación valórica

Por otra parte, el código *poca importancia a la formación valórica* se comprende como la insignificancia que se le otorga a la formación valórica dentro de la relación escuela- política educativa. En este ámbito los participantes declaran que las políticas educativas desplazan la formación

valórica, por lo que manifiestan preocupación por la falta de prioridad que existe desde los niveles centrales y medios que administran la educación. Esta información se obtuvo a través de preguntas relacionadas con la formación valórica y la importancia que le asignan los grupos directivos.

Algunas citas que representan este código son las siguientes:

Entrevistado: Yo lo atribuyo netamente a que nuestro sistema en la formación valórica ha estado al debe, por lo tanto, se hace importante, casi urgente, modificar ese aspecto y relevarlo.

Entrevistado: Y de pronto estos agentes externos de la medición, como la agencia de calidad y lo que usted me acaba de mencionar, cuando vienen a evaluar, ¿en qué se centran más?, ¿se centran en la cuestión valórica?, ¿en los resultados académicos?, ¿en los resultados SIMCE?, por ejemplo, o los indicadores de calidad, ¿en qué se centran ellos?

El grupo de directivos expresa en sus líneas discursivas que los intereses prioritarios del sistema central y medio, persiguen evidenciar el logro de los indicadores de calidad, los cuales según la teoría dan cuenta de elementos competitivos para el mercado educacional a nivel nacional e internacional (Demarchi, 2020; Falabella, 2018). Desde esta perspectiva, se evidencia que el compromiso por parte de la política educativa con las escuelas en Chile, contribuye con fuerza a los fines particulares y privados para fortalecer la competencia en el mercado, por sobre fines educativos centrados en relevar los aspectos valóricos en la educación.

d)Burocracia

El cuarto código de la categoría se presenta como una causa que incide en el problema de la calidad en la educación chilena, pues la burocracia se comprende como una estructura que debilita los fines y principios declarados en la normativa educativa. En este sentido, las narrativas se centran en la excesiva burocracia del sistema escolar. Un ejemplo de lo anterior se visualiza en el discurso directivo, que explica la tramitación de recursos que benefician a los estudiantes.

Entrevistado: [...] yo encuentro que está bien el tema de la igualdad, pero entreguemos herramientas distintas también, quizás a ese niño que ingresa a un liceo Bicentenario, un liceo de excelencia, que requiere un apoyo pedagógico aparte, asíneselo, que no sea un trámite, o una tremenda burocracia entrar a un plan especial.

Sobre la cita anterior, se alude directamente a la entrega de recursos que se vuelven imprescindibles para el logro de aprendizajes en niñas y niños, el cual según el marco legislativo actual deben ser incorporados a las escuelas, sin discriminación y con la intención de desarrollar sus máximas capacidades (López et al., 2018). Esta situación se complejiza o transforma en procesos burocráticos que desgastan a los equipos directivos, empujándolos a cumplir roles de administradores por sobre las tareas educadoras.

Conclusiones

Las ideas generales que podemos concluir sobre la importancia que asignan los directivos a los principios declarados en la Ley General de Educación, posee una fuerte carga en los aspectos burocráticos por sobre aspectos formativos valóricos y éticos. Lo anterior se vincula a los antecedentes presentados al inicio de esta investigación, específicamente a los pilares estructurales del sistema educativo, es decir el pilar *voucher* y el pilar *sistema de gestión escolar*. Pues los resultados evidencian una construcción de importancia al principio de *subsidiariedad* y fortalecimiento del pilar *sistema de gestión escolar*, a través de los niveles central y medio de administración educativa nacional, por sobre los aspectos formativos valóricos. Desde este horizonte, podemos interpretar que existe un posible factor de miedo respecto a los elementos punitivos del Estado (Carrasco-Aguilar et al., 2018; Falabella, 2016), relacionado a las consecuencias negativas en las escuelas al no obedecer los requerimientos burocráticos. Estos aspectos, permiten visibilizar una representación basada en una idea de bien, la cual implica la preocupación por el bienestar de las y los estudiantes, que se hace visible mediante la obediencia de los requerimientos burocráticos enquistados en el sistema escolar chileno.

Por otra parte, la resistencia que existe desde el grupo de directivos frente a este modelo educativo, centrado en la rendición de cuentas y

enfoque gerencial administrativo, permite proyectar posibilidades de una educación más humanizadora en medio de un contexto, que según las y los participantes, no es propicio para el cultivo de valores en las distintas etapas de formación escolar.

Consistentemente, un aspecto relevante que podemos establecer a partir de las representaciones observadas en los directivos, es que, es tal la amplitud de la ley, que las personas la refieren como abstracta. Esto tendría un fuerte vínculo con el principio de libertad de enseñanza presente en el modelo educativo chileno, el cual es coherente con las garantías constitucionales del país, las cuales se asocian a posibilidades de desarrollo negativo.

Finalmente, y a partir de las categorías platónicas, los resultados exponen una concepción laxa para el desarrollo de virtudes humanas, donde el foco central se sitúa en la dependencia hacia los pilares centrales y las garantías constitucionales con lógicas mercantiles. En este sentido, el estudio axiológico de la *paideia* platónica permite dar una lectura problemática al fin último que persigue la normativa estatal, la cual declara principios orientados al bien común, pero que no limitan la instalación de mecanismos externos que desarrollan espacios de injusticia social.

Referências

BELLEI, C.; CONTRERAS, D.; VALENZUELA, J. **Ecos de la revolución Pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional**. Santiago: Pehuén Editores S.A, 2010. p. 11 - 31

BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL. **Reporte comunal**, 2021.

BOTELLA, M.; ORTIZ, C. Efectos indeseados a partir de los resultados SIMCE en Chile. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 2, p. 27 - 44, 2018.

BRUNNER, J. **Educación Superior en Chile Instituciones, Mercados y Políticas Gubernamentales**. Santiago de Chile: Ediciones UDP, 2008.

CARRASCO-AGUILAR, A. *et al.* Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(s) política(s) de

convivencia escolar en Chile. **Perfiles Educativos**, v. XI, n. 159, p. 126 - 143, 2018.

CARRILLO DE LA ROSA, Y.; CARRILLO VELÁSQUEZ, A. F.; CANO ANDRADE, R. A. Aportes del Derecho Romano a la tradición jurídica de occidente. **Revista Jurídica Mario Alario D'Filippo**, v. 14, n. 28, p. 475 - 495, 23 ago. 2022.

CHILE. **Constitucion Política de la Republica de Chile**. 2005, 2018. Disponible em: www.leychile.cl

CORNEJO, R. El Experimento educativo chileno 20 Años después: Una Mirada Crítica A los logros y falencias del Sistema Escolar. **Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación**, v. 4, n. 1, p. 118 - 129, 2006.

CORVALÁN, J. **La narrativa educacional chilena y su proceso de transformación reciente: Un análisis sociológico histórico**. Folios, v. 37, p. 63 - 81, 2013.

DAEM. **Municipalidad de Temuco**, 2021.

DEMARCHI, G. La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación en Latinoamérica. **Revista En-contexto**, v. 8, n. 13, p. 107 - 133, 1 jul. 2020.

DONOSO-DÍAZ, S.; CASTRO-PAREDES, M.; ALARCÓN-LEIVA, J. **Aspectos críticos en las propuestas sobre una nueva arquitectura de la educación pública chilena**. Estudios pedagógicos (Valdivia), v. 41, n. 2, p. 305 - 324, 2015.

FALABELLA, A. ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. **Estudios Pedagógicos** (Valdivia), v. 42, n. 1, p. 107 - 126, 2016.

FALABELLA, A. La seducción por la hipervigilancia: el caso de la educación escolar chilena (1973-2011). En: RUIZ, C.; REYES, L.; HERRERA, F. (Eds.). **Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación**. 1º ed. Santiago: LOM, 2018. p. 163 - 186.

FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2012.

JAEGER, W. **Los ideales de la cultura griega**. México: Fondos de Cultura Económica, 1962.

JODELET, D. Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Espacios en Blanco. **Revista de Educación**, v. 21, p. 133 - 154, 2011.

LALANDE, A. **Vocabulario técnico y crítico de la filosofía**. 2. ed. Buenos Aires: Ateneo, 1967.

LÓPEZ, V. et al. Políticas de Inclusión Educativa en Chile: Tres Nudos Críticos. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 157, p. 1 - 24, 2018.

MINEDUC. **Ley Núm. 20.370 Establece la Ley General de Educación**, 2009. Disponible em: <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>>. Acceso em: 6 jul. 2016.

MINEDUC. **Bases curriculares Educación Básica**. Santiago: 2011.

MINEDUC. **Reporte Nacional de Chile: Revisión OCDE para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas**. Santiago: [s.d.].

MORA, M. La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. **Athenea Digital**, n. 2, p. 1 - 25, 2002.

MOSCOVICI, S. **Psicología Social, II**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1986.

OCDE. **Revisión de Políticas Nacionales de Educación**: Paris: OECD Publishing, 2004.

PLATÓN. **Diálogos IV República**. Madrid: [s.d.]. v. Editorial Gredos

RIVERA-GUTIÉRREZ, C.; HENRÍQUEZ-ALVEAR, L.; GUTIÉRREZ-SALDIVIA, X. Tiempo curricular como mandato de la planificación y quehacer pedagógico. **Revista Inter Ação**, v. 47, n. 1, p. 341 - 355, 30 abr. 2022.

RUMINOT, C. Los Efectos Adversos de una Evaluación Nacional sobre las Prácticas de Enseñanza de las Matemáticas: El Caso de SIMCE en Chile. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 10, n. 1, p. 69 - 87, 2017.

STAKE, R. **Investigación con estudio de casos**. 5ta. ed. Madrid: Morata, 1998.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Medellín: Universidad de Antioquia, 2002.

TEDESCO, J. **Educación y Justicia Social en América Latina**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; Universidad Nacional de San Martín, 2012.

TOMAR, F. Ética y política en Platón: la función de la virtud (I). **ESPIRITU**, v. 47, p. 243 - 267, 1998.

TRONCOSO-TEJADA, G. **Un análisis filosófico y empírico de los conceptos éticos involucrados en la Ley General de Educación en Chile**. Temuco: Universidad de La Frontera, 2021.

USCATESCU, J. Acerca de un concepto romano: arquitas. Un estudio histórico-conceptual. **Cuadernos de Filología Clásica**. Estudios Latinos, v. 5, 1993.

VILLALOBOS, C.; QUARESMA, M. Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. **Convergencia**, v. 69, p. 63 - 84, 2015.

POSIÇÃO ENUNCIATIVA DE UM LUGAR: EXPERIÊNCIA DE ENSINO-PESQUISA EM SALA DE AULA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO NA UEMA

Karoliny Reis Pereira
Ana Lucia Cunha Duarte
Maria do Socorro Estrela Paixão

Resumo: O presente trabalho mantém vinculação com uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – UEMA, porém as reflexões aqui apresentadas resultam de uma experiência na disciplina “Gestão Educacional e Escolar: fundamentos, processos e práticas”, mediada por duas professoras, com a intenção de discutir abordagens que auxiliam mestrandos/as a pensarem os objetos que SE encontram em processo de investigação na linha de “Política e Gestão da Educação” no referido programa. A análise centra-se na discussão de como se configura a gestão de políticas de formação continuada no contexto atual, sob a perspectiva do Estado neoliberal. O texto é um recorte de discussões em sala de aula, tem como método a realização de uma narrativa que dialoga com documentos oficiais e com referenciais bibliográficos como Saviani (2005), Maués e Camargo (2022), Cabral Neto (1997), Drabach e Mousquer (2009), Paro (2000; 2007), Dourado (2007), Paixão (2015), Larrosa (2017), Bakhtin (2003) e outros. Pode-se inferir que os processos e a materialização teórico-práticas da gestão da política de formação continuada precisam ser discutidas e aprofundadas - como no componente curricular descrito -, para que sejam construídas proposições no ambiente acadêmico-científico com repercussões em espaços educativos, na perspectiva democrática e crítica.

Palavras-chave: Gestão de política; Formação continuada; Estado Neoliberal.

Introdução

Falar sobre Gestão Educacional não é uma tarefa fácil e, com certeza, não está no grupo das mais leves se considerada a proporcionalidade entre demandas da educação no país e os atendimentos destas, em diferentes aspectos como estrutura,

organização, recursos materiais, financeiros, valorização profissional entre outras. É como trilhar um histórico caminho de lutas, mudanças, descompassos, incertezas, desconstruções e reconstruções. Quando o tema é Gestão de Políticas Educacionais, os dilemas se aprofundam por causa de outros aspectos que pressupõem, na análise e na escrita definições relacionadas ao que fazer, como fazer e com que recursos se pode contar para a materialização de ações, porque em se tratando do modelo da nova gestão, as orientações neoliberais para a educação, no Brasil, têm como fundamento a linguagem assimétrica e excludente.

Quanto à relação da gestão com a política, esta última entendida como fenômeno que se reproduz no contexto das relações de poder e das relações sociais, percebemos que “A gestão põe em prática as intencionalidades das políticas, o que significa afirmar que a gestão concretiza os objetivos amplos ou específicos traçados pelo Estado e demais representações do mesmo” (Paixão, 2015, p. 56).

Quando se trata da nova gestão pública ou gerencialismo observa-se que o desejo é o controle de custos e o aumento da eficiência. Para a realização, essa gestão pós-burocrática introduz uma nova visão de organização na educação e na escola, bem como de transferência de responsabilidades no setor público. Essa visão, ao contrário da gestão burocrática, foca no produto, nos resultados e não no processo (Ball; Mainardes, 2011).

Nesta circunstância, a escrita por vincular-se a uma vivência, uma experiência no segundo semestre do ano de 2022, com a disciplina “Gestão Educacional e Escolar: Fundamentos, processos e práticas” no Programa de Pós-graduação em Educação-Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), requer (inter)relacionar aspectos mais amplos com reflexões específicas de um lugar com sentido social (Augé, 2012).

Assim, este texto é escrito a partir da posição enunciativa de professoras e mestrandas vinculadas à disciplina acima citada e pesquisadoras da linha Gestão Educacional e Escolar, sujeitas sociais implicadas com esse lugar, definido, conforme Augé (2012) como espaço identitário e histórico. Afirmamos ser uma experiência por concordarmos com Larrosa (2017, p. 18) que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

A afirmação de Larrosa demarca a orientação e a compreensão sobre a escrita deste trabalho. Versa também sobre a produção de um enunciado pelo entendimento que “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados (BAKHTIN, 2003, p. 297), por isso, se constitui como uma atividade dialógica, experiências de ensino e pesquisa que se definem do ponto de vista cronológico como um passado presente, que insiste em nos tocar.

Desse modo, a escrita deste texto é o relato de uma experiência em que se reflete de forma responsiva e responsável conceitos referentes à gestão educacional e escolar e suas (inter)relações, se contrapondo ao discurso negacionista de interferências de políticas globais em gestão locais.

Assim, alguns destaques na disciplina e nas análises desta produção foram privilegiados por serem basilares para a compreensão pretendida, bem como alguns princípios norteadores como, a) o modo de produção material da vida interfere e viabiliza as formas de organização da vida social, inclusive da gestão educacional e escolar; b) a defesa da totalidade pela compreensão que a organização das instituições, em especial a gestão educacional e escolar são partes de um todo, do campo econômico, social e político. Por isso, pressupor isoladas destes campos, de contextos mais amplos significa negar determinações reais; c) Por fim, o processo de transformação constante na organização escolar como resposta as mudanças, as transformações no modo de produção humana.

Posição enunciativa das sujeitas implicadas na experiência

A experiência de ensino-pesquisa que apresentamos trata-se de atividades desenvolvidas com carga horária de sessenta horas (60h), que contemplam temas como concepções e práticas de gestão, visão sistêmica da gestão educacional e escolar participativa e democrática, exercício do poder, no interior das organizações. A experiência de ensino apresenta como objetivo discutir a gestão educacional e escolar como

atividade(s) construída(s) na relação com as condições históricas, econômicas e culturais, por meio da problematização de concepções e práticas fundamentadas na racionalidade da administração empresarial e na racionalidade democrática, implementadas no contexto das instituições educativas, como contribuição para a materialização da gestão democrática-participativa, nas escolas públicas brasileiras.

A metodologia na disciplina, segue uma postura colaborativa, dialogada e situada como dispositivos de incentivo à participação dos/as mestrandos/as no processo de construção de conhecimentos e na mobilização de saberes necessários para qualificação na área profissional. Assim, posturas comprometidas com a realidade sócio/individual local, o conhecimento de problemáticas que desafiam os/as envolvidos/as nas ações formativas são o nascedouro de elementos curriculares que sustentam as atividades didático-pedagógicas presenciais e remotas com atividades síncronas e assíncronas. A organização e o desenvolvimento de atividades orais e escritas, por parte dos/as mestrandos/as envolvem reflexões, análises, críticas e sínteses de conteúdos distribuídos, de acordo com a demanda da turma, todos produtos de mediações pedagógicas que acontecem em aulas, seminários, estudos dirigidos e observação de campo.

No desenvolvimento das atividades destacamos modos como abordamos diferentes momentos: as aulas planejadas coletivamente pelas professoras com participações dos/as mestrandos/as; as discussões em sala de aula e as socializações de pesquisas individuais e trabalhos em grupos sistematizados e disponibilizados para o coletivo dos estudos; a avaliação de processos articulados contemplam atividades individuais e em grupo de modo articulado e convergente para um produto final, a escrita de um artigo que relaciona conceitos discutidos na disciplina do mestrado com as pesquisas individuais em curso.

Ao se considerar o produto final e a exigência combinada para a sua realização é que surgem algumas abordagens que apresentamos na sequência, algumas abordagens consideradas basilares no processo das discussões em sala de aula e que mantém relação com o objeto de pesquisa da mestranda-autora inscrita neste diálogo. O percurso de escrita deste ensaio, articula temáticas da ementa trabalhadas na disciplina

com uma pesquisa, qual seja: a gestão de formação continuada com professores de uma rede pública municipal.

No desenvolvimento da disciplina “Gestão Educacional e Escolar”, seguimos um roteiro de apresentação e discussão dos conteúdos, das temáticas escolhidas cuidadosamente pelas professoras que serviram como aprofundamento do tema central que é a própria Gestão Educacional e Escolar e como orientação acerca dos nossos objetos de pesquisa. Importa esclarecer que escolhemos alguns pontos para compor os enunciados desta narrativa, pontos que chamaram atenção no processo da disciplina, pela relevância que apresentam para cada uma de nós, como pessoas, como profissionais e como pesquisadoras no mestrado, vinculadas a linha de gestão educacional e escolar.

Nesse sentido, iniciamos as reflexões e leituras resgatando o percurso histórico da gestão e nela, a ênfase é para o conceito de Democracia. A importância deste tema para a pesquisa reside no fato de que, não é possível falar em uma construção coletiva da formação continuada - que é objeto da nossa investigação, sem considerar seus aspectos democráticos. Em seguida as reflexões versam sobre políticas implementadas e que se vinculam a diferentes formas de gestão na educação. Por fim, refletimos a relação entre organização social e formação profissional.

Gestão, Democracia e Educação

Para construção desta seção, de forma breve abordaremos assuntos e pesquisas que debatem os conceitos e afinidades alusivas à democracia, a gestão e a educação, à luz de pesquisas analisadas em sala de aula. Cabral Neto (1997) nos mostra que a democracia dos antigos, cujo berço foi Atenas, era uma democracia direta que se realizava num espaço específico e restrito, a cidade/Estado grega, e ocorria por meio de um sistema de assembleias onde as decisões políticas que envolviam a pólis eram tomadas.

No entanto, mesmo nesse espaço onde aparentemente todos os cidadãos podiam participar, a inclusão não era uma característica presente. Apenas homens, livres, com idade acima dos dezoito (18) anos e que tinham pai e mãe atenienses tinham voz na assembleia.

Teoricamente, o poder era exercido pelo povo, mas mesmo nesse contexto é possível perceber fortes marcas de exclusão social. Além desses requisitos que, por si só, já excluía uma parcela considerável da população, como mulheres, estrangeiros, escravos de guerra e por dívidas, havia ainda o fator geográfico, que impedia a muitos de chegar até Atenas, pois as formas de locomoção de um lugar para outro representavam custos e mais dificuldades.

A democracia representativa, de acordo com Cabral Neto (1997) surge com o constitucionalismo moderno, em que o povo não participa diretamente das decisões políticas, mas escolhe seus representantes para que assim o façam. Dessa forma, o pensamento liberal que serviu como fundamento para a democracia dos modernos relaciona diretamente a condição de cidadão à propriedade privada, contrapondo-se ao significado de cidadão na democracia dos antigos.

Como uma forma de aproximação entre a democracia e o bem-estar social, com vistas a diminuição das desigualdades sociais, temos a democracia política, e seu objetivo vai além, segundo o autor, de uma forma de governo, mas um dispositivo que atenda às necessidades de todas as camadas da população. Conhecer o desenvolvimento da Democracia, desde o seu nascimento até os dias de hoje, foi importante para a minha compreensão dos significados de Gestão Democrática, que atravessa o objeto de estudo que é a Gestão da Política de Formação Continuada com Professores e Professoras do Ensino Fundamental.

Sobre a vinculação entre Administração e a Gestão Escolar, Drabach e Mousquer (2009) indicam que os primeiros escritos datam da década de 1930, e que os pioneiros neste campo foram Antônio de Arruda Carneiro Leão, José Querino Ribeiro, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. O discurso desses intelectuais, que defendiam a Escola Nova, estava fundamentado na necessidade de maior cientificidade no campo educacional e de ampliação da oferta educacional.

Segundo as autoras supracitadas, neste mesmo período foi escrito o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que destacava, dentre outras questões, a necessidade de maior cientificismo e filosofia na Administração Escolar, e que sua ausência era a responsável pelo quadro de desordem e desorganização do aparelho escolar.

Ribeiro (1986) afirma que a administração escolar é parte da aplicação da própria administração geral, comparando assim suas aplicações, aspectos mais relevantes, meios, processos e objetivos. No entanto, Paro (2007) destaca a existência de uma contradição nas afirmações de Ribeiro, que coloca que o objetivo educacional é formar sujeitos autônomos, críticos e capazes de transformar a sua própria realidade, mas no caso da administração geral, a finalidade almejada é a produção.

Drabach e Mousquer (2009) afirmam que Lourenço Filho coloca que a escola oferece serviços de ensino, e não produtos, em comparação às fábricas, sendo assim, as atividades administrativas escolares devem levar em conta as relações humanas, fator preponderante na produção do ensino. Ou seja, as pessoas que participam do processo educativo devem ser participantes ativos deste processo, ainda que não tenham de fato participado de sua concepção inicial. O critério da responsabilização das pessoas envolvidas traz um verniz de participação no processo educativo. Tal visão se diferencia superficialmente dos postulados de José Querino Ribeiro, na ênfase nas relações humanas e não nas atividades.

Drabach e Mousquer (2009), trazem o entendimento de que Anísio Teixeira concorda com os demais autores, de que é necessário fazer mudanças expressivas na estrutura escolar, onde a escola não é somente um meio de prover mão de obra para a produção de uma sociedade, mas que, a escola tem suas próprias demandas sociais e individuais.

No entanto, as autoras enfatizam que a escola, antes separada para uma parte restrita da população, um pequeno segmento componente da elite brasileira, deve ser ofertada para todos sem distinção, de modo que todos tenham acesso ao conhecimento e todos possam aprender. Ainda sobre Anísio Teixeira, Drabach e Mousquer (2009) apontam que sua maior preocupação era com a questão da qualidade do ensino, por conta da expansão dos sistemas escolares, o que incidia diretamente sobre a administração escolar, exigindo assim novos métodos de administrar a escola e também a distribuição e redefinição dos papéis nesse contexto.

É possível perceber, a partir dos autores destacados acima e dos apontamentos de Drabach e Mousquer (2009), que a administração escolar estava mais próxima da administração geral, do que dos ideais para uma educação de qualidade. Eficiência, eficácia e produtividade são pontos fortes na organização das instituições escolares, com vistas a preparação

para o mercado de trabalho. No entanto, surgem críticas sobre esses modelos de escola e educação, dando ênfase a outros temas como as desigualdades sociais, bem-estar social e universalização da educação.

A administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados, como explica Paro (2000), ou seja, a organização de recursos diversos, sejam humanos, materiais, financeiros, para o alcance de objetivos bem delimitados e claros. Sendo assim, sua contribuição nos processos educativos, é o emprego da racionalidade na própria administração escolar. A organização racional dos objetivos esperados para a educação.

Para além da racionalidade citada, temos a exploração advinda do capitalismo, que pormenoriza a existência humana em detrimento da classe dominante que detém o domínio dos bens de produção. A partir deste ponto, iniciamos as discussões acerca do caráter humano, democrático e participativo que a educação deve ter para o alcance do objetivo maior, que é a formação humana integral. Em decorrência disso, percebemos que “É a partir destas críticas ao conceito e prática de administração escolar, baseada no enfoque tecnocrático, que começa a aparecer na literatura deste campo o conceito de gestão escolar” (Drabach E Mousquer, 2009, p. 274). Qual o sentido dessa lógica? A mesma pesquisa de Drabach e Mousquer (2009, p.274) traz como afirmativa que “É este caráter de essência política e de preocupação com o pedagógico que dão base ao conceito de gestão escolar, como forma de diferenciar-se da visão técnica que historicamente permeou o conceito de administração escolar”. Soma ao esse reconhecimento da função política da educação na sociedade,

[...] a luta pela democratização do país na década de 1980 retoma a questão da democratização da escola pública, não apenas pelo viés de seu acesso, mas também pela democratização das práticas desenvolvidas em seu interior. Como resultado disso, tem-se a aprovação do princípio de “Gestão Democrática do Ensino Público”, na Constituição Federal de 1988 (Drabach; Mousquer, p. 274. 2009).

As autoras destacam que, se no contexto econômico onde as principais mudanças ocorrem, no campo da administração e gestão escolar é possível perceber mudanças na configuração do mundo do trabalho, especificamente na organização do trabalho e na administração.

A educação, enquanto prática social, demarcada pelas características históricas e espaciais, é um meio para compreender estes desdobramentos das mudanças nas esferas política e econômica.

A partir deste tema, em que foram apresentados os principais pontos da administração escolar e seus pressupostos, iniciamos as discussões sobre a Gestão Democrática, cujo principal expoente discutido é o autor Vítor Paro. O autor nos fala sobre o caráter utópico que acompanha a Gestão Democrática e participativa na educação pública básica.

Paro (2016) observa que, para que ocorra uma gestão democrática da escola pública é necessário a participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, ou seja, o envolvimento real e satisfatório de toda a comunidade escolar. Toda via, dadas as dificuldades sociais, econômicas e culturais que envolvem todo esse processo, sua execução encontra obstáculos reais e de difícil superação, daí o caráter utópico destacado pelo autor. Suas palavras encontram significado na realidade escolar. Como professora da rede pública do município em que desenvolvemos a pesquisa, posso afirmar que o pensamento de Vitor Paro tem fundamento, e que a reunião e participação da comunidade escolar com todos os seus representantes, realmente tem encontrado barreiras dos mais diversos tipos.

Ainda com destaque para autores que dialogamos, encontramos em Dourado (2007), o entendimento sobre a educação. Afirma que a educação é entendida como prática social, como componente imprescindível das relações sociais, onde são expostas diferentes visões de mundo, de humanidade e de sociedade.

Nesse contexto, a educação é o meio pelo qual a cultura de um povo é ampliada e socializada, de acordo com suas construções históricas. Sendo assim, a escola é o local onde ocorre a produção e apropriação do saber, e onde as políticas educacionais se concretizam, se organizam e se realizam, por meio das ações coletivas.

O autor mencionado situa o significado de educação como parte indissociável da sociedade e sem a qual a mesma não se constrói. Na sequência, define a escola como espaço de construção sistemática da cultura de uma sociedade. A expressão "uma sociedade" foi usada especificamente para destacar que, cada sociedade elabora e constrói a sua própria escola. Cada escola reflete uma organização social e os

objetivos que dela dependem, mas sua função social não se encerra nisso. Vejamos aspectos da escola mencionados por ele (Dourado, 2007. p.924): “[...] a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício stricto sensu”. Na continuidade da análise, apresenta impactos dessa concepção de escola:

Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas (Dourado, 2007. p. 924)

Não poderíamos falar em Gestão Democrática sem aproximar-se ao tema da autonomia da escola, que Lima (2002) coloca como a mobilização organizacional que deve ser operada por aqueles e aquelas que concretizam os objetivos da escola. Sendo assim, a soma e multiplicação das ações e aspirações individuais e coletivas das pessoas que fazem a Educação e que são e compõem de fato a escola.

É oportuno esclarecer que, as dificuldades destacadas entre a educação e a democracia não diminuem sua importância. Saviani (2005) coloca que a relação entre estes dois polos se caracteriza por influência e também dependência, onde, para que a democracia seja consolidada, é necessário que a educação seja fortalecida e desenvolvida. O que podemos entender é que a educação de qualidade é a base de uma sociedade que compreende e concretiza os aspectos democráticos necessários à sua manutenção constante.

Pensando o objeto de pesquisa pelo viés da política: aspecto legal

Como dito, o objeto de pesquisa da investigação em questão é a Gestão da Política de Formação Continuada com os Professores e Professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo assim, durante a disciplina de Gestão Educacional e Escolar, fomos orientados/as a pesquisar e discutir as bases legais, as políticas que fundamentam, legitimam os objetos de pesquisa dos/as mestrandos/as matriculados/as

na disciplina. Em nosso caso, o recorte foi para as políticas voltadas para a formação continuada de professores e professoras da educação básica, especialmente para os anos iniciais do Ensino fundamental.

Como ponto de partida comum entre os objetos de pesquisa, encontramos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n° 9394/96, é a carta magna e seus pontos que tratam a educação no Brasil, da Educação Infantil ao Ensino Superior, ou seja, é a LDBEN o primeiro dispositivo legal que norteia a educação em todos os níveis e modalidades em nosso território.

Sendo assim, em seu artigo 67, os sistemas de ensino têm a responsabilidade de promover a formação dos profissionais da educação, garantindo qualidade e aperfeiçoamento profissional contínuo. Dessa forma, podemos perceber que, no caso específico da nossa pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação - SEMED - é quem deve organizar, planejar, implementar e avaliar as formações continuadas, prover os recursos necessários, sejam humanos, materiais, dentre outros, com todos/as os/as professores/as da rede pública municipal, de maneira a buscar a participação de todos e todas, respeitando/observando os seus horários de trabalho, demandas formativas e acessibilidade dos/as envolvidos/as.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP n° 1, de 27 de outubro de 2020, trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores e Professoras da Educação Básica, além de instituir a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC Formação Continuada, ou seja, a capacitação dos profissionais no exercício do magistério.

Neste documento, de acordo com Brasil (2020), no capítulo 2, que trata da política de formação continuada de professores, no artigo 4°, fica entendido que a Formação Continuada é componente essencial da profissionalização de professores, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores dos educandos no processo de aprendizagem, na construção e consolidação de competências, para o desempenho da prática social e da qualificação para o trabalho.

Assim, a BNCC Formação Continuada trata também dos Cursos e Programas para a Formação Continuada de Professores e da formação ao longo da vida, ou em serviço, ou seja, a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente compartilhando aprendizagens já desenvolvidas.

A Lei nº 13.005/2014, Plano Nacional de Educação - PNE - descreve na meta 16, que deve formar, em nível de pós-graduação, cerca de 50% (cinquenta por cento) dos professores/as da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE que é 2024, garantindo que todos(as) os(as) profissionais da educação básica tenham formação continuada adequada em sua área de atuação, considerando suas necessidades, demandas e contextualizações dos referidos sistemas de ensino. A meta apresentada na Lei supracitada se coaduna e complementa o que está disposto na Resolução CNE/CP nº1/2020.

Na esfera estadual, apoiada na Lei 13.005/2014, temos a Lei nº 10.099/2014, que institui o Plano Estadual de Educação - PEE. Neste documento, temos a meta nº 17, formar, em nível de pós-graduação, cerca de 40% dos professores e professoras da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir formação continuada em suas respectivas áreas de atuação, do mesmo modo que no PNE, considerando também as necessidades, demandas e contextos sociais de cada sistema de ensino. É possível perceber que a redação do PEE do Estado do Maranhão segue a mesma construção do PNE.

Organização Social e formação profissional

Esta seção trata da relação entre a educação, a sociedade capitalista, no contexto neoliberal. A pergunta que segue é: como se configura a gestão de políticas de formação continuada no contexto atual? Entendemos que a formação e a sua gestão “agregam movimentos conflituosos, com potenciais de bloqueios e mudanças” (Paixão, 2015, p.43). Neste momento a reflexão centra-se na relação entre educação, estado e sociedade, especificando fundamentos que orientam essa relação entre formação profissional, no contexto neoliberal e as demandas decorrentes deste contexto que interferem nas instituições formativas.

Compreendemos que as reformas educacionais na América latina, em especial no Brasil são implantadas desde o final da década de 1960 e indicam a necessidade de formar trabalhadoras/es da educação para que, por meio de suas práticas criem condições para a transformação da escola, da educação e para que não dizer, da sociedade. Nas palavras de Maués e Camargo (2022, p.18), essa intenção fica em evidência na década, “O século XX foi marcado por tentativas de ampliação da escolarização obrigatória em países da América Latina [...] entendimento de que a educação escolar ou a sua falta seriam as causadoras do atraso e da pobreza social [...]”.

Ao se considerar o sistema social, político, econômico e os organismos patrocinadores das reformas, pode-se inferir que esse propósito esconde intencionalidades, como, por exemplo, o de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva, como explicam Maués e Camargo, (2022, n/p) “As estratégias para fortalecimento do capital humano estão voltadas para a dinamização das economias e visam à solução dos problemas sociais”.

Diante do exposto, realizamos e ao mesmo tempo refletimos sobre as questões como: podemos afirmar que a importância da formação de professores/as no processo educacional é relativa e pode caracterizar-se em uma estratégia de natureza ideológica, com objetivo de instaurar uma nova estratégia de ação relacionada à crise estrutural do capitalismo? A esse respeito, podemos entender que as propostas patrocinadas pelos organismos internacionais, são sustentáculos ideológicos do neoliberalismo, que atribuem à educação, importância decisiva para o crescimento econômico e reestruturação produtiva? A formação continuada de professores/as dentro das políticas neoliberais são canais de acesso para que a educação viabilize a dinâmica de acumulação capitalista?

Estas e outras questões são elaboradas e debatidas com o grupo de forma geral, de modo que cada integrante da turma relacione as intencionalidades das políticas educacionais com as intenções de seus mentores, os acordos entre o Estado¹ e os Organismos Internacionais. As análises e compreensões, construídas e expostas mobilizam

¹ Aqui, nos referimos ao Estado, genericamente – no singular e iniciado com letra maiúscula – estamos falando das instituições das três esferas governamentais, e não aos governos estaduais ou a um determinado estado de nosso país.

entendimentos para que a questão central de cada pesquisa encontre respostas pelo entendimento contido e descrito nos princípios fundamentais, anunciados na introdução deste texto e pela defesa que “A gestão da educação tem relação direta com o modelo de organização social e com as demandas de formação profissional da época” (Paixão, 2015, p. 50).

Sendo assim, as ações e as intenções formativas começam a ser planejadas ou desarticuladas conforme as exigências do modelo social em vigor, isso significa que as políticas educacionais, projetos e programas de formação, a organização curricular e a organização do trabalho escolar mantêm relação direta com a dinâmica sociocultural e com as representações legitimadas pelo Estado.

Essa lógica nos faz perceber que o “Estado é uma formação social concreta que sofre e exerce influências do espaço-tempo no qual se insere” (Paixão, 2015, p. 61). Desse modo, como é a sua posição diante das contradições sociais e as suas próprias contradições como definidor de políticas públicas? A mesma autora responde que por não se entender como parte de nenhuma classe opta por “[...] administrar as contradições, suprimindo-as num plano formal, mantendo-as sob controle no plano real e colocando-se como elemento neutro, mesmo sabendo-se que as intervenções submetem mais aos interesses do capital. (Ibid, p. 61).

A consequência das intencionalidades escusas do Estado, por meio das políticas e orientações de modelos de gestão e o pouco compromisso com o desenvolvimento profissional - entendido aqui como desenvolvimento contínuo dos saberes -, é inviabilizar uma formação profissional com qualidade social, bem como aquela cujo paradigma promova a formação de professores “[...] reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (Nóvoa, 1992, p. 27).

Complementa o pensamento de Nóvoa, a pesquisa de Libâneo (2004, p. 229) ao argumentar que “[...] não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas”. Defende a necessidade da construção coletiva, que não é possível pensar em soluções, em

alternativas unilaterais, em receitas prescritas por grupos de especialistas externos à realidade educacional ou que não se comprometa com melhores benefícios decorrentes desta.

Freire na obra *Pedagogia da Autonomia* (2021), ratifica a ideia de que é necessária e latente a reflexão crítica a respeito da prática docente, e que se trata de uma exigência que emerge da relação teoria e prática, sem a qual, a teoria poderá se tornar palavras destituída de um significado real, de sentido, de contextualização, e a prática se esvaziará, tornando-se mero ativismo. Então, partindo do pensamento de Freire, podemos indagar: como é possível pensar em reflexão crítica coletiva a respeito da prática docente, sem a participação dos docentes? Não se trata de uma contradição? Esse é um pressuposto levantado na pesquisa em curso e uma resposta que se pretende buscar.

Considerações finais

As leituras, as discussões e as reflexões feitas na disciplina de Gestão Educacional e Escolar foram importantes para ampliar o olhar crítico profissional de estudante e pesquisadoras, bem como perceber as estruturas sociais, políticas, culturais e históricas que atravessam a construção de uma profissão. As mesmas leituras nos fazem entender que, como integrantes do processo educativo, somos influenciados por diversos fatores que, em alguns casos, passam despercebidos pelas sutilezas que guardam nas ações e nas intenções revestidas de conceitos polissêmicos. Mesmo assim, essas estruturas influenciam as atividades profissionais na elaboração e aquisição de diferentes recursos utilizados no atendimento e na condução de várias demandas no interior da educação e da escola.

As noções até então sobre participação, competências, habilidades, eficiência e eficácia foram ampliadas e transformadas pela compreensão da relação com o contexto em que as políticas educacionais são decididas e planejadas. De igual modo, constatamos que a influência empresarial, o privilégio do produto em detrimento do processo na gestão educacional e escolar é uma realidade nas orientações neoliberais. A constatação nos permite questionar e ressignificar ações, atribuições, posicionamentos e participações como educadoras e pesquisadoras.

Em relação à pesquisa em curso, no Programa do Mestrado Profissional em Educação, os conceitos discutidos, revistos e ampliados são importantes para a orientação dos objetivos da pesquisa, principalmente sobre os significados da participação das professoras e dos professores na elaboração da política de formação continuada e, principalmente para a análise de aspectos relativos a concepções, fundamentos, princípios e implementação de práticas numa rede pública. Foram decisivos para a discussão de várias categorias, pesquisas e legislações já citadas, neste texto.

Para além das consultas a textos e legislações, cabe ressaltar que as participações das professoras da disciplina no mestrado e dos/as mestrandos/as, com suas interpretações e experiências sobre a realidade educacional e escolar, foram decisivas para a ampliação de conhecimentos, para a construção de elaborações e argumentos coerentes por acontecerem numa perspectiva horizontalizada e democrática.

Referências

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da sobremodernidade. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394 de 16. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC/SEMT, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP n° 1, de 27 de outubro de 2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n° 13.005/2014, Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.099/2014 - Plano Estadual de Educação – PEE.** Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2017/10/RELAT%C3%93RIO-PEE-MA>. Acesso em: 18 dez. 2022.

CABRAL NETO, Antônio. **Democracia:** velhas e novas controvérsias. Estudos de Psicologia 1997, 2(2), 287-312 Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil:** limites e perspectivas. Educação e Sociedade, Campinas, V. 28, n. 100 Especial, p. 921-946, out. 2007.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria E. Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul/dez 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Licínio C. **Organização escola e a democracia radical:** Paulo Freire e a governação democrática da escola pública: São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da Escola Cidadã; v.04).

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO Arlete Maria Monte. A agenda global da educação e a formação continuada de professores. **Textura**, v. 24 n. 59 p. 11-35 jul./set. 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/7116/4394>. Acesso em: 17/02/2023.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: DOM Quixote, 1992.

PAIXÃO, Maria do Socorro Estrela. Estado capitalista e gestão no contexto neoliberal. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org.). **A gestão da educação brasileira:** políticas e programas. Natal, RN: EDUFRRN, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública.** 3 ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo. Ática. 2007.

RIBEIRO, Jose Querino. **Ensaio de uma teoria da Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1986.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia. Revisada**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

O TRABALHO REALIZADO PELA COORDENADORIA DE GESTÃO ESCOLAR -COGES/SUARE/SED NO ACOMPANHAMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Maria Cleide Lima Pereira Cavalcante¹

Adalberto Santos Nascimento²

Marilu Ribeiro³

Resumo: Este artigo traz em seu escopo as vivências adquiridas na Coordenadoria de Gestão Escolar (COGES), setor subordinado à Superintendência de Apoio de Regionais (SUARE), da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), os trabalhos e ações, apresentando os princípios da Gestão Democrática nas Escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS). A COGES, sendo um dos setores fundamentais da SED/MS, encaminha e acompanha o cumprimento das legislações vigentes e pertinentes à ação gestora nas unidades escolares, assim como, efetua por meio do Monitoramento da Gestão Escolar o entendimento sobre o trabalho realizado pelos seus Gestores. Esse Monitoramento é instrumento que tem por objetivo acompanhar a maturidade dos processos e subprocessos, por meio das diversas evidências presentes no ambiente escolar, da gestão escolar em cinco dimensões executados pela escola, com o propósito de cumprir metas estabelecidas no Plano de Gestão Escolar, atingir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Sistema de Avaliação de Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS), para garantir a qualidade dos serviços prestados para formação dos estudantes. Analisar o Monitoramento torna-se relevante a partir do momento em que se quer conhecer as dimensões que compõem a gestão democrática, buscando o entendimento sobre como acontece o trabalho realizado em cada uma dessas dimensões.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Coordenadoria de Gestão Escolar; Monitoramento da Gestão Escolar; Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

¹ Mestre em Educação, Técnica da Coordenadoria de Gestão Escolar (COGES), da Secretaria de Estado e Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

² Especialista, Coordenador da Coordenadoria de Gestão Escolar (COGES), da Secretaria de Estado e Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

³ Mestranda em Educação, Técnica da Coordenadoria de Gestão Escolar (COGES), da Secretaria de Estado e Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

Introdução

Este artigo tem como objetivo principal, uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido pela Coordenadoria de Gestão Escolar (COGES), setor subordinado à Superintendência de Apoio de Regionais (SUARE), da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), os trabalhos e ações, apresentando os princípios da Gestão Democrática nas Escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS). Envidando esforços com o trabalho, considerando as cinco dimensões basilares como os processos da Gestão Administrativa, Gestão Financeira, Gestão Pedagógica, Gestão de Interação e Ambiente Escolar e Gestão de Infraestrutura. Em todo processo da Coordenação das ações desenvolvidas, evidencia-se o Monitoramento da Gestão Escolar, apesar de ser considerado ainda, um conceito que tem tomado corpo e sido introduzido no âmbito da Educação há pouco tempo no país.

Tal ação é algo que deveria ser natural na práxis dos profissionais nos diversos setores, porém ainda provoca insegurança no indivíduo quando o mesmo passa por este processo.

Quando se trata da Gestão de instituição, seja ela na educação ou qualquer outra área, há necessidade de manter o olhar em alguns aspectos que não divergem nestes segmentos, como em estudos defendidos em algumas teorias dos princípios da administração. Autores pensadores como Lemonis (2007) entre outros, ponderam que há necessidade de considerar pilares basilares no processo da gestão (administração). Setlik (2022, p. 1) destaca o método de avaliação dos três (PPPs): pessoa, processo e produto de Marcos Lemonis (2007), a saber: ‘Pessoa’, o elemento mais importante para o sucesso ou o fracasso na gestão. “[...] para dar certo, a instituição, apenas profissionais competentes não é o suficiente, precisa que estejam no lugar correto, aí também engloba as falhas morais e técnicas cometidas por líderes. Muitas vezes, acomodados como donos da Escola, usualmente são os maiores responsáveis [...] (Setlik, 2022, p. 1)” pelo insucesso unidade. Usualmente, o ‘Processo’ imprescindivelmente precisa estar “claro, consistente e eficiente”. O líder precisa explorar todas as possibilidades de êxito para todas as rotinas e os projetos da instituição. Se o ‘produto’ [...] não for bom, nada que for feito será capaz de salvá-la. Por isso, deve “[...] avaliar bem as

características e diferenciais dos produtos [...]” (*Idem*, p.1) na instituição. “Uma das questões fundamentais é se essa solução atende a necessidade dos clientes: não raramente o conceito do produto parte apenas de uma intuição que, quando confrontada com dados do mundo real, não se sustenta” (*Idem*, p. 1).

De acordo com o objetivo apresentado optou-se por análise documental decorrente da ausência de registro do trabalho desenvolvido no setor de coordenação da gestão tendo em vista o substancial aparato legal que permeia o trabalho com diferentes ações para garantir resultados assertivos para a educação com qualidade. Para tanto, este texto traz informações das legislações e suas alterações.

O Marco Legal que sustenta o Discurso da Gestão Democrática em Mato Grosso do Sul

Para compreendermos o contexto da Gestão das Escolas da REE MS, se faz necessário compreender o sentido das categorias que define o binômio ‘Gestão Democrática’. Primeiro por questões óbvias entender o significado de Gestão, que leva a perceber esta como instância ou dimensão de organização, também se caracteriza pelo funcionamento de uma instituição ou de acompanhamento e controle da execução de um projeto ou plano. Outra feita, manifesta como categoria teórico-político, caracterizada em três teorias distintas como: Heterogestionária - gerenciando e comandando; Co-gestionária - permite alguma participação e Autogestionária; socializando o poder (Franco, 1998). O segundo vocábulo, a Democracia - em seu conceito genérico divide-se em: Formal esta, caracteriza pelos chamados ‘comportamentos universais’, mediante os quais podem ser tomadas as decisões de conteúdos diversos como o ‘Governo do Povo’ e Substancial, pois faz referência, prevalentemente, a certos conteúdos inspirados em ideais característicos da tradição do pensamento democrático, com relevo para igualitarismo. De acordo com a velha fórmula que considera a Democracia como ‘Governo para o povo’ (Bobbio, 1909), não há democracia perfeita

em nenhuma parte do mundo, neste sentido, deveria ser simultaneamente formal e substancial.

O que pode se entender que a Gestão Democrática é definida pelo exercício de administrar, gerenciar sistemas, órgãos, instituições, entidades políticas, programas, projetos e incorporam processos que permitem aos gestores e beneficiários, a participarem por representação, na tomada de decisão executando e controlando socialmente, propostas colocadas em prática (Mororsini, 2006).

A Gestão Democrática é um formato de administração da instituição escolar que preza pela participação de toda a comunidade escolar (docentes, discentes, pais, equipe pedagógica e equipe administrativa) a fim de conhecer, participar e gerir as decisões juntamente com os Gestores.

A Educação está assegurada na Constituição Federal (CF) de 1988, que traz como direito fundamental no seu Art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p115)

A Gestão Democrática do Ensino e Aprendizagem Públicos, está prevista no Art. 206, inciso VI, da Constituição Federal. (BRASIL, 1988, p115), Também está prevista no Art. 189, inciso VI da Constituição Estadual (MATO GROSSO DO SUL, 1989).

Conforme a Lei Estadual nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências, no seu Art. 37º, apresenta que a Gestão Democrática será exercida na forma da presente Lei, com observância aos seguintes preceitos:

- I - transparência nos mecanismos pedagógicos, administrativos e financeiros; II - respeito à organização dos segmentos da comunidade escolar;
- III- autonomia político-pedagógica e administrativa (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 9).

Segundo Libâneo (2002, p. 87), o principal meio de assegurar a Gestão Democrática da escola é a participação direta dos sujeitos escolares,

possibilitando, assim, o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da escola.

A Lei Estadual n.º 5.466, de 18 de Dezembro de 2019, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino e Aprendizagem, sobre o processo de seleção dos dirigentes escolares, dos membros do Colegiado Escolar, no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências, prevê em seus capítulos a organização e Gestão Democrática no ambiente escolar. No Capítulo I, intitulado “Da Gestão Democrática do ensino e aprendizagem”, em seu Art.1.º reitera os três primeiros incisos da Lei Estadual n.º 2.787/2003, assim como apresenta outros preceitos de organização para a Gestão Democrática:

IV- participação dos profissionais da educação, estudantes e pais na formulação do Projeto Político-Pedagógico da escola, do Currículo Escolar, do Plano de Gestão Escolar e do Regimento Escolar;

V- participação dos pais na avaliação dos docentes e gestores escolares;

VI- participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios em órgãos colegiados;

VII- garantia da descentralização do processo educacional; VIII - valorização dos profissionais da educação;

IX - desenvolvimento de programas de formação de gestores escolares.

(MATOGROSSO DO SUL, 2019, p. 1).

No Art. 2º apresenta que “Os estabelecimentos de ensino deverão atuar na gestão administrativa, financeira e pedagógica, de acordo com as normas específicas relativas a cada matéria e sob a supervisão e o acompanhamento da Secretaria de Estado de Educação - SED/MS” (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

No Capítulo II - Da Gestão Democrática na Escola, em seu Art. 3º apresenta que a Gestão Democrática na escola compreende a participação dos seguintes segmentos:

I- Direção Escolar;

II- Profissionais da Educação Básica; III - Colegiado Escolar;

IV- Grêmios Estudantil;

V- Associação de Pais e Mestres.

Parágrafo único. Todos os segmentos devem convergir suas capacidades e competências em prol da efetivação do aprendizado dos estudantes em sala de aula.

(MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 1).

O Capítulo III menciona sobre a Administração das Escolas. No 4º Art. informa que ela será exercida pelo Diretor, pelo Diretor Adjunto, quando couber e pelo Colegiado Escolar, que integram a Direção Colegiada, instância máxima de gestão e decisão (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Com relação à autonomia da Gestão Administrativa, no Art. 5º, temos que ela será assegurada, entre outras, pela:

- I- escolha do Diretor e do Diretor Adjunto, previamente habilitados na Avaliação de Competências Básicas, por meio de eleição direta pela comunidade escolar;
- II- escolha dos membros do Colegiado Escolar pela comunidade escolar;
- III- garantia da participação dos segmentos da comunidade escolar nas deliberações do Colegiado Escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 2).

Apesar da eleição para Diretor da escola ser assegurada em legislação, não é elemento que garanta a gestão democrática, pois é apenas um mecanismo para este modelo. O que, realmente demonstra que uma instituição possui a gestão democrática, é a existência de todas as instituições internas destacadas no Art. 3º do Capítulo III da Lei nº 5.466/2019, que representam a participação e que realmente estejam funcionando de forma plena. Neste contexto, há perfis diferentes de gestores, os que combinam ao modelo em questão, compartilham uma gestão delegada e outros que caminham em direção contrária aos princípios da gestão democrática, pois são completamente centralizadores. Outro cenário que pode existir, é aquele em que se pode conter todas as instituições representativas, porém, não há interação com a gestão, há apenas autonomia formal. Nesse sentido, é fundamental acompanhar o seu desenvolvimento para não se perder em seus verdadeiros propósitos.

O Capítulo IV refere-se ao Colegiado Escolar. No Art. 6º menciona que este é um órgão de caráter deliberativo, executivo, consultivo e avaliativo nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola, respeitadas as normas legais vigentes.

[...]

§ 1º As funções deliberativas e executivas referem-se à tomada de decisões quanto adirecionamento das ações pedagógicas, administrativas e de gerenciamento dos recursos públicos destinados à escola.

§ 2º As funções consultivas referem-se à emissão de pareceres para dirimir dúvidas e resolver situações no âmbito de sua competência.

§ 3º As funções avaliativas referem-se ao acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas pela escola, objetivando a identificação de problemas e a proposição de alternativas para a melhoria de seu desempenho [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 2).

No Art. 7º verifica-se que o Colegiado Escolar, órgão integrante da estrutura das escolas da Rede Estadual de Ensino, é composto por:

[...]

I- Diretor, como secretário-executivo, e Diretor Adjunto, como suplente desta vaga, na qualidade de membros natos;

II- profissionais do Grupo Educação;

III- estudantes e pais ou responsáveis, sendo asseguradas vagas a representantes do Grêmio Estudantil e da Associação de Pais e Mestres, indicados por suas respectivas diretorias e que não pertençam ao Grupo Educação.

§ 1º O Regimento Escolar fixará o quantitativo de membros do Colegiado Escolar, asseguradas a paridade e a representatividade entre os segmentos.

§ 2º O Colegiado Escolar elegerá, dentre seus membros e excluídos o Diretor e o Diretor Adjunto, seu Presidente.

§ 3º Se o Grêmio Estudantil e/ou a Associação de Pais e Mestres estiverem representados no Colegiado Escolar por seus respectivos presidentes, estes não poderão ser escolhidos, também, para a presidência do órgão [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 2).

Na Seção I, trata da Escolha do Colegiado Escolar, no Art. 8º apresenta que a escola escolherá os membros do Colegiado Escolar dentre os segmentos de estudantes, pais, professores, coordenadores pedagógicos e funcionários administrativos para mandato de 4 (quatro) anos, admitida uma reeleição.

[...]

§ 1º Ficam dispensados do processo de escolha para a composição do Colegiado Escolar os membros natos e os representantes do Grêmio Estudantil e da Associação de Pais e Mestres, nos termos do art. 7º desta Lei.

§ 2º O direito de escolha pelo pai, mãe ou pelo responsável legal de estudantes menores de 18 (dezoito) anos será de apenas um deles, independentemente do número de filhos ou representados matriculados na escola.

§ 3º O processo para escolha dos membros do Colegiado Escolar no âmbito das escolas da Rede Estadual de Ensino será regulamentado pela SED/MS. [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 2 -3).

Apartir dos capítulos da Lei Estadual n.º 5.466/2019, compreende-se que para o Gestor realizar uma boa Gestão Democrática deve compartilhar as ações e as decisões com a participação da comunidade escolar e dos órgãos colegiados.

No Capítulo V, sobre a Direção Escolar, o Art. 13º menciona que:

Cabe à Direção Escolar garantir a Gestão Democrática do Ensino e Aprendizagem Públicos, de acordo com as disposições desta Lei, bem como coordenar as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, a fim de atingir os objetivos educacionais definidos nas normas e políticas da SED/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 3).

Lück (2008), em seu livro *Dimensões da gestão escolar e suas competências* menciona a contribuição para o desenvolvimento de competências profissionais em gestão escolar por todos aqueles que pretendem se dedicar às funções de diretor de escolas ou já as estejam exercendo.

Essa gestão trata-se de uma dimensão abrangente e complexa, de caráter eminentemente político, uma vez que dá poder a pessoas, poder esse que é legítimo no contexto educacional, na medida em que é promovido tendo por orientação a contribuição para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e formação dos alunos, com a participação dos pais, da comunidade interna e externa da escola (Lück, 2008, p.80).

Observa-se que o trabalho do diretor será limitado se seu ponto de vista sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola também for limitado. O entendimento sobre uma boa gestão se constitui a partir do conhecimento dos fundamentos legais e conceituais que embasam e norteiam esse trabalho.

Nadal (2009) menciona Lück, em entrevista para o site Nova Escola Gestão Escolar, onde a autora argumenta sobre o trabalho do Gestor Escolar:

Onde não existe liderança, o ritmo de trabalho é frouxo e não há a mobilização para alcançar objetivos de aprendizagem e sociais satisfatórios. As decisões são orientadas basicamente pelo corporativismo e por interesses pessoais. [...] Onde a gestão é democrática e participativa, há a oportunidade de desenvolver essa característica em diversos agentes. Somente governos e organizações autoritários e centralizadores não permitem isso. E a escola, é claro, não deve ser assim (Nadal *apud* Luck, 2009, p. 1).

Não importa de que forma um diretor assume a gestão de uma escola, pois para a gestão democrática acontecer irá depender do tipo de liderança que ele imprimir, se tem o perfil ideal para tanto. Porém, na diversidade e heterogeneidade de 'ser' dos humanos, há que se considerar a diversidade de perfis, e por conta dessa diversidade, não é possível pretender que em uma rede de escola pública, todos conduzam a gestão participativa de fato.

Segundo a Resolução/SED n.º 4.014 de 14 de março de 2022, que aprova o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação, em seu Título I, menciona sobre as Competências e Organização. No seu Art. 1º descreve que a SED/MS é um órgão executivo do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, prevista na Lei de Sistema n. 2.787, de 24 de dezembro de 2003, integrante da Estrutura Finalística de Gestão do Estado, conforme disposto na Lei n. 4.640, de 24 de dezembro de 2014, e alterações posteriores, tem como finalidade a gestão da política educacional no Estado, com atribuições de administração, planejamento, execução, supervisão e avaliação da educação escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2022).

A SED/MS tem como missão garantir a qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas da Rede Estadual de Ensino, fortalecendo-as e respeitando a diversidade do cidadão sul-matogrossense. Tem como visão de futuro ser referência em Educação pela qualidade dos serviços prestados, por meio de ações inovadoras, na valorização, do respeito aos servidores e do cumprimento dos preceitos legais e da ética. Tem como valores a busca permanente da qualidade dos serviços educacionais prestados à população sul-mato-grossense; potencialização das ações inovadoras na busca de um ensino de qualidade; valorização, respeito e cumprimento dos princípios legais e de convivência; valorização dos servidores da educação nos aspectos profissional e humano.

A Secretaria preza pela Gestão Democrática, buscando por um ensino de qualidade. Voltando à Resolução/SED n.º 4.014/2022, em seu Art. 2º, temos quais as competências da Secretaria de Estado de Educação:

I- a formulação da política educacional do Estado, em conformidade com a Constituição Federal, a Constituição Estadual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996 (LDBEN) e demais legislações federais e estaduais pertinentes ao Sistema Estadual de Ensino;

II- a definição das metas governamentais, elaborando planos, programas e projetos, exercendo sua administração por intermédio das escolas e dos mecanismos integrantes da sua estrutura;

III- a execução, a supervisão e o controle das ações do Governo relativas ao cumprimento das determinações constitucionais referentes à educação, com fundamento na democratização do conhecimento, bem como o incentivo à implementação do ensino com base no saber científico e tecnológico;

IV- a execução de atividades destinadas a cumprir e fazer cumprir as leis federais e estaduais de ensino, bem como as decisões dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação;

V- a prestação e o oferecimento do ensino médio e, concomitantemente com os municípios, o ensino fundamental, a educação infantil e a educação especial;

VI- a promoção das atividades relacionadas ao suprimento de recursos físicos e pedagógicos para o Sistema Estadual de Ensino e o controle da demanda de estudantes oferta de escolas, cursos e vagas, segundo distribuição geográfica, esfera governamental ou identidade jurídica pública ou privada;

VII- a inclusão e a manutenção na rede escolar pública da oferta da educação básica e suas modalidades;

VIII- o controle e a fiscalização dos estabelecimentos de ensino, em suas diferentes etapas, modalidades e níveis de ensino, de acordo com o estabelecido pelo Conselho Estadual de Educação;

IX- a prestação de assistência técnica à supervisão e à fiscalização de escolas estaduais, municipais e particulares de ensino;

X- a orientação e apoio suplementar à iniciativa privada, na área educacional, de acordo com as diretrizes estaduais e federais, segundo a legislação pertinente;

XI- o estudo e a avaliação das necessidades de recursos financeiros para o custeio e investimento no sistema de ensino e no processo educacional, definindo indicadores de qualidade para a aplicação dos recursos financeiros;

XII- a orientação aos municípios, a fim de habilitá-los a assumir responsabilidades crescentes no oferecimento da educação básica com qualidade;

XIII- a operação e manutenção de equipamentos, materiais didático-pedagógicos e tecnológicos;

XIV- o diagnóstico permanente, quantitativo e qualitativo da população estudantil e das características e qualificação do Magistério, com vistas à sua formação

continuadae profissional, bem como informações destinadas à apuração dos índices de repasse do Fundo estabelecido no art. 60 da Constituição da República Federativa do Brasil, disposto no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;

XV- o desenvolvimento de atividades para qualificação dos recursos humanos, direta ou indiretamente, necessários à consecução dos objetivos educacionais do Estado e à promoção de meios para a universalização do ensino e sua integração com as demandas sociais;

XVI- o apoio e o estímulo aos órgãos e entidades de formação de recursos humanos em nível de ensino superior;

XVII- a difusão dos conhecimentos e das atividades educacionais, culturais, desportivas, relacionadas com a saúde, com o meio ambiente, com outras áreas e setores, por meio da radiodifusão e da televisão.

Parágrafo único. Desenvolver outras atividades correlatas ou por determinação do Governador do Estado, desde que relativas à educação (MATO GROSSO DO SUL, 2022, p. 1-2).

No Art. 3º da mesma Resolução, temos a apresentação dos órgãos e setores de estrutura básica para o desempenho de suas atividades e competências, na Secretaria de Estado de Educação. No item III - UNIDADES DE GERÊNCIA E EXECUÇÃO OPERACIONAL apresenta na alínea d, a Superintendência de Administração das Regionais (SUARE). Ainda nessa Resolução, na Seção IV, sobre a Superintendência de Administração das Regionais, temos no Art. 44º que a Superintendência diretamente subordinada ao titular da Secretaria de Estado de Educação, compete:

I - coordenar e supervisionar os processos de execução das ações desenvolvidas pela Coordenadoria de Gestão Escolar (COGES) e pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) frente às escolas estaduais;

[...]

VIII - providenciar os encaminhamentos cabíveis à designação e/ou substituição dos Coordenadores e Coordenadores Adjuntos das CREs, bem como da Coordenadoria de Gestão Escolar, juntamente com o titular da Secretaria de Estado de Educação (SED);

IX - responder pela definição das políticas de gestão de meios para o funcionamento da SED, assegurando a execução do monitoramento das ações e a disponibilização de indicadores que permitam avaliar a qualidade dos serviços prestados no âmbito das unidades escolares da REE; [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2022, p. 23).

Conforme mencionado neste Art., a Superintendência de Administração das Regionais (SUARE) acompanha o trabalho realizado

pela Coordenadoria de Gestão Escolar (COGES) nas escolas da Rede Estadual na capital.

A Coordenadoria de Gestão Escolar (COGES)

Na sessão anterior mencionou-se a organização da SED/MS, expondo o Regimento Interno promulgado pela Resolução/SED n.º 4.014/2022, que trata do seu papel e a competência de cada setor que compõe seu organograma, nesta teia, destaca-se na Subseção II, no Art.55º, sobre a atribuição da Coordenadoria de Gestão Escolar (COGES), onde menciona que a mesma está diretamente subordinada à Superintendência de Administração das Regionais (SUARE). A essa Coordenadoria compete:

- I- organizar, executar e acompanhar o Processo Eletivo para escolha dos dirigentes escolares da Rede Estadual de Ensino, em todas as etapas: curso de gestão, avaliação de competências, eleição e posse;
- II- elaborar a legislação que normatiza o Processo Eletivo da Rede Estadual de Ensino;
- III- organizar, executar e acompanhar o Processo Eletivo para constituição do Colegiado Escolar nas escolas estaduais;
- IV- elaborar Estatutos para o Colegiado Escolar, Grêmios Estudantil e Associação de Pais e Mestres (APM), e orientá-los sobre suas respectivas funções e atribuições;
- V- autorizar os processos de designação, substituição e dispensa de diretores, diretores adjuntos e secretários;
- VI- dar ciência nos processos de férias de diretores e diretores-adjuntos;
- VII- assumir a gestão da escola, como interventor, quando, por irregularidades, houver afastamento do diretor;
- VIII- coordenar o Comitê Gestor do PDDE Interativo;
- IX- orientar e aprovar o Plano de Aplicação do PDDE Básico;
- X- promover, em parceria com a Coordenadoria de Formação Continuada, formações continuadas para diretores, diretores adjuntos e secretários escolares;
- XI- elaborar e acompanhar o cumprimento do Termo de Compromisso dos diretores e diretores adjuntos;
- XII- realizar monitoramento, acompanhamento e avaliação da gestão escolar;
- XIII- orientar a implantação e acompanhar as ações da instituição do Grêmios Estudantil;
- XIV- receber e analisar denúncias relacionadas à gestão escolar e dar os encaminhamentos cabíveis;
- XV- acompanhar a elaboração, o cumprimento e a aplicabilidade do Regimento Escolar nas unidades de ensino;

- XVI- orientar, acompanhar e avaliar a execução do Plano de Gestão Escolar dos diretores e diretores adjuntos;
- XVII- orientar os gestores escolares sobre suas atribuições, de acordo com a legislação vigente;
- XVIII- orientar e acompanhar, junto aos setores da Secretaria de Estado de Educação, as demandas relacionadas aos gestores escolares;
- XIX- orientar as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) sobre os assuntos relacionados à gestão escolar;
- XX- emitir Recomendações e Notificações aos gestores escolares, quando do descumprimento de suas obrigações previstas na legislação estadual vigente;
- XXI- emitir Termo de Ocorrência sobre as irregularidades detectadas nas escolas, quando couber;
- XXII- elaborar relatório anual de execução e avaliação das atividades realizadas pela Coordenadoria de Gestão Escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2022, p. 28).

A partir de 2018, a COGES/SUARE/SED atua como um dos setores fundamentais do órgão central, conduz com mais descentralidade a gestão da rede em decorrência das funções assumidas pelas Coordenadorias Regionais, mesmo tendo a atribuição de orientá-las.

A COGES/SUARE/SED procura orientar e acompanhar o trabalho dos Diretores Escolares, por meio do desenvolvimento da Gestão Democrática.

A partir do momento que o Gestor é eleito ou designado para exercer a função, ele se compromete com o bom desempenho de suas atribuições por meio da assinatura do Termo de Compromisso celebrado entre o mesmo e a Secretaria de Estado de Educação. Esse termo é pautado nas seguintes legislações: nos artigos 3º e 4º da Lei Estadual nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003; na legislação que regulamenta o Processo Eletivo de Dirigentes Escolares, Lei Estadual nº 5.466, de 18 de dezembro de 2019, Resolução/SED nº 3.691, de 31 de janeiro de 2020; na estrutura de funcionamento das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, Decreto Estadual nº 13.770, de 19 de setembro de 2013; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; no Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul, Lei Complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000 e suas alterações; da Lei nº 266, de 11 de julho de 2019, que altera, acrescenta e revoga dispositivos da Lei Complementar nº 87 e no art. 37, caput, da Constituição Federal de 1988 que versa sobre os princípios básicos da administração pública: legalidade, moralidade, impessoalidade

ou finalidade, publicidade, eficiência, razoabilidade, proporcionalidade, ampla defesa, contraditório, segurança jurídica, motivação e supremacia do interesse público.

O termo de compromisso tem por objetivo o estabelecimento das obrigações legais e metas a serem atingidas durante o período em que o gestor estiver em exercício, visando a garantia de qualidade do ensino e os meios para a efetiva construção do conhecimento e da aprendizagem dos estudantes da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

A cláusula quinta desse termo menciona que para garantir a qualidade dos serviços prestados à comunidade escolar e em cumprimento ao descrito na Lei Complementar nº 266, de 11 julho de 2019, Artigo 75, Parágrafo 2º, se estabelece que durante o exercício da função, diretor e diretor adjunto ficarão submetidos ao monitoramento da gestão escolar, podendo ser dispensados fundamentadamente a qualquer tempo por descumprimento das atribuições da função e se obtiver resultado insuficiente no referido monitoramento, conforme dispuser regulamento próprio, sem prejuízo de, em caso de descumprimento de dever funcional, responder a processo administrativo disciplinar. Nesse caso, o gestor compromete-se a participar e contribuir com o monitoramento da gestão escolar que será realizado duas vezes ao ano, com o objetivo de aferir a média anual e evidenciar a maturidade dos processos de gestão da escola.

O Monitoramento da Gestão Escolar no Brasil

Para compreender melhor o desempenho da COGES com o monitoramento da gestão escolar, referente às ações do gestor escolar na REE/MS, apresenta-se um breve discurso sobre a apropriação desse conceito no Brasil.

A aplicação do monitoramento vem da linha de produção no setor econômico e suas vertentes no setor político, social e de saúde. No Brasil, o monitoramento na Educação foi incluído na Política Pública muito recentemente. O mesmo teve como escopo na linha de organização, contemplar diferentes dimensões que possibilitaram a criação de indicadores contemplando sua concretização em prática sistematizada, para implementação de políticas e ações que superem as

dificuldades apresentadas no desenvolvimento da Educação, com a aplicação decorrente para aferição quanto ao desenvolvimento da qualidade. Esta organização política é posterior a promulgação da Constituição Federal de 1988, conseqüentemente manifesta de forma velada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9394/1996), implementado no 1º Plano Decenal Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, vindo a ser reformulado e constituído o novo Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência 2014-2024, explicitado no artigo 5º através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova sua nova versão e políticas específicas nos entes federativos.

O PNE institui o conceito de monitoramento com as políticas para a inserção no âmbito da Educação Básica, Educação Superior e Pós-graduações com o foco na qualidade.

Monitoramento e a Gestão Democrática na REE em Mato Grosso do Sul

A gestão democrática é aquela que procura oferecer um novo formato à organização da unidade escolar, assim como ao desenvolvimento das práticas gestoras. Dessa forma, Libâneo propõe:

Os objetivos sociopolíticos da ação dos educadores voltados para as lutas pela transformação social e da ação da própria escola de promover a apropriação do saber para a instrumentação científica e cultural da população, é possível não só resistir às formas conservadoras de organização e gestão como também adotar formas alternativas, criativas, que contribuam para uma escola democrática a serviço da formação de cidadãos críticos e participativos e da transformação das relações sociais presentes (LIBÂNEO, 2006, p. 328).

As escolas muitas vezes apresentam dificuldades para definir suas ações permanentes e gerenciá-las. Os problemas enfrentados pela escola, exigem soluções que abrangem todas as áreas da gestão. O foco de todo o trabalho em uma unidade escolar é sempre a aprendizagem dos estudantes e esse, por ser de natureza complexa e abrangente, exige que seus processos sejam gerenciados de forma sistemática para a garantia da qualidade.

O bom andamento da gestão escolar é um determinante para o desempenho da escola, pois, considera todos os esforços individuais e coletivos, a fim de concluir as ações elencadas. Dentro da proposta da gestão democrática, para que o gestor efetive suas decisões, as propostas para as melhorias necessárias ao desenvolvimento das ações executadas devem ser pensadas pelos membros da equipe gestora e pedagógica. Torna-se relevante que as ações também sejam avaliadas por todos os envolvidos assim como pelos técnicos do órgão central, a fim de destacar os bons procedimentos, identificar possíveis falhas a fim de replanejar algumas práticas que sejam necessárias.

Segundo o documento sobre Projeto de Monitoramento da Gestão Escolar na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2019), o monitoramento propõe a metodologia de avaliação da maturidade dos processos e ações desenvolvidas pelas escolas, com vista ao aperfeiçoamento da atuação da gestão escolar e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade educacional. Silva (2009) aponta a ausência de uma definição, tanto dos níveis, como de mecanismos de avaliação da maturidade de processos educacionais. As metodologias de avaliação de maturidade são ferramentas diagnósticas, que descrevem “o processo em níveis de evolução de forma a diagnosticar o estágio atual do processo” (Nascimento; Oliveira; Zanquetto, 2013, p. 26).

Considerando essa proposta de contribuição para transformação das relações educativas, o trabalho dos gestores escolares da REE/MS é acompanhado pela COGES/SUARE/SED, por meio do monitoramento da gestão escolar.

Manter a gestão das escolas com qualidade requer vários mecanismos para o pleno cuidado e acompanhamento, considerando o previsto na Lei Complementar n. 87, de 31 de janeiro de 2000. O monitoramento da gestão escolar na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul foi instituído pela Resolução 3.606, de 12 de junho de 2019 após resultados de pesquisas e piloto por amostragem em algumas unidades da rede efetuada anteriormente. Com as alterações introduzidas pela Lei Complementar n. 266, de 11 de julho de 2019, na Lei n.5.466, de 18 de dezembro de 2019, então foi regulamentado pela Resolução/SED nº 3.916, de 30 de setembro de 2021, intitulado

como Monitoramento e Avaliação da Gestão Escolar no âmbito da Rede Estadual de Educação.

Conforme o Art. 2º da Resolução, o Monitoramento da Gestão Escolar é um instrumento de avaliação com o objetivo de acompanhar os processos de gestão escolar executados pela escola e o seu desenvolvimento, e tem por finalidade cumprir as metas estabelecidas no Plano de Gestão Escolar e atingir as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ou outro instrumento que, futuramente, possa substituí-lo, e do Sistema de Avaliação de Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS), para garantir a qualidade dos serviços prestados à comunidade escolar.

No Art. 3º, a Resolução informa que durante o exercício da função, o diretor e/ou diretor adjunto ficarão submetidos ao monitoramento da gestão escolar, reafirmando o previsto nos artigos 32 e 33 da Lei n. 5.466, de 18 de dezembro de 2019, e no termo de compromisso assinado no início do exercício do mandato. Ainda nesse artigo, no Parágrafo Único informa-se que o monitoramento da gestão escolar não se restringe apenas aos processos constantes do instrumento de monitoramento; inclui, também, o acompanhamento contínuo das ações desenvolvidas pela gestão escolar, conforme condições estipuladas no termo de compromisso e demais obrigações legais a que estão sujeitos os gestores públicos.

O Art. 4º da mesma Resolução apresenta o instrumento para o monitoramento da gestão escolar: um formulário de coleta de dados, ancorado em plataforma digital, composto por ações agrupadas em processos e dimensões da gestão escolar.

No Art. 5º, temos mencionado a forma como o instrumento de monitoramento da gestão escolar está organizado: nas dimensões administrativa, financeira, pedagógica, interação e ambiente escolar e infraestrutura, assim conceituadas:

- I- Dimensão Administrativa: a liderança do gestor escolar e suas ações são pautadas no uso de documentos legais e de ferramentas da gestão escolar, com destaque para o Regimento Escolar e o Plano de Gestão Escolar que definem a natureza e as normas da escola, sua política educacional e seu plano de melhoria educacional.
- II- Dimensão Financeira: as ações analisam o cumprimento dos procedimentos legais administrativos referente à utilização e à prestação de contas dos recursos financeiros disponibilizados às escolas públicas, considerando que:

- a) Os gastos devem ser conhecidos, controlados e bem geridos;
- b) Os investimentos necessários para a execução das ações devem estar planejados no Plano de Gestão Escolar e/ou Projeto Político Pedagógico (PPP);
- c) As decisões referentes aos recursos financeiros da escola são tomadas em conjunto com a comunidade ou por seus representantes.

III- Dimensão Pedagógica: tem suas práticas fundamentadas por processos avaliativos de estudantes, de professores, dos demais profissionais e das respectivas práticas existentes na escola, em conformidade com o projeto Político Pedagógico (PPP), considerando que:

- a) A gestão escolar deverá buscar o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, por meio de ações planejadas e articuladas ao PPP, com o objetivo de melhorar o desempenho escolar dos estudantes, promovendo sua autonomia e formação integral e socioemocional.

IV- Dimensão de Interação e Ambiente Escolar: a gestão escolar deve promover ações de forma a garantir a socialização e a boa convivência, com vistas ao desenvolvimento e ao fortalecimento da cidadania e do respeito às diferenças, buscando zelar pela boa interação no ambiente escolar.

V- Dimensão de Infraestrutura: são as condições físicas de funcionamento, a manutenção das instalações, equipamentos e mobiliários, o zelo com o patrimônio, a organização e limpeza, possibilitando que a aprendizagem ocorra de maneira adequada e acolhedora, num ambiente agradável e organizado (MATO GROSSO DOSUL, 2021, p. 2).

Ainda no Art. 5º da Resolução, em seu Parágrafo único, cita que a gestão escolar, enunciada no *caput* deste artigo, é assegurada às unidades escolares públicas de Educação Básica, por meio de progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público, consoante estabelece o art. 15 da Lei Federal n. 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 20 de dezembro de 1996.

Desafios sobre Instrumento de Monitoramento e a Gestão

Antes de entrar nas vias de fato, evidencia-se breve explanação sobre o conceito de “Monitoramento X Avaliação”, uma vez que o binômio se amalgama na visão do todo.

O monitoramento consiste no acompanhamento contínuo do cotidiano, por parte de gestores e gerentes, do desenvolvimento dos programas e políticas em relação a seus objetivos e metas. De acordo com Souza (2013, p. 2),

Pode ser entendido, em sentido lato, como o conjunto de atividades articuladas, sistemáticas e formalizadas - de produção, registro, acompanhamento e análise crítica de informações geradas na gestão de políticas públicas, de seus programas, produtos e serviços, por meio das organizações, agentes e públicos-alvo envolvidos, com a finalidade de subsidiar a tomada de decisão quanto aos esforços necessários para aprimoramento da ação pública.

Neste sentido, percebe-se que a palavra 'monitor' é um vocábulo que vem do latim: *monitum* e significa "aquele que dá conselho, que faz pensar, que adverte, que lembra". Também para Jannuzzi (2009), "tem o propósito de subsidiar os gestores com informações mais simples e tempestivas sobre a operação e os efeitos do programa, resumidas em painéis ou sistemas de indicadores de monitoramento".

Ao analisar o estado real da gestão, é importante notar que para desenvolver qualquer projeto, em qualquer setor é necessário considerar os 3Ps, aspectos relacionados ao princípio administrativo, são eles - Pessoas, Processo e Produto. No âmbito da Educação, não negligenciar as **pessoas**, sejam elas colaboradores educadores, fornecedores, parceiros, famílias e estudantes. Quanto ao **processo** é percebido como conjunto de procedimentos e regras que determinam a forma como a instituição deve proceder em cada fase da sua gestão, produção e operacionalização de suas atividades. É muito importante que o **produto** desenvolvido na instituição atenda as reais necessidades, expectativas e desejos dos estudantes, e não seja um mero rascunho daquilo que o determinado no âmbito da Política Pública define como o que seria melhor para os seus estudantes.

Como toda realidade no proceder da ação humana nas diferentes áreas, também na Educação há a necessidade da visão do desenvolvimento da gestão. O monitoramento possibilita a visão de resultados demonstrados por meio de indicadores, que culmina na avaliação e apresenta diagnóstico, para elaboração de planos de ações para gestão sequente.

O Monitoramento da Gestão das Escolas da REE/MS, foi fruto de Estudos e Projeto desenvolvido pela Superintendência de Planejamento e Apoio Institucional (SUPAI) da SED/MS, através de instrumento estruturado em planilha do Excel com fórmulas para desenvolver tabelas e gráficos dos resultados da pesquisa e averiguação *in loco*, das

cinco dimensões mencionadas anteriormente, distribuídos as sub ações, valoradas do nível 1 ao nível 5, fórmula essa construída com a finalidade de se obter o grau de maturidade da gestão, dentro da unidade escolar. Este projeto iniciou como piloto, por amostragem em 2018, envolvendo cerca de uma dezena de escolas, localizadas em Campo Grande – MS. No ano de 2019, o instrumento foi aprimorado e aplicado em todas as escolas da Rede, provocando mudanças nas políticas e na prática da gestão. Os anos de 2020 e 2021, acometidos pelo processo pandêmico que ocorreu em escala mundial, tivemos mudanças e o descobrir de uma nova metodologia no processo de ensino, para minimizar os efeitos negativos do período, aprimorou-se, se apropriando e inovando com as tecnologias, porém suspendendo todas as atividades presenciais e migrando para atividades *home office*, inclusive paralisando totalmente o monitoramento da gestão já regulamentado em 2019. Nesses dois anos, como forma de auxiliar os gestores, principalmente a lidar com o trabalho pedagógico de forma remota, a COGES realizou ações de acompanhamento da gestão escolar, que consistia em orientar e subsidiar os diretores com as decisões mais assertivas sobre os inúmeros processos de gestão no ambiente escolar.

No ano de 2021, a COGES, com anuência da SED/MS, fez parceria com uma instituição privada de tecnologia e migrou o instrumento de monitoramento para a *Web*, criando o sistema on-line de monitoramento da gestão escolar, vindo a agregar valores e assegurar qualidade no desenvolvimento da pesquisa de informações, criando um banco preciso de resultados na medida em que foi sendo alimentado em tempo real, quando da realização das ações *in loco* no monitoramento. Após a publicação da Resolução nº 3.916/2021, e, testado o sistema on-line, retomaram-se as atividades presenciais para a aplicação do monitoramento em maio e junho de 2022.

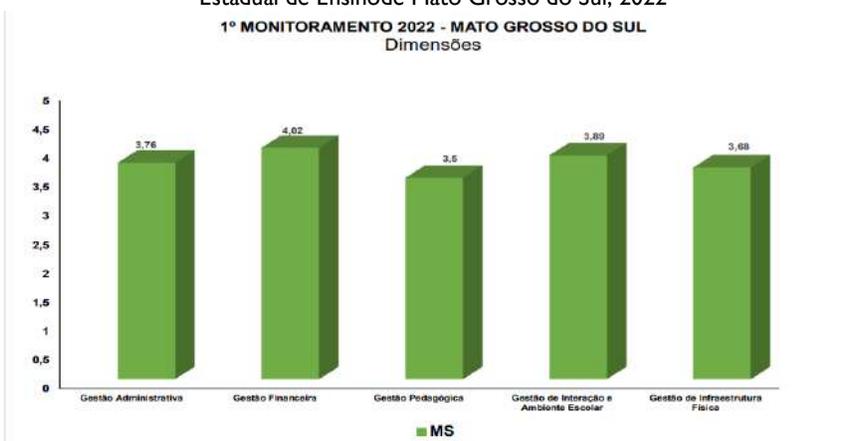
Resultado do Trabalho da COGES com a REE/MS

Em execução das ações do Monitoramento da Gestão das Unidades Escolares da REE/MS, foram sendo observadas as impressões além da verificação das evidências apresentadas nas confrontações com o

instrumento utilizado. Apesar de não estar ainda dentro do esperado grau de maturidade, foi possível perceber um crescimento no grau de maturidade (tendo em vista os resultados de 2019 x 2022), bem como o comprometimento dos gestores na administração dos processos e das dimensões de gestão.

O ano de 2022 foi um ano de eleições para presidente do Brasil, governadores, senadores, deputados estaduais e federais, fator que dificultou a realização da segunda etapa do monitoramento, no segundo semestre. Entretanto, os dados obtidos no primeiro monitoramento de 2022, permitiu que a coordenadoria de gestão escolar pudesse fazer orientações e ajustes no processo para seguir a finalização do ano com rendimentos melhores para os estudantes.

Gráfico 1 - Resultado das dimensões do 1º Monitoramento da Gestão Escolar na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, 2022



Fonte: Coordenadoria de Gestão Escolar / Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul –COGES/SED/MS, 2022

É importante destacar que em uma escala de 1 a 5, considerando-se o grau de maturidade da gestão, basicamente, o menor índice apresentado das 348 escolas REE/MS, atingiu na Dimensão Pedagógica 3,5, e seguida da Dimensão de Infraestrutura 3,8 (Gráfico 1). Portanto, percebe-se a necessidade de maior concentração no quesito qualidade da educação assegurando o aprendizado e investimentos de acomodações para os estudantes. Há muitas questões a serem vistas que o instrumento de monitoramento traz como contribuição para a gestão, porém não é o

foco deste estudo, é a oportunidade para investir em pesquisas de aprofundamento no resultado do instrumento produzido pela COGES/SED/MS, do monitoramento e avaliação da gestão das escolas da REE MS.

Considerações finais

Ao nos reportarmos aos objetivos iniciais, torna-se premente estudarmos as formas de trabalho realizado nos órgãos da Secretaria de Estado de Educação - SED/MS, para que assim seja possível projetar melhorias nas ações para o futuro. A partir de todas as considerações mencionadas neste artigo, tem-se fundamentos relevantes que contribuirão ainda mais com o trabalho realizado pela COGES/SUARE/SED, a fim de agregar valores educacionais ao atendimento aos gestores e desenvolvimento do monitoramento da gestão escolar.

O trabalho desenvolvido pela gestão dentro da proposta de gestão democrática se relaciona com as questões educacionais verificadas, tanto pela SED, como pela COGES/SUARE/SED, à medida em que se conhece as dimensões e observando o modelo de atendimento escolar, visando sempre a qualidade de ensino de nossos estudantes.

Referências

- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- BOBBIO, N. **Dicionário de Política**. Trad. Carmem C. Varriale et al. Vol.1. 5.ed. Brasília: UNB. 2000.
- FRANCO, M. E. D. P.; WITTMANN, L.C. **Experiências inovadoras-exitosas em administração da educação nas regiões brasileiras**. 5. Brasília: ANAPE, 1998. (Séries Estudos e Pesquisas. Caderno).
- LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. Coleção docência em formação. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Série saberes pedagógicos).

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. Goiânia, GO: Alternativa, 2002.

LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

MATO GROSSO DO SUL. Constituição. **Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: 1989.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Lei Complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000. Dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande MS: SED, 2000.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Lei Estadual nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande MS: SED, 2003.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Decreto nº 13770, de 19 de setembro de 2013. Dispõe sobre a estrutura de funcionamento das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Campo Grande MS: SED, 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Lei Estadual nº 5466, de 18 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino e Aprendizagem. Campo Grande MS: SED, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto de Monitoramento da Gestão Escolar na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande MS: SED, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 3.691, de 31 de janeiro de 2020. Dispõe sobre o processo eletivo para o exercício das funções de dirigentes escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 3.916, de 30 de setembro de 2021. Dispõe sobre a regulamentação do Monitoramento da Gestão Escolar na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Campo Grande MS: SED, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 4.014, de 14 de março de 2022. Dispõe sobre Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande MS: SED, 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Termo de Compromisso dos Gestores Escolares da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande MS: SED, 2021.

MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Vol 2. Brasília: INEP, 2006.

NADAL, P. Heloísa Lück fala sobre os desafios da liderança nas escolas. **Revista NovaEscola Gestão**. 2009.

SETLIK, F. **Cultura organizacional**. 3Ps de Marcus Lemonis: pessoa, processo, produto. Maio 2022. Disponível em: <https://qualyteam.com/pb/blog/os-3ps-de-marcus-lemonis-pessoa-processo-produto/>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SOUSA, M. F. de. **Conceitos básicos em Monitoramento e Avaliação**. Curso de Ambientação para Servidores do INEP. Publicado em Julho de 2013. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/992/1/SOUSA%2C%20Marconi%20Fernandes%20-%20Conceitos%20B%C3%A1sicos%20de%20Monitoramento%20e%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.

O ACORDO DE RESULTADOS E A GESTÃO ESCOLAR EM MINAS GERAIS

Carla da Conceição de Lima

Resumo: O Acordo de Resultados instituído em 2008, em Minas Gerais, é um instrumento de pactuação e controle dos objetivos e metas entre o governo e as instâncias intermediárias e locais. Este artigo analisa a influência do Acordo de Resultados na gestão das unidades de ensino da rede pública estadual de Minas Gerais. Para tal, foi realizado um sucinto levantamento bibliográfico sobre o referido acordo, sobre a gestão escolar e o gerencialismo. Conclui-se que o Acordo de Resultados influencia a liderança do gestor no sentido de uma concepção mecanicista, pautada em ações racionais, condizentes com os princípios do modelo de gestão gerencial.

Palavras-chave: Minas Gerais; Acordo de Resultados; Gestão Escolar.

Introdução

No final dos anos 1970, o capitalismo enfrentou, em várias partes do mundo, um período de crise, revelando os custos excessivos em manter um estado assistencialista. As diferentes formas de enfrentar a crise resultaram em um novo estágio do capitalismo, cujas principais características são: a reorganização produtiva de bases flexíveis em oposição à rigidez do sistema fordista de produtividade e planejamento; a remodelação da estrutura de poder com a substituição de hierarquias verticais por modelos de organização cooperativos com maior responsabilização dos trabalhadores; e as novas formas de organização e gestão, em que se concentra o poder sem centralizar e se reajustam as formas de controle sob o trabalhador (Carvalho, 2009).

Esta perspectiva foi incorporada aos programas de reforma administrativa de diversos países, redirecionando as formas de intervenção do Estado e da gestão das políticas públicas com um modelo de gestão denominado gerencial. Este modelo tem por base as propostas da Nova Gestão Pública (*New Public Management*) e da Reinvenção do

Governo (*Reinventing Government*), que importaram princípios e práticas de gestão empresarial para a gestão pública (Carvalho, 2009). Ou seja, “tornam a atividade governamental mais empresarial, por meio do transplante de técnicas de gestão e da cultura e valores empresariais do setor privado” (Hall; Gunter, 2015, 747).

No Brasil, embora a crise do Estado estivesse presente desde a década de 1970, somente nos anos de 1990, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, lançado em 1995, é que emergem as características do modelo gerencial, que se contrapunha à gestão burocrática baseada na rigidez das normas e regras. O modelo gerencial estimulou um movimento de redefinição do papel do Estado, que deixou de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. Eficiência e qualidade na prestação dos serviços públicos, bem como objetivos previamente definidos e a cobrança *a posteriori* dos resultados, tornam-se princípios essenciais no modelo de gestão gerencial (BRASIL, 1995).

No contexto educacional, esses princípios foram reafirmados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n°. 9.394/96, que viabilizou uma administração pública de caráter gerencial (Felipe, 2020). Instrumentos de regulação – “mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados” (Barroso, 2005, p.727) –, vêm sendo empregados, desde então, para aprimorar o controle do Estado, além de promover maior responsabilização dos atores escolares na busca pela excelência, eficiência, produtividade e eficácia das unidades de ensino (Augusto, 2012).

Acompanhando essa tendência, o estado de Minas Gerais, introduziu, entre 2003 e 2014, o Programa Choque de Gestão, “com o objetivo de melhorar a qualidade e reduzir custos dos serviços públicos mediante a reorganização do arranjo institucional e do modelo de gestão” (Melo & Duarte, 2011, p. 245). Para consecução deste programa, foi promulgada uma contratualização de resultados, na qual se deu a negociação entre o poder executivo estadual e os dirigentes dos órgãos à maneira de um instrumento gerencial de pactuação de objetivos e metas entre o governo e as instâncias intermediárias e locais, e também de controle de resultados denominado Acordo de Resultados (Tripodi,

2012). Entretanto, conforme observado por Duarte *et al.* (2016), em um contexto de cobrança de resultados o gestor escolar “deve prestar contas dos resultados educacionais, transformando-se no principal responsável pela efetiva concretização de metas e objetivos, quase sempre hierarquicamente definidos” (Duarte *et al.*, 2016, p. 202).

Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar a influência do Acordo de Resultados na gestão das unidades de ensino da rede pública estadual de Minas Gerais. Em última instância, o objetivo da socialização desta análise é revelar aos profissionais e pesquisadores os contornos adquiridos por uma política estadual, já que, segundo Souza (2003), é preciso investigar o funcionamento do Estado e de suas políticas públicas na esfera estadual.

O artigo está organizado nesta introdução e em outras cinco seções. A primeira procura apresentar o Choque de Gestão, o Acordo de Resultados e o Prêmio de Produtividade em Minas Gerais. Na seção seguinte delinea-se o caminho metodológico adotado para a consecução deste artigo. Na terceira seção são analisadas as possíveis influências do Acordo de Resultados no sistema de ensino e na gestão escolar. Em seguida, são apresentadas as considerações finais.

Choque de Gestão: o Acordo de Resultados e o Prêmio de Produtividade

O programa de reforma administrativa do Estado denominado Choque de Gestão¹ foi implementado no período de 2003 a 2014, durante a gestão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB²), buscando “imprimir modernidade, transparência, agilidade e eficiência na gestão, adequando-a aos novos tempos” (Tripodi, 2012, p. 38), além de superar o modelo burocrático de administração. Suas ações se constituíam em otimização de processos e modernização de sistemas, reestruturação do aparelho do Estado, avaliação de desempenho individual e institucional, com intuito de melhorar a qualidade e reduzir

¹ Em 2008, o programa passou a ser denominado *Estado para Resultados* e, em 2011, *Gestão para a Cidadania*.

² Sendo dois mandatos do político Aécio Neves (2003-2006); (2007-2010), e um do político Antônio Anastasia (2011-2014).

gastos dos serviços públicos (Duarte et al., 2016; Augusto, 2012). Durante a vigência do Choque de Gestão, há uma evolução dos objetivos e metas do governo, que definem as gerações deste programa, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1 - As três gerações do Choque de Gestão em Minas Gerais

	1ª Geração	2ª Geração	3ª Geração
Período:	2003 a 2006 – Choque de Gestão	2007 a 2010 – Estado para resultados	2011 a 2014 – Gestão para a cidadania
Objetivo:	Obter o equilíbrio fiscal, dada a situação crítica vivenciada pelo Estado de Minas Gerais.	Melhorar e aumentar os investimentos estratégicos do Estado. Busca por uma gestão eficiente, com foco na gestão setorial; os resultados finalísticos foram monitorados e avaliados.	Fortalecer a nova concepção da Gestão para a Cidadania, atuação transversal do Estado, abrangendo diversas áreas e integrando diversos atores (públicos, privados, terceiro setor e sociedade civil).
Ações:	Ajuste fiscal para revitalização do planejamento, com o alinhamento das prioridades de curto e médio prazo estabelecidas, e a integração. Inovação na gestão como premissa para o alcance de sustentabilidade.	Consolidação da cultura de gerenciamento de projetos nos órgãos centrais, o surgimento de escritórios de projetos nos órgãos finalísticos e a adoção de ferramentas que aumentaram o foco no resultado, como a padronização e o desdobramento do Acordo de Resultados para as equipes dos órgãos, autarquias e fundações do Poder Executivo Estadual.	Governança em rede, que se subdividem em dois eixos de trabalho: a Gestão Regionalizada e a Gestão Participativa. A premissa básica adotada é a da governança a partir do foco regional, viabilizando a devida interlocução dos integrantes governamentais entre si e destes com a sociedade civil organizada, no âmbito das dez regiões de planejamento do Estado de Minas Gerais.

Fonte: Duarte et al., 2016 *apud* Secretaria de Planejamento e Gestão MG

Na primeira geração, a preocupação era trazer elementos da lógica empresarial para a gestão pública, como eficiência, eficácia, produtividade e avaliação, além de recolocar as condições financeiras de Minas Gerais no patamar adequado. Na segunda geração, o desafio era consolidar e institucionalizar o processo de transformação, de forma a assegurar sua irreversibilidade, levando às pessoas os resultados concretos da ação governamental, melhorando os indicadores em Minas Gerais. Na terceira geração, buscou-se aproximar, no dia a dia, o Estado das pessoas, motivando a participação ativa e integração da sociedade ao governo (Tripodi, 2012; Augusto, 2012).

Neste artigo, nos debruçaremos na 2ª geração, a qual, visando alinhar as instituições e os profissionais do estado de Minas Gerais aos objetivos e às prioridades do Estado para Resultados, instituiu, em 2008, um instrumento gerencial intitulado Acordo de Resultados. Este instrumento foi legitimado pela Lei 17.600, de 1ª de julho de 2008, objetivando maior aderência “entre o governo e os órgãos gestores, em busca do alinhamento das instituições, a partir de um pacto de resultados para o alcance dos objetivos organizacionais e em sintonia com os objetivos do governo” (Duarte *et al.*, 2016, p. 202), no sentido de obter maior eficácia e eficiência nos serviços públicos.

Junto ao Acordo de Resultados, foi instituído o Prêmio de Produtividade, com o intuito de se constituir em mecanismo de adesão dos profissionais às medidas reguladoras de resultados. Para tal, foi definida a premiação por mérito com incidência de bônus a serem pagos aos servidores efetivos, que obtivessem na avaliação de desempenho institucional e individual resultado igual ou superior a 70% e alcançassem desempenho adequado no SIMAVE³ (Augusto, 2012). Dessa forma, há uma acentuada valorização quantitativa do serviço educacional, em que indicadores estão associados à política de resultados.

Portanto, em Minas Gerais, o governo, por meio do Estado para Resultados, exerce medidas verticais e ações de controle que tornam nítidas as propostas de se promover a obrigatoriedade de resultados como modo de regulação do sistema de ensino. O Acordo de Resultados e o

³ Atualmente, denominado “Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública”.

Prêmio de Produtividade, neste contexto, são mecanismos de adesão dos profissionais da educação as estratégias reguladoras de resultados. Ademais, os resultados se tornam uma forma de prestação de contas do trabalho desenvolvido na escola.

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir do “levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *Websites*” (Fonseca, 2002, p. 32). Nesse sentido, foi realizado um breve levantamento de referências teóricas e pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre: (i) gerencialismo (Pereira, 1995; Carvalho, 2009); (ii) o Choque de Gestão e Acordo de Resultados (Tripodi, 2012; Augusto, 2013; Duarte *et al.*, 2016; Calderón, 2017); (iii) gestão escolar (Drabach, Souza, 2014; Soares, Teixeira, 2006; Lima (2019) e liderança (Oliveira, Paes de Carvalho, 2015; Costa; Castanheira, 2015); (iv) políticas públicas (Lima; D’Ascenzi, 2013; Souza, 2003). Também foram pesquisadas leis e orientações sobre o Choque de Gestão, Estado para Resultado e o Acordo de Resultados.

Os efeitos do Acordo de Resultados no sistema educacional mineiro

No caso de Minas Gerais, a política de governo é “específica de dado pessoal do poder executivo, com status legal derivado da autoridade imediata de quem exerce o poder político, podendo ser descontinuada” (Conde, 2011, p.41). Tal política é denominada “Choque de Gestão”, e, posteriormente “Estado para Resultados”, as quais ocorreram:

tanto devido a uma alta exigência social de melhores resultados por parte das escolas, motivada por uma crítica de ineficiência dos serviços educativos, como por influência/exigência das organizações internacionais sobre os sistemas educacionais, direcionando as políticas públicas (Augusto, 2012, 438).

Sob o escopo do Estado para Resultados foram implementadas várias políticas públicas, programas e projetos em âmbito educacional, no

sentido de melhorar o desempenho da administração pública e instituir novas práticas de gestão por resultados. Um deles é o Acordo de Resultados, previsto em duas etapas: (i) compromisso das Secretarias de Estado com o Governador; (ii) compromisso das Secretarias de Estado com os seus órgãos componentes. Na educação, os órgãos intermediários são as Superintendências Regionais de Ensino (SRE), e os órgãos finais as escolas da rede pública estadual (Tripodi, 2012; Augusto, 2012). A SRE adquiriu um papel de órgão fiscalizador das ações e cumprimento da legislação sobre o que acontecia dentro da escola, por meio de uma ferramenta de gestão escolar denominada Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE⁴), além de acompanhar programas como o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), monitorando as escolas para que elas alcancem os resultados educacionais previamente definidos.

A escola, na perspectiva do Acordo de Resultados, é uma empresa e a educação é um serviço que deve primar pela satisfação do cidadão enquanto cliente. Para tal, são instituídos mecanismos de avaliação que aferem o rendimento, promovem a prestação de contas e a responsabilização dos agentes escolares, além de informarem sobre a eficiência dos serviços educacionais. Delega-se maior responsabilidade ao poder local para que acompanhe, avalie, coordene e planeje os resultados, aumentando a responsabilidade da escola e diminuindo o compromisso do poder público (Carvalho, 2009). Nesse contexto, as instituições educacionais foram sujeitas a “novas regras do jogo”, que incorporaram a lógica do mercado (competição, valorização do cliente consumidor, ênfase nos resultados, entre outros aspectos) ao seu cotidiano, além de modificar a forma de funcionamento, organização e gestão.

Além disso, os índices de desempenho dos discentes no SIMAVE foram associados às avaliações individuais e institucionais, por meio de um sistema de gratificação em dinheiro, já mencionado, o Prêmio de Produtividade (Augusto, 2012). Entretanto, conforme já constatado em inúmeras pesquisas (Duarte *et al.*, 2016; Augusto, 2012; Tripodi, 2012), existem efeitos positivos e negativos nas políticas de bonificação (Brooke,

⁴ Software que contém dados com todas as informações sobre o sistema educacional mineiro e facilita a elaboração de projetos e políticas públicas para elevar a qualidade da educação em Minas Gerais.

2013; Augusto, 2012; Tripodi, 2012), sejam estas instituídas nos sistemas educacionais, na atuação dos professores, na busca por uma padronização do que se ensina e como se ensina, no desempenho dos discentes, dentre outros aspectos. Em Minas Gerais, segundo Augusto, (2012), “a premiação pelo mérito representa uma estratégia, uma lógica meritocrática e questionável do ponto de vista da justiça social, de adesão à política de resultados do governo” (Augusto, 2012, p. 456), ao enaltecer indicadores de produto, ou seja, que expressam os resultados.

Portanto, os métodos de regulação do Acordo de Resultados ampliam, de forma significativa, a responsabilização das unidades de ensino e dos profissionais da rede pública estadual pelos resultados dos alunos. Ao passo que, segundo Tripodi (2012), a presença de indicadores de produto “não permite lançar um olhar mais aprofundado e uma reflexão mais crítica para o interior dos sistemas, onde as relações e os processos se desenvolvem” (Tripodi, 2012, p. 46), mas contribuem para a publicização, já que estes indicadores estão muito mais afeitos à mensuração e posterior divulgação dos dados medidos.

A influência do Acordo de Resultados na configuração da gestão escolar

A perspectiva sobre o papel dos gestores em Minas Gerais, em consolidação desde o início dos anos de 1990 com a reforma de todo o sistema educacional brasileiro, enfatiza um modelo de gestão gerencial em que se reproduz o discurso da qualidade total, “no qual o produto final deverá ser de qualidade e o seu processo de produção deverá se dar com um custo mínimo, e, no caso da educação, ensinar o que é, de fato, considerado ‘relevante’ para o aluno” (Drabach, Souza, 2014, p. 32). Tais evidências podem ser notadas em estudos (Duarte *et. al.*, 2016; Calderon, 2017; Lima, 2019) que analisam o contexto educacional de Minas Gerais e observam a instituição de medidas de controle de custos, como por exemplo o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), e a definição dos saberes necessários aos alunos, como por exemplo por meio do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE).

Nesse sentido, o papel do diretor foi ressignificado para uma posição mais estratégica, em que se visa elevar a eficácia e a pertinência da ação da escola, tornando o diretor um dos “principais responsáveis pela efetiva concretização de metas e objetivos, quase sempre hierarquicamente definidos” (Duarte *et al.*, 2016, p. 202). Esta perspectiva está ancorada na observação de pesquisas, as quais já constataram ser o papel do gestor essencial na organização do trabalho escolar, liderando e coordenando a rotina da unidade de ensino (Lima, 2019).

A liderança do gestor, nessa perspectiva, se torna um fator associado ao aumento da qualidade e eficácia, vez que “pode explicar somente entre 3% e 5% da variância global de aprendizagem dos alunos entre escolas, mas apresenta 25% da variância total ao se controlar as variáveis de origem dos discentes e analisar apenas os fatores escolares” (Oliveira; Paes de Carvalho, 2015, p. 4). No sentido aludido, algumas práticas da gestão se voltam para a melhoria do “processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a aquisição de conhecimento pelos alunos e respectiva monitorização, dando particular atenção à supervisão do currículo e à eficácia das práticas dos professores (Costa; Castanheira, 2015, p. 34), visto que recai sobre o gestor a responsabilização pelo sucesso ou pelo fracasso da escola.

Entretanto, conforme apontado por Lima e D’Ascenzi (2013), é na implementação e, em associação, nas práticas da gestão que se executam as decisões adotadas na formulação da política, ou seja, é na implementação que a política se torna uma experiência real. Nesse sentido, na implementação do Acordo de Resultados, a liderança adquiriu uma concepção mais mecanicista, a qual, conforme com Bryman (1996), “pode ser vista como processo (ato) capaz de influenciar as atividades de um grupo organizado nos seus esforços para atingir determinados objetivos” (Bryman, 1996, p. 276). Para Costa e Castanheira (2015), trata-se de uma visão hierárquica, unidirecional e sequencial de liderança, entendida “como uma acção lógica, automática, desencadeada por alguém que, detentor de certos predicados, leva outros a atingirem determinados resultados pré-definidos” (Costa; Castanheira, 2015, p. 16)

Nesse sentido, um gestor com liderança mecanicista e perfil gerencial “procura manter o controle sobre os seus resultados e introduzir a preocupação com a eficácia das ações escolares” (Soares,

Teixeira, 2006, p. 158). Esses autores ainda ressaltam que esse perfil tem influência decisiva na definição dos objetivos e na forma de conduzir a prática no cotidiano escolar (Soares, Teixeira, 2006).

Dessa forma, a liderança contribui para um movimento de (re)centralização de normas, regras, objetivos e cobrança de metas a serem atingidas pelas unidades de ensino, evidenciando uma dinâmica em que a essência é uma nova racionalidade que objetiva o aumento da produtividade do sistema em moldes empresariais. Assim, ter um gestor com perfil de liderança mecanicista, em detrimento de uma gestão democrática, é mais adequado aos princípios instituídos pelo Acordo de Resultados.

Considerações finais

O Estado para Resultados está associado às políticas de descentralização, que atribuem poder de decisão e responsabilidades às instâncias intermediárias e locais, além de maior participação aos atores educacionais. Mas também, trata-se de uma nova forma de regulação que potencializa e fortalece maior aderência entre o governo e os órgãos gestores, estimulando o envolvimento das pessoas e a vinculação entre resultados obtidos e concessão de incentivos.

Formas de controle cada vez mais acentuadas, como o Acordo de Resultados, buscam implementar formas de gestão cada vez mais eficientes e eficazes, capazes de garantir a participação de todos os profissionais da educação nos esforços para se atingir os resultados previamente definidos. Além disso, as instituições educacionais foram submetidas aos mecanismos e critérios de mercado, como eficácia, produtividade, competitividade, que possuem maior valor do que os interesses sociais mais amplos.

Para a gestão das unidades de ensino da rede pública de Minas Gerais, que se redimensiona e ressignifica em função do contexto político, econômico e social, a influência do Acordo de Resultados significa uma liderança mecanicista, pautada em ações lógicas, automáticas, racionais, em que a qualidade e equidade do ensino estão relacionados à condução da equipe escolar para atingir os desígnios do Acordo de Resultados.

Para finalizar, é importante ressaltar que essas mudanças nos impõem o desafio de aprofundar a compreensão teórica desse processo gerencialista e pesquisar mais sobre seu desenvolvimento na esfera estadual.

Referências

AUGUSTO, Maria Helena. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educ. Pesqui.** vol. 38 n. 3 São Paulo July/Sept. 2012.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas - SP, v. 26, n. 92, p. 725 - 751, out. 2005.

BRASIL. **Plano Diretor Plano Diretor da Reforma da Reforma do Aparelho do Estado**. Presidência da República. Brasília, 1995 (Seções 1 a 5).

BRYMAN, A. Leadership in organizations. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W.R. (Eds.). **Handbook of organization studies**. London: Sage, p. 276 - 292, 1996.

BROOKE, Nigel. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 34 - 62, abr./ago. 2013.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Usos e apropriações das avaliações em larga escala: tensões e desafios. In: **Séries Diálogos e Proposições: planos de ação para a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais** (org.) QUIOSSA, Amanda Sangy; BERTOLOTTI, Diovana Paula de Jesus; NEUBERT, LUIZ Flávio; CUNHA, Priscila Campos. 1ª ed. Juiz de fora: Projeto CAEd-FADEPE/JF, 2017. Vol. II. p.31 - 45.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139 - 1166, set./dez. 2009.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Políticas Públicas: conceitos, características e um olhar sobre o campo. In: **Políticas Educacionais e Avaliação de Programas**. Vol. I. Editora UFJF. 2011. p. 29 - 48. (Coleção Gestão e Avaliação da Educação Pública).

COSTA, Jorge Adelino; CASTANHEIRA, Patrícia. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBPAE), Goiânia, v. 31, n. 1, p. 13 - 44, jan./abr. 2015.

DUARTE, Adriana; AUGUSTO, Maria Helena; JORGE, Tiago. Gestão escolar e o trabalho dos diretores em Minas Gerais. **Poiésis**, Tubarão. v.10, n.17, p.199 - 214, Jan/Jun 2016. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index/>. Acessado em: 01 de. 2016.

DRABACH, Nadia Pedrotti; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da educação no Brasil. **Revista Pedagógica**, Chapecó - SC, v. 16, n. 33, p. 221 - 248, jul./dez. 2014.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

HALL, David; GUNTER, Helen M. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º. 132, p. 743 - 758, jul.- set., 2015.

LIMA, Carla da Conceição de. **Uso dos dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) pelos gestores das escolas públicas da Rede Estadual**. 2019. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Repositório Institucional da PUC-Rio. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=50967@1#>

LIMA, Luciana Leite; D’ASCENZI, Luciano. Implementação de Políticas Públicas: perspectivas analíticas. **Revista de sociologia e política** V. 21, n.º 48: 101-110, dez. 2013.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o Ensino Médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Caderno Cedes**, Campinas - SP, v. 31, n. 84, p. 231 - 251, mai./ago. 2011.

MINAS GERAIS. **Decreto Ndeg. 45.366, de 14 de maio de 2010**. Altera o Decreto n.º 44.873, de 14 de agosto de 2008, que regulamenta a Lei n.º 17.600, de 1.º de julho de 2008. Belo Horizonte: Diário Oficial do Estado de Minas Gerais 2010a.

MINAS GERAIS. **Iniciada a 3ª geração do Choque de Gestão**. 2011 – Disponível em: <http://www.iof.mg.gov.br/index.php?/acao-do-governo/>

acao-do-governo-arquivo/Iniciada-3%C2%AA-geracao-do-Choque-de-Gestao.html. Acesso em: 05 dez. 2016.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; PAES DE CARVALHO, Cynthia. **Gestão Escolar, Liderança do Diretor e Resultados Educacionais no Brasil**. 2015.

SOARES, Tufi Machado; TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Efeito do Perfil do Diretor na Gestão Escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, p.155 - 186, mai./ago. 2006.

SOUZA, Celina. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais – RBCS**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 15 - 20, fev. 2003.

TRIPODI, Maria do Rosário Figueiredo. O estado contratual e a nova agenda da educação: o caso de Minas Gerais. **Revista @mbienteeducação**. 5(1): 32 - 50, jan/jun, 2012.

CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NOS PROCESSOS DE PREVENÇÃO DO BULLYING¹

Patrícia Sabrine da Silva Padilha
Andressa Grazielle Brandt

Resumo: No texto objetivou-se apresentar uma análise das ações de prevenção e intervenção em relação às questões do *bullying* dos(as) orientadores(as) educacionais de uma Rede Municipal de Educação de SC. O percurso metodológico ocorreu por meio da abordagem qualitativa, bibliográfica, documental e entrevistas, baseou-se na aproximação dos autores do campo. Os resultados obtidos com a pesquisa demonstram que as escolas promovem vários projetos sobre questões de respeito e valores com os estudantes, mas há a necessidade que seja desenvolvido nas escolas um projeto específico de *bullying*, que o município promulgue a sua legislação municipal acerca do *bullying* e oportunize aos docentes formações continuadas a respeito do tema, para a implantação de projetos *antibullying* nas escolas da Rede Municipal de Educação pesquisada.

Palavras-Chave: Lei Federal nº 13.185/2015; Lei Estadual nº 14.651/2009.: Programas de Combate ao *Bullying*; Projetos *Antibullying*. Orientadoras(res) Educacionais.

Introdução

Este capítulo apresenta resultados de uma pesquisa sobre as ações de prevenção e intervenção do *bullying*, realizada por orientadoras(es) educacionais de uma rede municipal de ensino no estado de Santa Catarina. O estudo contribui para ações de prevenção contra esse fenômeno, que atormenta a vida de muitas crianças e adolescentes. Sabe-se que se a questão não for abordada nas escolas em projetos de prevenção de curto e médio prazo, o *bullying* pode afetar a vida escolar

¹ A primeira versão deste texto foi publicada em 2020, na *Revista Cocar* V.14. N.30 Set./Dez./2020 p.1-21, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

dos estudantes, que começam a apresentar problemas na aprendizagem, como falta de concentração e desinteresse pelos estudos, os quais, muitas vezes, levam à evasão escolar.

Compreende-se que é de suma importância que as crianças e os adolescentes se sintam seguros e acolhidos na escola e que esse tema seja abordado nas escolas, por meio de projetos de prevenção e intervenção sobre o *bullying*. E, para que tenham os resultados esperados, estes projetos necessitam do apoio das secretarias de educação, da gestão das escolas e de toda a comunidade escolar por meio de legislação municipal e formação continuada dos profissionais da educação sobre o tema. Em consequência, partiu-se da seguinte problemática: Como os(as) orientadores(as) educacionais atuam em relação às questões do *bullying* nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas dessa Rede Municipal de Educação?

Neste sentido, destaca-se que, por meio da Lei do *Bullying*, Lei nº 13.185/2015, que entrou em vigor em 7 de fevereiro de 2016, foi elaborado o Programa de Combate ao *Bullying*, que contém 8 artigos. Neste documento, constam os conceitos de *bullying* e *cyberbullying*, a classificação do *bullying*, os requisitos para a implantação do programa de combate e prevenção ao *bullying*, os deveres dos estabelecimentos escolares, etc.

O art. 4º da Lei nº 13.185/2015 (BRASIL, 2015) dispõe sobre os objetivos do Programa de Combate ao *Bullying*, qual sejam:

- I – Prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (*bullying*) em toda a sociedade;
- II – Capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implantação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
- III – Implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;
- IV – Instituir práticas de conduta e orientação de pais, famílias e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;
- V – Dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;
- VI – Integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;
- VII – Promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;

VIII – Evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;

IX – Promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.

O mesmo art. 4º (BRASIL, 2015), dispõe também sobre as medidas necessárias para a implantação do Programa. O inciso II, que trata sobre a capacitação de professores, é de extrema importância, porque muitos docentes consideram o *bullying* uma simples brincadeira entre crianças e jovens, afirmam que isso é uma fase e irá passar, mas, na realidade, é bem diferente, as vítimas sofrem vários problemas psicológicos e, se não tiverem o tratamento adequado, podem ser afetadas em suas relações sociais, inclusive no futuro, durante a vida adulta.

Outro ponto importante para reflexão é o inciso III, que trata das campanhas de conscientização dentro das escolas. Mas, para que as campanhas tenham efeitos, é necessária uma equipe pedagógica capacitada, e não apenas os professores, bem como psicólogos e pessoas da área jurídica que possam contribuir com o projeto que a escola pretende implantar para prevenir e combater o *bullying*.

Outro instrumento legal *antibullying* recentemente aprovado foi a Lei 13.663/2018, sancionada pelo Presidente Michel Temer em 14 de maio de 2018. Seu conteúdo estabelece que todos os estabelecimentos de ensino devem promover, conscientizar e prevenir o combate à violência dentro do ambiente escolar e estimular a cultura da paz. Diante disso, foram acrescentados dois incisos ao art. 12 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a saber:

IX – promover medidas de conscientização, de prevenção de todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*) no âmbito das escolas;

X – estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas (BRASIL, 1996).

Portanto, a partir de 2018, foi estabelecida a obrigatoriedade, em todos os estabelecimentos de ensino, da implantação de programas

antibullying e de promoção da cultura da paz. É importante frisar, porém, que até o presente momento não foi estipulado pelo governo o modo como se dará essa implantação, nem como serão realizadas as fiscalizações dentro dos ambientes educacionais, causando dúvidas acerca da temática entre gestores e especialistas da área. Outro ponto importante a acrescentar é referente à capacitação do corpo docente, pois os professores necessitam de formação para conseguir diagnosticar casos de violência nos ambientes educacionais, segundo disposto em lei. Mas a solução mais viável para as escolas seria adotar a cultura da paz, por meio de programas *antibullying*. Somente dessa forma seria possível reduzir os índices de violência dentro dos ambientes educacionais e beneficiar a própria comunidade no entorno das escolas.

Em suma, compreende-se que *bullying* é um ato de violência, um comportamento agressivo e repetitivo que parte de um indivíduo ou de um grupo a uma determinada pessoa sem motivação, de forma discriminatória, por preconceito religioso, social, regional, por aspectos físicos e raciais, etc. Essas ocorrências acontecem com determinada frequência, que pode chegar à média de três vezes durante o ano letivo. Neste sentido, “*bullying* é um assédio moral, são atos de desprezar, denegrir, violentar, agredir, destruir a estrutura psíquica de outra pessoa sem motivação alguma e de forma repetida” (Calhau, 2011, p. 6).

Nessa direção, além da introdução, o texto foi organizado em três seções: i) o delineamento metodológico da pesquisa desenvolvida; ii) os resultados e análises; e iii) as considerações finais. Tendo em vista o exposto, a seguir, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa.

Delineamento metodológico

Para alcançar os objetivos propostos, a metodologia utilizada para a abordagem do problema foi do tipo qualitativa, e a pesquisa descritiva. A partir da pesquisa descritiva, obteve-se informações relevantes, pois foi possível descobrir a compreensão que os(as) orientadores(as) educacionais têm sobre o *bullying*, como se dão (se é que se dão) os encaminhamentos acerca deste fenômeno, se existem projetos *antibullying* nas escolas ou não, se estão incluídos nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, se existe legislação municipal a este

respeito, se o município promove campanhas com esta temática e se os professores têm formação para lidar com essas situações dentro do ambiente educacional. Sendo assim, a pesquisa descritiva auxilia o pesquisador nos detalhes do objeto investigado.

Os sujeitos da pesquisa foram quinze orientadoras(es) educacionais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dessa mesma Rede, um de cada estabelecimento de ensino e para a realização das entrevistas foi elaborado previamente um roteiro, composto por perguntas abertas sobre o tema *bullying*. Em suma, este projeto teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal Catarinense - IFC, por meio do Parecer nº 2.763.384.

O período de realização das entrevistas estendeu-se de agosto de 2018 a abril de 2019. Findadas as entrevistas, passou-se às transcrições do conteúdo, em articulação com teóricos que estudam a temática, a fim de responder o problema de pesquisa. Ou seja, após as transcrições, iniciou-se a tabulação dos dados. Em consequência, as análises das respostas das questões são expressas na próxima seção.

Análises e discussões da pesquisa

Conforme o roteiro de entrevista da pesquisa, foram utilizadas perguntas abertas. Diante disso, por questões éticas, não serão expostos os nomes dos(as) orientadores(as) educacionais. Foram utilizadas as siglas Ori. Edu 1, 2, 3, etc. para identificar qual resposta corresponde a qual orientador(as) educacional. Apresentam-se abaixo os dados coletados e analisados após a realização das entrevistas, que ocorreram durante o período de agosto de 2018 a abril de 2019.

Após, buscou-se compreender o conhecimento que possuíam a respeito do *bullying*, quais procedimentos foram adotados por eles quando havia alguma ocorrência dessa natureza na escola, se a escola tinha algum projeto *antibullying* ou outro projeto em que a questão da violência na escola fosse abordada, se estavam incluídos no PPP da escola, se o município promovia campanhas relacionadas ao *bullying*, como ocorria a formação continuada para os docentes a respeito do assunto e se o município contava com uma legislação própria para tratar do *bullying*.

Abaixo, temos as respostas às questões abertas sobre a temática e a articulação com os teóricos que estudam e pesquisam o *bullying* escolar. Uma das funções delegadas aos orientadores(as) educacionais é resolver questões relacionadas ao *bullying*. Neste sentido, uma das questões foi, como orientador(a) educacional, qual a sua compreensão acerca do *bullying*?, quais respostas estão expressas a seguir:

Bullying remete à violência verbal ou física, sempre existiu, a visão da escola era outra, veio em função das escolas americanas (Ori. Edu 1).

A questão da agressão, tanto verbal como física (Ori. Edu 2).

Vejo como provocações repetitivas, brincadeira de mau gosto. (Ori. Edu 3).

Vejo como desprezo pelo outro, falta de sensibilidade, covardia, não se colocar no lugar do outro e falta de respeito com o próximo. Algo que não se dá para tolerar (Ori. Edu 4).

Hoje se generalizou, e tudo é *bullying*, só é *bullying* quando um se diverte brincando e o outro, não. Para ser *bullying* tem que ser algo repetitivo e que ocorra com determinada frequência (Ori. Edu 5).

Que incomoda alguém, tachar alguém com apelido e ser algo repetitivo (Ori. Edu 6).

O *bullying* ocorre frequentemente no ambiente escolar, este tipo de comportamento afeta em todos os setores do educando, refletindo na escola e na própria sociedade (Ori. Edu 7).

Bullying é magoar com palavras e gestos. Precisam ser realizadas mediações e intervenções positivas; é o que fazemos aqui na escola (Ori. Edu 9).

Violência muito grande, explícita e velada (Ori. Edu 10).

Conforme as respostas dos(as) orientadores(as) educacionais, o *bullying* é um tipo de violência que pode ser tanto verbal quanto física, geralmente se inicia como brincadeiras entre os estudantes que acabam extrapolando o limite, principalmente referente a apelidos. Quando se observa que o outro não se sente bem naquela situação, e as provocações continuam por vários dias ou meses, o *bullying* está caracterizado. Também pode ocorrer violência física, atitude predominante entre estudantes do

gênero masculino. Já a violência verbal é mais características das meninas. Em conformidade com Beane (2011, p. 18-19),

Bullying é uma forma de comportamento agressivo e direto que é intencional, doloroso e persistente (repetitivo). [...] Algumas das palavras-chave em nossa definição de *bullying* são intencional, doloroso, persistente e desequilíbrio de força [...].

A compreensão dos(as) orientadores(as) educacionais acerca do conceito de *bullying* e a citação referenciada acima se complementam, pois ambas utilizam algumas palavras-chave comuns, como o fato de o *bullying* ser algo doloroso e persistente, sendo assim, as respostas à questão corroboram a visão do autor.

Questionados sobre os procedimentos adotados pela escola quando ocorre um caso de *bullying*, os(as) orientadores(as) educacionais assim se manifestaram:

Primeiro converso, averiguo os dois lados, pois todo mundo merece ser ouvido e, após, eu passo um parecer para os pais (Ori. Edu 1).

Ouçoo a vítima em separado do autor. Pergunto para o autor: está feliz? Como se sente após fazer aquilo com o outro? Observo as falas e faço uma reflexão com textos, dependendo das respostas, faço encaminhamentos (Ori. Edu 2).

Chamo as partes individualmente, dialogo com eles para verificar se realmente é *bullying*, faço mediação, geralmente se resolve, mas, quando não consigo, chamo os pais (Ori. Edu 5).

Eu chamo os alunos envolvidos, procuro ouvir as duas partes. E faço uma reflexão com os alunos. Após, se não surtir efeito, tomamos as medidas cabíveis, como chamar os pais e até mesmo o Conselho Tutelar (Ori. Edu 6).

Chamo as crianças para conversar; se continuar, dou advertência e, em último caso, chamo os pais (Ori. Edu 7).

Por meio da análise das respostas dos entrevistados, constatou-se que os(as) orientadores(as) educacionais realizam o mesmo procedimento, qual seja: conversar individualmente com os envolvidos e fazer mediações entre as partes; caso continuem as ocorrências, chamar os pais e, em último caso, quando a família não toma providências, acionar o Conselho Tutelar. Nessa perspectiva, Fante e Pedra (2008, p. 109 -

110) dizem que, para a resolução do conflito, é possível utilizar os seguintes procedimentos:

Após o processo de observação, tem início o trabalho de entrevistas individuais. O entrevistador deve ouvir inicialmente a vítima e depois o agressor, demonstrando compreensão e disponibilidade para ajudar. Deve proporcionar segurança à vítima para que possa falar dos seus sentimentos e das suas limitações de defesa, evitando críticas, censura ou superproteção. No caso dos alunos suspeitos de praticar intimidação, usar os mesmos procedimentos. Conhecer a imagem que fazem de si mesmos, dos fatores motivacionais de suas atitudes negativas é abrir espaço para o diálogo e mudanças. Orientamos para que as entrevistas sejam iniciadas com o líder do grupo de agressores, para que possa desarticular suas ações. Em nossas experiências, o atendimento individualizado e as devidas orientações sobre as implicações das atitudes *bullying*, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, são intervenções, muitas vezes, suficientes para que cessem os ataques. É muito importante que os jovens tenham conhecimento e entendimento da nossa legislação. Somente assim poderão refletir sobre as consequências dos seus atos. O monitoramento dos casos é fundamental para que não se abram lacunas à revitimização.

De acordo com a citação acima, constata-se que os(as) orientadores(as) educacionais realizam os procedimentos referentes aos casos de *bullying* conforme o ponto de vista de Cleo Fante e José Augusto Pedra (2008): todos deixaram claro durante as entrevistas que o primeiro procedimento adotado pela escola é o diálogo com todos os envolvidos e que isso geralmente basta para resolver o problema. Somente em casos específicos se procuram outras instâncias, como o Conselho Tutelar. Os(as) orientadores(as) educacionais procuram ao máximo resolver essas questões dentro da escola, mas acontecem casos que fogem ao alcance da escola e necessitam de outros órgãos para serem resolvidos.

Os(as) orientadores(as) educacionais foram questionados se a escola possuía algum projeto *antibullying*, qual seria e se ele foi criado antes de 2018. Eis as respostas:

A escola não tem projeto *antibullying*. Eu iniciei um projeto com assembleias e vídeos no ano de 2016, que foi elaborado por mim, sobre a questão do *bullying*, que era passado em todas as salas. Por questões de tempo, hoje, não está sendo realizado mais. O que temos atualmente é um projeto sobre Ética e Cidadania, que engloba a questão do respeito (Ori Edu 1).

Cada orientador faz o seu projeto. Aqui nesta escola, antes de 2011, eles já tinham o seu projeto, que é baseado em conversas com os alunos. Eu dei continuidade (Ori Edu 2).

Do sexto ao nono ano sim, do primeiro ao quinto ano não temos, mas trabalhos questões relacionadas a valores e autoestima. Temos o projeto de Ética e Cidadania, que envolve essas questões (Ori. Edu 3).

Tenho um projeto que fiz quanto orientadora e sempre adapto, dependendo da turma e do ano que irei trabalhar, tanto nos Anos Iniciais como nos Anos Finais, porque tem que ser apropriado conforme a idade das crianças. Mas atualmente não estou trabalhando com este projeto (Ori. Edu 4).

Não tem nenhum projeto. O único é o Proerd [Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência] para os quintos anos, que trata questões relacionadas ao respeito. (Ori. Edu 5).

Não temos nem muitos casos, por ser também uma escola pequena. Os projetos que temos é sobre Prevenção ao Suicídio e o Ética e Cidadania, que englobam questões de valores e respeito (Ori. Edu 6)

No momento, não, mas os professores trabalham a respeito nos temas transversais a questão do *bullying* (Ori. Edu 7).

Atualmente, não. Nosso trabalho é diariamente, aproveito quando faltam professores para conversar com eles sobre vários temas. Temos o projeto Ética e Cidadania e estamos tendo estudos com Guilherme Schelb, que trata sobre questões relacionadas à infância e família (Ori. Edu 8).

Atualmente, não temos, mas dei continuidade a um projeto elaborado pela orientadora anterior, sobre Educação Financeira aplicada ao comportamento, que gera muitas pedagógicas (Ori. Edu 9).

Temos o Projeto Agente da Paz, que contempla o *bullying*. (Ori. Edu 10).

No momento, não. A partir do mês de julho e agosto, eu e a professora do AEE [Atendimento Especializado Especial] pretendemos desenvolver um projeto que englobe questões de respeito e *bullying* (Ori. Edu 11).

Conforme as respostas dos(as) quinze orientadores(as) educacionais, nas escolas da Rede Municipal de Educação pesquisada não contam com um projeto *antibullying* elaborado pela própria Secretaria Municipal de Educação. Das quinze escolas, somente três tinham projetos referente ao *bullying*, entre os quais dois estavam desativados e apenas

um estava ativo desde o ano de 2011. Esses projetos foram elaborados pelas próprias orientadoras educacionais.

Os participantes citaram outros projetos que contemplam questões referentes ao respeito e aos valores, como o projeto Ética e Cidadania, que está inserido atualmente em sete escolas e é desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação; o Proerd, elaborado pela Polícia Militar e destinado aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental; o projeto Abraço, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação como forma de prevenção ao suicídio, após a repercussão na mídia dos casos da baleia azul e da boneca Momo, implantado por duas escolas da rede; o projeto Educação Financeira aplicada ao comportamento, desenvolvido por uma orientadora educacional anterior e mantido pela atual; e o projeto Agente de Paz, desenvolvido por uma juíza da cidade de Itajaí e adaptado pela orientadora educacional para a realidade da escola em que atuava por ocasião da entrevista, aproveitando a experiência de uma outra escola, onde havia trabalhado anteriormente, na qual o referido programa vigorou por nove anos. Na perspectiva de Fante e Pedra (2008, p. 129),

A cultura da paz é a saída para este e para todos os tipos de violência. As escolas possuem um grande instrumento para reduzir o *bullying* e seus efeitos negativos. Os profissionais que atuam junto aos alunos, especialmente os professores, devem disseminar nos corações dos educandos as sementes da paz: a solidariedade, a tolerância, o respeito às diferenças, a justiça, a cooperação, a amizade e o amor. Com isso, as crianças aprendem a respeitar e a valorizar as diferenças individuais, resolver seus conflitos e conviver em harmonia. Vislumbrando um futuro de paz, via educação, desde os primeiros anos de escolarização.

Nesse sentido, segundo os autores mencionados, a melhor ação de prevenção ao *bullying* é a cultura da paz. Em vista disso, defendem que temas como respeito, solidariedade e tolerância sejam trabalhados desde a Educação Infantil. Desse modo, asseguram, são maiores as possibilidades de que venham a surtir efeito positivo, pois, como estão em fase de desenvolvimento, as crianças acabam internalizando esses conceitos e se conscientizando, o que faz com que os índices de *bullying* nas escolas tendam a reduzir, principalmente quando elas forem para as fases posteriores.

É importante que as escolas trabalhem a temática nos temas transversais, mas o ideal seria que tivessem um projeto específico de

prevenção ao *bullying*. Não adianta as escolas realizarem uma semana de campanha de prevenção ao *bullying*. Elas precisam planejar e desenvolver um projeto de prevenção ao *bullying* com ações frequentes, para que tenha eficiência e realmente reduza os índices de *bullying* nos ambientes escolares.

Um elemento de suma importância é a inclusão da temática no PPP das escolas, por isso os(as) orientadores(as) educacionais foram questionados se os projetos *antibullying* e correlatos estão incluídos no PPP da escola em que trabalham:

Estava incluído (Ori. Edu 1).

No momento, não, devido a estarmos com o projeto implantado há apenas dois meses (Ori. Edu 3).

Com relação à questão de os projetos estarem incluídos no PPP da Escola ou não, apurou-se que dois projetos estavam incluídos e eram de prevenção ao *bullying*, mas depois foram desativados. Duas escolas não tinham nenhum projeto, nem os citados anteriormente no decorrer do texto. Uma das escolas havia recentemente implantado o projeto Ética e Cidadania, por isso ele ainda não tinha sido incluído no PPP da unidade. Das quinze escolas, apenas dez incluíram projetos de combate ao *bullying* ou de temáticas afins em seus PPPs.

De acordo com Fante e Pedra (2008, p. 127), o ideal é que todas as escolas tenham em seus PPPs programas preventivos contra o *bullying*. De acordo com os autores, é importante que as escolas reflitam sobre como sanar a violência na escola, principalmente o *bullying*. É de suma importância que os gestores e os docentes incluam nos PPPs de suas escolas programas preventivos contra o *bullying*. Pois é por meio da educação que se consegue reduzir os índices de violência e criminalidade que atualmente incomodam nossa sociedade, e é somente por meio da educação para a paz que teremos uma sociedade mais harmônica.

Quando questionados se o município catarinense pesquisado tinha uma legislação própria acerca da mediação de conflitos no ambiente escolar e acerca do *bullying*, os(as) orientadores(as) escolares responderam:

O município não tem, só apenas o Estado de Santa Catarina. (Ori. Edu 2).
Não sei informar, mas posso me informar (Ori. Edu 7).

Nesta questão, observou-se que alguns(mas) orientadores(as) educacionais não sabiam se o referente município tinha ou não uma legislação própria para tratar do *bullying* como alguns municípios vizinhos têm, a exemplo de Itajaí, Camboriú e Itapema. Grande parte dos(as) orientadores(as) educacionais achava que o município não tinha legislação própria acerca do *bullying*, outros não souberam informar, somente uma orientadora educacional mencionou a legislação estadual de combate ao *bullying*. Porém, o município tem uma legislação própria de combate ao *bullying*, a Lei nº 3.070, de 6 de abril de 2010, que dispõe sobre o desenvolvimento de políticas *antibullying* por instituições de ensino e de Educação Infantil, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos.

Em suma, no art. 1º, dispõe que as escolas públicas de Educação infantil e Ensino Fundamental e Médio do município pesquisado poderão incluir em seus PPPs medidas de conscientização, prevenção e combate ao *bullying* escolar. No art. 3º, constam os objetivos a serem atingidos pelas escolas, quais sejam:

- I - Prevenir e combater a prática de *bullying* nas escolas;
- II - Capacitar docentes e equipe pedagógica para implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
- III - Incluir regras contra o *bullying* no regimento interno da escola;
- IV - Orientar as vítimas de *bullying* visando à recuperação de sua autoestima, para que não sofram prejuízos em seu desenvolvimento escolar;
- V - Orientar os agressores, por meio da pesquisa dos fatos desencadeados de seu comportamento, sobre as consequências de seus atos, visando torná-los aptos ao convívio em uma sociedade pautada pelo respeito, igualdade, liberdade, justiça e solidariedade;
- IV - Envolver a família no processo de percepção, acompanhamento e crescimento da solução conjunta (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2010).

No art. 4º, a Lei nº 3.070/2010 estabelece o rol de ações a serem desenvolvidas pelas escolas, como seminários, palestras, debates e distribuição de cartilhas a pais, alunos e professores, entre outras iniciativas. E no art. 5º, impõe às escolas o dever de manter o histórico das ocorrências de *bullying* em suas dependências devidamente atualizado e de enviar o relatório, via sistema de monitoramento de ocorrências, à

Secretaria Municipal de Educação. Em suma, o município pesquisado está amparado por uma Lei Municipal, o que falta é divulgar as informações para as escolas, principalmente a própria Secretaria de Educação do Município.

Os(as) orientadores(as) também foram questionados se o município promovia campanhas relacionadas ao *bullying* nas escolas da rede, ao que responderam da seguinte forma:

Campanhas da rede, no momento, não (Ori. Edu 1).

Cada escola desenvolve um projeto com a necessidade de sua escola, também temos o programa Abrace, que trabalha questões ligadas ao suicídio, que é bem importante (Ori. Edu 2).

Sim, promovem; temos cartilhas do Ministério Público de Santa Catarina. Mas acredito que não adianta fazer apenas uma semana ou um mês dedicado à campanha relacionada ao *bullying*, o que funciona é [o tema] ser trabalho diariamente, como já tinha comentado anteriormente, para realmente ter um resultado (Ori. Edu 3).

Sim, mas no ano retrasado (Ori. Edu 5).

Promove campanhas, mas não especificamente sobre *bullying* (Ori. Edu 8).

Nesta questão, a grande maioria dos entrevistados comentou que campanhas relacionadas diretamente ao *bullying* não foram promovidas pela Rede Municipal de Educação pesquisada. Alguns comentaram que é diretamente por meio de projetos como Ética e Cidadania e Proerd que se promovem campanhas relacionadas ao fenômeno *bullying*. E outros relataram que em anos anteriores já foram realizadas campanhas, mas atualmente o município não promoveu nada relacionado ao tema.

Neste sentido, compreende-se que se faz de suma importância que nas escolas sejam realizadas campanhas de prevenção ao *bullying*, mas não apenas durante uma semana, e sim durante todo o ano letivo, juntamente com um projeto *antibullying*, a fim de obterem resultados positivos, de fato. Em suma, percebe-se que há várias campanhas e pesquisa sobre o tema, e até mesmo leis, como a Lei nº 13.277, de 29 de abril de 2016, que instituiu o dia 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola.

Constata-se que várias leis de combate e prevenção ao *bullying* estão sendo promulgadas, mas seu conteúdo fica restrito ao papel, porque, na

prática, não se vê elas vigorando como deveriam nas escolas. Sente-se a falta uma fiscalização efetiva por parte do poder público na área da educação, cobrando das escolas uma retribuição dessas leis que estão sendo implantadas em prol da própria sociedade.

Com relação à formação continuada, foi questionado aos(as) orientadores(as) educacionais há quanto tempo estava sendo ofertada formação relacionada ao tema *bullying* para os professores e orientadores. Eis as respostas:

Formação sobre *bullying* específica não tivemos até o momento (Ori. Edu 1).

Especificamente sobre *bullying*, não. Lembro que tivemos oito encontros durante o ano e que um dos temas era sobre drogas (Ori. Edu 2).

Nos encontros, pelo que lembro, foram questões relacionadas à indisciplina e briga na escola (Ori. Edu 3).

Para os orientadores, sim; mas para os docentes, não (Ori. Edu 4).

No momento, não (Ori. Edu 5).

Especificamente sobre *bullying*, não (Ori. Edu 6).

Já teve; ultimamente, não (Ori. Edu 7).

Não me lembro, se especificamente de *bullying* (Ori. Edu 8).

Já tivemos formação relacionadas ao *bullying*, principalmente quando repercute na mídia (Ori. Edu 9).

Com relação à formação específica sobre o *bullying* para os docentes e orientadores(as) educacionais, a maior parte dos(as) orientadores(as) educacionais relatou que não houve formações a respeito do assunto, alguns deixaram claro em suas falas que já tiveram, mas ultimamente não havia mais nada relacionado ao tema. Segundo Fante e Pedra (2008, p. 121), os resultados que as estratégias *antibullying* promovem na escola começam inicialmente pela formação dos profissionais:

Quando os profissionais são capacitados para atuar de forma efetiva e contínua nas estratégias *antibullying*, os índices reduzem-se significativamente. A escola passa a desfrutar um clima mais harmônico, com relações interpessoais mais saudáveis e pacíficas, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

É primordial que o corpo docente esteja capacitado, que tenha formações a respeito do assunto, até mesmo para saber como mediar alguma ocorrência na escola, ou mesmo para que os professores saibam trabalhar a temática com os estudantes, porque, se a pessoa não tem

conhecimento, como poderá passar informações idôneas para os outros? Corre o risco até mesmo de acabar disseminando informações equivocadas.

Assim, compreende-se ser de suma importância a promoção de ações de formação continuada para toda a comunidade escolar, ou seja, professores, servidores e gestores, pois o conhecimento é a base de tudo. Destaca-se também que essa questão é chancelada nas leis acerca da temática, sejam elas de nível estadual, municipal ou federal, indistintamente, todas destacam a importância da capacitação dos docentes e de toda equipe pedagógica na prevenção, orientação e solução do problema, como destacado na Lei nº 3.070/2010, art. 3, inciso II, de Balneário Camboriú.

Considerações finais

Os programas e projetos de prevenção *antibullying* e intervenção acerca do *bullying* são alicerçados no Brasil, por meio da Lei Federal nº 13.185/2015 e nos estados pelas legislações estaduais como a Lei Estadual nº 14.651/2009 de Santa Catarina, as quais são bases importantes para a promulgação das legislações municipais de prevenção e combate ao *bullying* no contexto escolar.

Em suma, espera-se que a presente pesquisa possa ser utilizada como meio de reflexão acerca do *bullying*, contribuindo para a diminuição dos índices de evasão escolar e de violência, tanto na escola quanto na comunidade ao seu entorno, e também que aguce o interesse de novos pesquisadores acerca do tema, pois se trata de um fenômeno que muito recentemente passou a ser estudado no Brasil, tendo apenas 22 anos de pesquisa acumulados. De igual modo, deseja-se que contribua para que as redes de educação e escolas se mobilizem para elaboração programas e projetos *antibullying*, com objetivo de promover a cultura da paz dentro dos ambientes educacionais.

Neste sentido, na presente pesquisa teve por objetivo analisar como quinze orientadores(as) educacionais atuam em relação às questões do *bullying* nas escolas de Anos Iniciais da Rede Municipal de Educação de um município catarinense. Em consequência disso, por meio do problema de pesquisa buscou-se responder à seguinte questão: como os(as)

orientadores(as) educacionais planejam e realizam ações de prevenção e intervenção acerca do *bullying* nas Escolas de Anos Iniciais da Rede Municipal de ensino de Santa Catarina?

Portanto, por meio da pesquisa constatou-se que as escolas têm vários projetos e, por meio destes, ensinam alguns temas interligados ao *bullying*, como a questão dos valores e do respeito, enfatizadas durante as entrevistas pelos(as) orientadores(as) educacionais da Rede Municipal de Educação pesquisada. Em vista disso, é possível afirmar que o objetivo geral foi parcialmente atingido, devido ao fato de as escolas pesquisadas não tratarem com os estudantes especificamente do *bullying* escolar, nem desenvolverem projetos de prevenção ao *bullying*.

Portanto, no plano legislativo, a Lei Estadual nº 14.651/2009 dispõe sobre o programa de combate ao *bullying*, e a Lei Municipal nº 3070/2010, prevê o desenvolvimento de políticas *antibullying* por parte de instituições de ensino (Fundamental e Médio) e de Educação Infantil, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, a fim de prevenir e combater o *bullying* nos estabelecimentos de ensino deste município catarinense, muito embora os dados da pesquisa demonstraram que há a necessidade de se pôr em prática o que está na legislação.

Outro elemento significativo demonstrado durante a pesquisa, diz respeito principalmente às questões relativas à formação continuada de professores, técnicos administrativos, gestores, etc., os(as) orientadoras relataram que, especificamente sobre o tema *bullying*, estavam sem formação continuada há um bom tempo. Quando perguntados se o município tinha uma legislação própria, a maior parte não soube informar, não obstante os dados da pesquisa demonstram que município pesquisado tem uma política *antibullying* desde o ano de 2010. Assim como a última questão, referente a campanhas sobre a temática, à qual a grande maioria respondeu que não haviam sido realizadas.

Em consequência, como proposição, em razão de tanta violência e criminalidade ocorrendo pelo Brasil, e pelo *bullying* ser uma forma de violência que acontece fora e dentro dos muros das escolas, sugere-se que o município implantasse em suas escolas projetos *antibullying*, com apoio de profissionais especializados, e organize grupos de estudos com professores, gestores e equipe pedagógica, com o objetivo de pesquisar e aprofundar o assunto. No mesmo intuito, sugere-se que sejam

pesquisados exemplos de projetos *antibullying* que já foram implantados em outras escolas e obtiveram sucesso. Como o exemplo, o Projeto Educar para a Paz, desenvolvido em várias escolas municipais do Brasil, cujo foco principal é estabelecer a cultura da paz nos ambientes educacionais.

Assim, espera-se por meio dos resultados desta pesquisa, que a mesma possa servir como objeto de reflexão a respeito da importância de oferta aos profissionais da educação de formação continuada sobre a temática e da implantação de programas *antibullying* no ambiente escolar, tanto para escolas públicas quanto para escolas privadas. Pois o *bullying* é um problema de saúde pública; e a escola, o *locus* que pode promover a transformação social na vida de muitas crianças e adolescentes, pois é por meio dela que podemos disseminar a cultura da paz nos ambientes educacionais e no entorno das escolas, beneficiando toda a comunidade.

Referências

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. Lei nº 3.070, de 6 de abril de 2010. Dispõe sobre o desenvolvimento de políticas *antibullying* por instituições de ensino e de educação infantil, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos. **Leis Municipais**, [S. l.], 6 abr. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2CgABMg>. Acesso em: 3 out. 2019.

BEANE, Allan L. **Proteja seu filho do Bullying**: impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles. 2. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2011.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: <https://bit.ly/2NGZLsl>. Acesso em: 25 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 13563, 17 jul. 1990. Disponível em: <https://bit.ly/2pAhryb>. Acesso em: 25 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF,

Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2NGTrkV>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 9 nov. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2JTn2Gw>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.277, de 29 de abril de 2016. Institui o dia 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 3, 2 maio 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2CjJNz6>. Acesso em: 4 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 15 de maio 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2pJb7nV>. Acesso em: 25 maio 2018.

CALHAU, Lélío Braga. **Bullying**: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão. 3. ed. Niterói, RJ: Impetus, 2011.

FANTE, Cleodelice Aparecida Zonato. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 7. ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2012.

FANTE, Cleodelice Aparecida Zonato; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar**: perguntas & respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FANTE, Cleodelice Aparecida Zonato; PRUDENTE, Neemias Moreti. **Bullying em debate**. São Paulo: Paulinas, 2015.

SANTA CATARINA. Lei nº 14.651, de 12 de janeiro de 2009. Fica o poder executivo autorizado a instituir o programa de combate ao bullying, de ação interdisciplinar e de participação comunitária nas escolas públicas e privadas do estado de Santa Catarina. **Leis Estaduais**, [S. l.], 24 ago. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2CifNni>. Acesso em: 20 mar. 2017.

GESTÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA: reflexões sobre experiência em sala de aula do mestrado profissional na UEMA

Chiara Maria Fernandes da Silva
Ana Lucia Cunha Duarte
Maria do Socorro Estrela Paixão

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar [...] é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras (Bondía, 2002, p. 20).

Resumo: Este texto resume indicações de fundamentos à pesquisa em andamento, elaborado como requisito avaliativo da disciplina “Gestão Educacional e Escolar: Fundamentos, processos e práticas”. Aborda as principais discussões teóricas, que se constituem em fundamentos à elaboração do texto dissertativo e contribuições à pesquisa no âmbito da gestão educacional e escolar em andamento. No primeiro tópico, faz-se a apresentação do que foi aprendido na disciplina (concepções e práticas de gestão, legislações, visões históricas, etc.). No segundo tópico, discorre-se sobre a relação dos estudos da disciplina com a pesquisa (tema, problema, objetivos, justificativas: social, profissional e acadêmica; e, por fim, no terceiro tópico, ressalta-se a implicação dos/as autores/as e conceitos no desenvolvimento da pesquisa.

Palavras-chave: Gestão Educacional e Escolar; Pensamento; Palavras.

Introdução

A escrita de Larrosa nos inspira a escrever e a usar “palavras”, tal como o autor propõe, para refletir sobre a gestão da educação, a partir de vivências na turma do segundo semestre do ano de 2022, no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Como faz Larrosa, o que pretendemos aqui é sugerir sentidos/significados para análises e discussões realizadas em sala de aula

em diálogo com alguns autores escolhidos por darem sentido a investigação que encontra-se em desenvolvimento no mestrado, a saber: “A (inter)relação da gestão escolar com os resultados do IDEB num município maranhense”.

Por se considerar a intenção de pesquisa e temáticas discutidas na disciplina “Gestão Educacional e Escolar: Fundamentos, processos e Práticas”, decidimos “explorar algumas palavras e tratar de compartilhá-las [...]” pelo entendimento que “fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco” (LARROSA, 2002, p. 19).

Para a realização da escrita deste ensaio selecionamos tratar da gestão educacional e escolar como atividade educacional, pedagógica e administrativa relacionada às medidas políticas, econômicas e socioculturais no âmbito da educação, das redes de ensino, instituições escolares e afins. Somado ao entendimento sobre o que significa a gestão, pontuamos que as concepções e práticas de gestão acontecem tanto na perspectiva da racionalidade técnica como democrática a despeito das concepções e visões sobre Gestão Educacional e sistemas correlatos. A nossa defesa e pressuposto para o ensaio é de uma visão de gestão escolar participativa e democrática, na perspectiva crítica.

Como citado, este texto consiste num relatório, esboçado a partir da disciplina no mestrado, cujo objetivo é o investimento na formação de mestres de profissionais da educação em atividade, visando, sobretudo, discutir a gestão educacional e escolar como atividade(s) construída(s) na relação com as condições históricas, econômicas e culturais, por meio da problematização de concepções e práticas fundamentadas na racionalidade da administração empresarial e na racionalidade democrática, implementadas no contexto das instituições educativas, como contribuição para a materialização da gestão democrática-participativa, nas escolas públicas brasileiras.

Coube como atividade pontual nas seções de estudo, fazer análise de conjunturas para relacionar a realidade econômica, cultural, política e as relações de poder presentes no cotidiano da escola, a partir do cenário sócio-político brasileiro, tendo em vista suas implicações para o trabalho pedagógico enquanto se construiu conhecimentos por meio da valorização de atitudes necessárias à formação que viabilize a participação

democrática e colaborativa dos sujeitos nas várias instâncias de decisão e organizações educativas.

Toda essa trajetória só foi possível, com o embasamento de autores clássicos e recentes, com leituras fundantes na compreensão das concepções teóricas, das políticas educacionais de gestão dos sistemas, redes e instituições escolares, com um foco na escola pública. Em razão disso, fez sentido ancorar as discussões em sala de aula em autores como Kuenzer e Machado (1982), Saviani (1984), Bordenave (1985), Fonseca (1994), Hora (1994; 2004), Michael Apple (1997), Barroso (2000), Francisco Filho (2001), Lima (2002), Hargreaves (2007), Dourado (2007; 2011), Colombo (2004); Ferreira (2008), Demo (2009), dentre outros, destacando as importantes contribuições teóricas e estudos publicados de Paro (2000, 2006, 2007, 2016) na (re)construção de concepções, conceitos e princípios que se traduzem em categorias nas investigações no campo da gestão educacional.

Com esse aparato teórico, é possível demonstrar em palavras um breve relato sobre três tópicos que constituem objetivo da disciplina que são: concepções e práticas de gestão, políticas e legislações; a vinculação do projeto de pesquisa sobre gestão em andamento (tema, problema, objetivos, justificativas: social, profissional e acadêmica) com as referências epistemológicas implicadas nos fundamentos e, por fim, um destaque aos autores que serviram de suporte teórico-metodológico e suas implicações no âmbito da pesquisa em desenvolvimento. As discussões fundamentadas com estas referências, complementadas por outras indicações se constituíram em condição *sine qua non* no aprofundamento de conhecimentos centrais para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica em curso, não apenas pelo cumprimento de uma ementa ou programa de um crédito em particular, mas sobretudo, na formação de mestre, por abrir possibilidades para a construção de uma concepção crítica, histórica e dialética, pelos princípios da democracia, da participação, da autonomia, dentre outros enunciados pelo referencial bibliográfico explorado. Importa ressaltar que o resumo do arcabouço teórico aqui delineado é parte dos escritos do texto da dissertação, aproveitando-se, ao máximo, a produção aqui registrada, observando-se as recomendações acadêmicas dispensadas pelas professoras ministrantes da disciplina e da orientadora da pesquisa em andamento.

O interesse pelo campo da gestão, motivo da realização do componente curricular da linha de pesquisa no mestrado, está diretamente ligado ao percurso pessoal e profissional, nas trocas de experiências e na convivência com diferentes profissionais da educação e em diferentes contextos de atuação profissional, promovendo a ampliação e o aprofundamento do olhar, aguçando a curiosidade e o interesse em compreender os processos de organização e planejamento da gestão escolar, tendo-se como centralidade a qualidade do ensino e das aprendizagens em detrimento dos resultados alcançados através dos indicadores de qualidade.

A dimensão do interesse por esta investigação também perpassa pela formação acadêmica, quando na formação inicial, no curso de Pedagogia, as discussões e os debates nos atraíram para apreciar e aprofundar os conhecimentos acerca da gestão escolar, seus desafios em responder as demandas de um mundo marcado pela globalização e pelos avanços das tecnologias exigindo novas configurações à sociedade e, portanto, à escola, e que têm apresentado muitos desafios à educação.

Somadas as experiências profissional, acadêmica e pessoal; à docência na Educação Básica, agregada à experiência como técnica da Secretaria de Educação do município de Paço do Lumiar - MA, e à experiência na gestão de duas escolas, remeteram à inquietação acerca do rendimento escolar dos alunos, suas implicações, seus desafios, seus caminhos e descaminhos. As múltiplas e complexas demandas do gestor escolar, para além das ações cotidianas da escola, destacando-se o processo ensino aprendizagem, a dimensão pedagógica e o trato com os indicadores de rendimento e desempenho escolar aguçaram e reforçaram ainda mais o interesse de investigação, por ser esta uma demanda que perpassa por todos os aspectos da gestão escolar.

Vale ressaltar que a opção por esta escrita, está para além de o cumprimento de uma formalidade no componente curricular. Pontuamos de início, muitos momentos na liderança de formação continuada de gestores escolares, promovida por prefeituras municipais nos anos de 2010 a 2015. Nelas exercitamos a escuta de diversas angústias e dificuldades enfrentadas por profissionais da educação, referente à necessidade de fortalecer ações de organização e planejamento que pudessem contribuir para a qualidade social nos seus resultados. Essa

inquietação nos faz lembrar de Libâneo (2008, p. 10), quando diz: “o modo como a escola funciona – suas práticas de organização e gestão – faz diferença em relação aos resultados escolares”.

Outro ponto que contribuiu para a construção da afinidade com a temática foi as nossas experiências profissionais como professora universitária na modalidade à distância em duas faculdades privadas nos anos de 2017 a 2020 nos cursos de graduação em pedagogia, onde podemos ministrar disciplinas como Gestão escolar, Avaliação Institucional, História da educação, entre outras.

Com base nessas experiências, a pesquisa que se pretende realizar concentra-se em uma escola da rede Municipal de Educação de Paço do Lumiar\Ma. O critério de escolha está respaldado na observação de 53 escolas analisadas no município, uma se destaca por apresentar um significativo crescimento em indicadores de qualidade, em relação as demais escolas do município, nas três últimas aplicações da prova SAEB e no resultado do IDEB.

A razão da escolha tem como fundamento a necessidade de se compreender as relações que a gestão escolar estabelece com esses resultados, e que tratativas são utilizadas em relação ao fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações em larga escala, que elevaram os resultados. Em função do vínculo profissional com esse município, como servidora pública, técnica, especialista ou gestora escolar é que se justifica a escolha por aprofundar a investigação sobre o tema, pois é nessa convivência, em momentos coletivos proporcionados pela Secretaria de Educação, que se apreende, na fala de muitos gestores, angústias e conflitos voltados para o não alcance de resultados positivos, onde a responsabilização e a culpabilização afetam a condução dos processos educativos na escola, como diz Freitas (2018, p. 28 e 29)

[...] as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes [...] Tal como na ‘empresa’, os processos educativos tem que ser padronizados e submetidos a ‘controle’.

Todos esses motivos expostos somam-se à participação no Grupo de Pesquisa em Planejamento e Qualidade em Educação Básica (GPQe) na Universidade Estadual do Maranhão, o que vem contribuindo, em

muito, para a construção do debate e ampliação das discussões acerca da qualidade da Educação Básica, seus sentidos e significados na discussão acadêmica e profissional, nos diversos campos e contextos.

Fundamentos teórico-metodológicos em processo

Para tanto, foi importante a apropriação dos fundamentos históricos, teóricos e legais da administração e da gestão escolar, em particular, para que fossem compreendidos como base para a organização democrática e participativa da escola e de todos os sujeitos que nela atuam; construindo-se, por meio de problematizações, uma rica discussão sobre o desenvolvimento histórico da gestão educacional e escolar, como forma de identificação de concepções distintas relacionadas a estas, bem como contribuição para o fortalecimento da visão crítica de gestores; bem como, analisar a organização escolar, as formas de gestão e de tomada de decisões, bem como das competências e procedimentos necessários à participação com qualidade social da comunidade escolar.

Concepções e práticas de gestão: um olhar a partir de pesquisas consultadas

Como categoria central nas pesquisas sobre gestão democrática, estão os estudos sobre democracia. Por isso, por ser de nosso interesse devemos explorar a gestão sob esse enfoque. Antônio Cabral Neto (1997) é um dos autores que faz um percurso dos sentidos da democracia, desde os antigos atenienses, perpassando pelo desenvolvimento do pensamento democrático se processou, no entanto, no seio das revoluções burguesas que eclodiram nos séculos XVII e XVIII na Europa, até as sociedades modernas e contemporâneas. Com a formação da democracia liberal, a discussão sobre direitos e liberdades assume outras configurações. Segundo esse autor:

As transformações ocorridas nos séculos XIX e XX, tanto no campo político quanto no econômico, trazem, no seu interior, elementos que põem a necessidade de aprimorar mecanismos com vistas a ampliar a democracia. A questão colocada nesse momento não é democracia representativa ou democracia direta. Ela assume

uma outra configuração: como articular os avanços da democracia política com a criação de condições mínimas de bem-estar para as grandes massas da população [...] (Cabral Neto, 1997. p. 301, 302).

E, por que democracia? Num percurso histórico, analisando o pensamento dos clássicos da filosofia antiga, moderna e contemporânea que abordam sobre a democracia, o autor ressalta que é preciso reconhecer que “a adoção de mecanismos de participação direta da população precisam ser reconstruídos de acordo com as circunstâncias presentes, com vistas à consolidação da democracia possível” No entanto, destaca que, a despeito da democracia política e “bem-estar” no Brasil, as particularidades históricas do desenvolvimento do capitalismo, em países como o Brasil, imprimem à democracia características diversas daquele padrão clássico das experiências de países de capitalismo avançado, por conta das particularidades em todos os aspectos (Weffort, 1984; Paro, 2016).

Cabral Neto, (1997, p. 301-302) explica que a necessidade de ampliação da democracia política está “[...] vinculada com à redução das desigualdades sociais. O significado da democracia fica incompleto se buscar dar conta, unicamente, da democracia como forma de governo”. Porém, alerta que “A defesa da igualdade, no que se refere ao nível de riqueza, é uma utopia nas sociedades capitalistas. Porém, a história tem testemunhado que extremas desigualdades sociais funcionam como fator limitativo da democracia.” Esse é o porquê da discussão nessa perspectiva, ou seja, [...] à discussão sobre a ampliação da dimensão política da democracia deve ser incorporado um outro elemento de Democracia igual importância: a condição socioeconômica dos atores sociais que estão envolvidos no jogo democrático.”

Em razão disso, é importante sinalizar a importância de introduzir os estudos sobre a história do desenvolvimento social e educacional brasileira, pode-se acompanhar a sistematização e a organização do ensino e da administração científica e da gestão democrática da educação no Brasil. Drabach & Mousquer (2009), sugerem um estudo desde os primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades e, para assegurar esse movimento de contradição, é imprescindível o registro de concepções emancipatórias,

críticas e de construção de uma prática transformadora, pautada em autores referendados como Saviani (1984), Michael Apple (1997).

Nesse sentido, vislumbra-se a escola como espaço de participação e construção de autonomia, flexibilização da gestão, num constante repensar suas configurações diante das emergentes demandas sociais. No centro desse debate está a temática da gestão democrática da escola pública, também focando seus processos, estratégias e implicações legais e operacionais, o que implica na construção de uma consciência profissional crítica sobre gestão escolar, projeto político-pedagógico e trabalho coletivo na escola. Nesse trabalho cooperativo, a democratização da gestão escolar envolve mecanismos de participação e autonomia da unidade escolar se traduzem como prática de organização do trabalho na escola pela descentralização como exercício fundante na gestão democrática. Entende-se esses processos como construção histórica que se dão num movimento de embates e contradições em que as relações de poder acontecem (Abranches, 2003; Apple, 1997; Bautzer, 2009, Barroso, 2000; Luck, 2002).

Esses princípios têm seus pilares, por exemplo, na “Pedagogia da Autonomia” enunciada por Paulo Freire e sustentada pela Pedagogia Histórico-crítica que fundamenta a relação de “Escola e Democracia” de Saviani, em que se faz necessário aprender a tomar decisões práticas, sem o pragmatismo e coletivizadas pelo exercício da participação fomentada pelos processos de decisão coletiva que se constituem, a partir dessa perspectiva democrática em conquistas e superações em terrenos de disputa hegemônica em detrimento da participação da comunidade escolar. (Saviani, 1984; Bordenave, 1985; Demo, 1986; Freire, 1980; Gadotti & Romão, 2001, Hora, 1994; 2004).

Contextos históricos diferenciados permitem a coexistência de diferentes configurações. Com esse percurso, pensar a administração ou gestão da escola, concepções, escolas teóricas permite a compreensão de concepções de democracia como princípio fundante na compreensão da educação, das políticas educacionais, de administração e escolas de administração, bem como a gestão sistema educacional e gestão da escola pública cuja função social se ampara nesses fundamentos. Nada se dá à revelia da história e as transições políticas e econômicas dão o contorno

às novas configurações. (Hora, 2007; Francisco Filho, 2006; Romanelli, 1986; Bruno, 1997).

Na contemporaneidade, Lúcia Bruno ressalta que se de uma nova forma de organização do poder que, operando em sistemas de unidades interconectadas, configuram um sistema que pode parecer muito difuso, exatamente porque possui os canais que possibilitam uma elevada concentração de poder, que de forma líquida, sutil e invisível deixa de se revelar hierárquica e monocrática de antes, assumindo a aparência de uma democracia participativa. A ideia de participação e democracia perpassa as novas formas de controle social tanto dentro quanto fora dos locais de trabalho. A autora publiciza um quadro referencial de análise que nos permita discutir as formas contemporâneas de organização e de exercício do poder, no interior das organizações, tendo como referência as teorias administrativas e afirma:

No âmbito da sociedade, a ideia de democracia participativa é divulgada especialmente pelos ideólogos do Estado Amplo, alguns deles denominados neoliberais. À democracia representativa, prevalente durante o período em que o Estado Nacional era o polo hegemônico de poder, opõem a democracia participativa, onde os grupos de pressão e os lobbies substituem os partidos políticos. Esta democracia participativa se constitui na conjugação dos mecanismos políticos do neocorporativismo; os organismos tripartites, os sistemas de votação direta e de projetos originados nas comunidades, os plebiscitos de leis normais, com as formas de participação popular nas tarefas e nos escalões mais baixos da administração estatal, a partir da sua descentralização funcional. Isto contribui diretamente para reduzir os gastos do Estado com os serviços destinados às populações de baixa renda (Bruno, 1997, p. 45).

Discute-se a gestão da educação, nessa mesma trajetória, considerando as relações de poder, os embates políticos e culturais e as tendências atuais que, também sugerem um repensar do racionalismo técnico da gestão, nos moldes da empresa e suas implicações nas práticas estratégicas de gestão educacional no modelo gerencial. (Neto & Pessoa, 2011; Rosar, 2012).

Para acompanhar de forma mais sistematizada as políticas educacionais e de gestão no Brasil, é importante destacar a produção científica de autores que percebem as contradições e as condições objetivas de sua concepção e implantação, no âmbito da educação

pública. Pontuam-se os estudos sobre concepções e práticas de gestão educacional e escolar como atividade social seus impactos na cultura e em contextos educativos estão vinculadas aos contextos das reformas de Estado no decorrer da história da educação brasileira; concepções em disputa num cenário de globalização e novos discursos sobre gestão estratégica gerencialista e dos modelos de privatização, publicização e terceirização de políticas e serviços em educação, num embate com contrapropostas que defendem uma construção da gestão democrática, o que foi fortemente sustentado a partir da Constituição Federal

O contexto neoliberal em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN N° 9294/1996 é homologada e as políticas dela decorrentes, até o presente momento deve ser desvendado e discutido continuamente, no que tange às transições de governos, transformações do papel do estado, com a reforma da gestão pública, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, com as diretrizes do neoliberalismo, com novas estratégias de efetivação das políticas sociais, na lógica do capital do lucro privado em que o estado é “público, porém privado”(Abrúcio, 1997; 2007; Santos, 2018; Castro, 2008; Montaña, 2010).

Por meio deste componente curricular, pode-se construir um melhor entendimento do Sistema educacional brasileiro, sua estrutura, competências e responsabilidades. Todo esforço de compreensão sobre gestão educacional e escolar deu-se com a construção da democratização da escola pública, os paradoxos da gestão escolar e o papel dos profissionais da educação frente à gestão escolar em questão, em contextos de importantes reformas educacionais nos últimos trinta anos. Em razão disso, amplia-se o debate a respeito dos processos, estratégias e práticas de gestão escolar considerando-se as categorias de participação e democracia, em perspectiva histórico-crítica em contraposição à lógica gerencialista. Dourado (2007; 2011), Paro (2000, 2006, 2007, 2016), dentre outros.

Com as publicações de Dourado, organizando uma série de estudos e pesquisas em revistas de referência no país, pode-se refletir sobre o papel do Estado, educação e democracia no Brasil, em seus retrocessos e resistências; bem como aprofundar sobre as políticas e a gestão da educação no Brasil, considerando paradoxos e retrocessos. O autor também discute a questão da Educação de qualidade; da

institucionalização do sistema nacional de educação e o plano nacional de educação: proposições e disputas.

O referido autor chama a atenção para uma urgente reflexão coletiva sobre o Plano Nacional de Educação como o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira e que foi preterido pela atual política mercadológica e empresarial da BNCC como a arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo, forjando uma discussão muito pertinente sobre Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Desafio à formação de professores e ao direito à educação básica, seus limites e perspectivas (Dourado, 2007;2011;2019; 2020)

Segundo Dourado (2020, p. 3),

Esse cenário de mudanças e também de crise do capitalismo — que é transnacional — tem possibilitado o aprofundamento de reformas neoliberais sob o eixo da redução do Estado nas políticas sociais e sua retomada para a expansão do capital, novos formatos e complexificação de processos de privatização, desregulamentação da economia, flexibilização da legislação trabalhista, novos processos de gestão, financiamento, regulação e avaliação. Enfim, vivenciamos, em escala global e com impacto nos contextos nacionais e locais, a naturalização do processo de financeirização cuja lógica, dinâmica e alavanca de poder só contribuem para a reprodução do capital.

É nesse complexo cenário de mudanças e incertezas, somadas às crises pandêmica e econômica, que reformas de Estado em curso, fortemente marcadas por alterações no mundo do trabalho, pela fragmentação e precarização das condições, com fortes impactos no redirecionamento do papel do Estado e de suas políticas, sobretudo das políticas públicas ou sociais, que os processos de privatização se intensificam e se naturalizam através do discurso da “reinvenção”. É essencial numa análise crítica, no contexto em que as políticas de gestão se materializam, destacar, contudo, que as condições objetivas em que se efetivam tais reformas têm ressonância direta com o estágio de efetivação de direitos e de políticas sociais, bem como influencia a relação direta com a dimensão política da ação estatal frente às demandas e às tendências transnacionais do capital. As contribuições de Dourado enfatizam que, no campo das políticas para a educação,

assiste-se à efetivação de uma macro agenda que, a despeito de suas diferentes formas e possibilidades de materialização, vai contribuindo para uma geopolítica global desta área. Este processo, contudo, não significa um cenário de padronização (Dourado, 2020, p. 3).

Nesse sentido, entende-se que essa perspectiva contrapõe-se à visão de que estamos vivenciando um cenário padronizado de reformas que não leva em conta que o cenário é desigual e de que as políticas legitimam a desigualdade como estrutural, “naturalizando-as como sendo base constitutiva de um sistema que, para ser massificado e, portanto, possível, deve se expandir por meio de oferta diversificada e diferenciada entre países, instituições, áreas de conhecimento, disciplinas, sujeitos institucionais ou não” (*Ibid*, p.4).

No âmbito das produções locais, destacam-se Alves & Gomes (2020) que discutem e analisam as estratégias atuais de institucionalização da lógica gerencial na gestão pública por meio das parcerias público-privadas. Partimos das reconfigurações do Estado capitalista e das múltiplas determinações desse processo para a relação entre o público e o privado na educação, em especial a partir das determinações da Reforma do Aparelho do Estado na década de 1990. Os autores dizem concordar com Castro (2008 p. 1) quando nos indica que o papel do Estado se reconfigura a partir das diretrizes do neoliberalismo, passando a ser “um Estado articulador e financiador da reestruturação produtiva sob a lógica do mercado. O resultado desse processo é a privatização ou mercantilização dos direitos sociais”.

Quanto às importantes contribuições de Vitor Henrique Paro (2000), expoente que ganha centralidade na pesquisa em andamento, foi apreendido que sua crítica recai sobre a racionalidade capitalista, que transforma o trabalho, de sentido da existência humana, em exploração de vida, colocando-o a serviço de uma determinada classe social – a classe dominante dos meios de produção.

Seus estudos se fundamentam numa visão dialética e progressista de formação humana e educação e se aportam numa análise crítica da gestão no âmbito da escola: Por dentro da escola pública como espaço de agenciamento e reprodução das relações sociais hegemônicas e das políticas públicas. A partir deste contexto mais específico, Paro investiga

a possibilidade e a demanda por uma gestão democrática da escola pública, elaborando uma crítica histórica à racionalidade técnica e ao imperialismo da nova gestão pública que vê os sujeitos da escola como clientes. Categoriza democracia e qualidade como princípios fundamentais à construção de uma escola pública que, de fato, atenda aos interesses e às necessidades destes sujeitos. (Paro, 2016).

Em uma de suas importantes publicações, Paro chama a atenção para o caráter gerencialista que se instaura com sustentação das novas abordagens sobre gestão estratégica e competente, amparadas pelos princípios neoliberalistas em que a transposição dos mecanismos administrativos de uma empresa capitalista para a escola, segundo ele, é vista como um processo legítimo, necessário e até natural, como ressalta que:

Isso se deve ao fato de que, no seio da Teoria da Administração Escolar, a administração é encarada como um problema puramente técnico, desvinculados de seus determinantes econômicos e sociais e, dessa perspectiva, não há por que não se crer que os princípios, técnicas e métodos administrativos que promovem a eficiência da empresa não possam ser adotados com êxito também na escola. Assim, os mecanismos da administração capitalista, como a gerência e a divisão pormenorizada do trabalho, gerados no seio da empresa capitalista e aí, adotados, como vimos, para resolver problemas que são, antes de mais nada, de natureza econômica e social, são tomados como transplantáveis para a situação escolar sob justificativas meramente técnicas, sendo tratados de maneira autônoma, desvinculados dos condicionantes sociais e econômicos que os determina (Paro, 2010, p. 191).

Com essa crítica, o autor enfatiza que, ao ignorar esses determinantes, a Teoria da Administração Escolar assume a aparência de neutralidade – o que é extremamente favorável à homogeneização e padronização de princípios, regras, bem características da força do capital, como afirma Marx, 1977, p. 225 *apud* Paro, 2010) como “força econômica da sociedade burguesa que tudo domina”.

Nesse contexto, cenário de disputas e relações de poder entre indivíduos e instituições, Paro destaca o papel do diretor escolar nessa dimensão gerencial como representante das forças dominantes e do papel do Estado – o que o torna, contraditoriamente, impotente diante dos interesses das classes populares originárias dos estudantes que

compõem a escola pública, conservando-a num lugar de afastamento de seus reais interesses e necessidades. Nestes termos, perde-se de vista as finalidades sociais e culturais desta natureza característica da escola pública. Em razão disso, Paro sugere que:

A administração Escolar precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue, os princípios, métodos e técnicas adequadas ao incremento de sua racionalidade. [...] Se existe algo, nesse processo, de que a Administração escolar pode tirar proveito, não é, certamente, a absorção acrítica dos procedimentos aí desenvolvidos, mas, precisamente, a constatação de que a atividade administrativa, enquanto processo que se renova permanentemente e enquanto instrumento na busca da racionalidade, não pode deixar de ter o desenvolvimento de seus princípios, métodos e técnicas intimamente relacionados com a natureza e os propósitos da coisa administrada (Paro, 2010, p. 205).

Diante disso, propõe uma administração para a transformação social, a partir do pensamento crítico, da teoria crítica marxista e de autores afinados às suas ideias, bem presente em todo o seu trabalho, no qual elabora um significativo e potente diálogo com o precursor da pedagogia Histórico-crítica no Brasil, Saviani, reconhecendo a sua contribuição filosófica e pedagógica na construção de um pensamento emancipatório sobre educação e gestão escolar, na especificidade da instituição escolar, sua racionalidade interna e a possibilidade teórico-prática de construção de participação coletiva e de consideração de seus condicionantes sociais e econômicos, sua cultura, territorialidade, interesses, necessidades e finalidades educativas.

Seu posicionamento contesta a administração escolar nos modelos racionalista, gerencialista e empresarial predominante no contexto neoliberal que gerou políticas limitantes ao poder do estado, mostrando, de forma clara e bem fundamentada teoricamente, com aprofundamento de causa, contrário ao caráter conservador da administração escolar vigente no contexto de seus escritos e que na contemporaneidade ressurge com a roupagem das competências, da inovação e da reinvenção tecnológica. Propõe, portanto, uma administração democrática, “no sentido de sua articulação, na forma e no conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo” e da escola como agência de construção de cidadania e transformação social. (Paro, 2010, p. 42).

Contribuições das discussões e suas implicações na pesquisa em desenvolvimento no mestrado

O componente curricular Gestão Educacional e Escolar: Fundamentos, processos e Práticas, ministrada por duas professoras foi determinante na busca por recortes explorados como os fundamentos teóricos da gestão educacional e escolar como atividade(s) econômicas e culturais; as concepções e práticas de gestão na racionalidade democrática. A Gestão Educacional e a visão sistêmica da gestão educacional e escolar participativa e democrática. É importante registrar que as pesquisas já mencionadas anteriormente e referendados como fundamento teórico foram curiosamente acolhidas como recomendação de primeira linha à sustentação do projeto de pesquisa em desenvolvimento. Foi por meio do contato com os autores já citados que se percebeu a necessidade de aprofundamento e ampliação que sustentam um pensamento convergente e/ou divergente a respeito da temática em pauta.

A contribuição dos autores possibilitou, também um alinhamento epistemológico, referente a uma concepção dialética, histórico-crítica. Nessa perspectiva, os apontamentos sobre organização escolar, gestão democrática guardam muita afinidade com o significativo trabalho de Lima (2002) que trata sobre a organização escolar e a “governança” democrática que reforçou, consideravelmente os princípios de gestão democrática baseados na história, pensamento e obra de Paulo Freire e acirradamente explorado pelo autor no âmbito da pesquisa europeia, Portugal e Espanha. O seu trabalho se consolida com a defesa de que a gestão democrática e a organização escolar se constroem pela participação como já amplamente mencionado.

Na escola e na comunidade, a participação é a base da governança; é pela participação que se constrói a cidadania crítica em que a “politicidade” e a “pedagogicidade”, segundo Paulo Freire, andam juntas. Lima valida e dissemina o pensamento de Freire, dialogando com outros autores e estudiosos portugueses e se torna reconhecido por suas importantes contribuições ao campo da gestão, trabalhando importantes categorias freireanas como autonomia, dialogicidade, liberdade. Segundo o professor Lucínio Lima, (2002, p. 94):

A autonomia da escola, a autonomia (ou campo) pedagógico, não são concretizáveis à margem da mobilização organizacional dos sujeitos pedagógicos; isto é, as suas ações e as decisões individuais e coletivas, dos indivíduos, dos grupos e subgrupos concretos, que fazem a educação e que são a escola.

Em diálogo com a obra e o pensamento de Paulo Freire, reconhecemos o princípio da democracia como aspecto basilar da administração. Lima (2002) apresenta uma análise “multifocalizada”, a exemplo de outros países em que os processos de democratização se dão em múltiplos espaços, em diversos aspectos, que mantém entre si, convergências e divergências sociais, políticas, ideológicas, organizacionais e pedagógicas. Por isso, é importante estabelecer uma relação entre a democratização da educação de uma forma mais ampla às formas institucionalizadas em que se implementam as políticas e os princípios de gestão.

Para a pesquisa em desenvolvimento, os estudos sobre gestão democrática, a partir dos autores recomendados, alargaram visões e a compreensão de que existem lógicas em confronto: por um lado, uma tecnoestrutura que avança, com o domínio do discurso e da prática dominante e usurpa a função do Estado, apropriando-se da tomada de decisões, dos recursos e da gestão em nome da democracia popular e, por outro, há os embates, construído pelo esforço do protagonismo que contesta e problematiza, lançando um olhar investigativo, crítico, tendo a escola como espaço de disputa, de luta e categoria de estudo, reflexões.

Nesse sentido, as contribuições dos autores, além dos já citados em toda extensão deste artigo, tem sido decisiva na (re)definição de categorias teóricas e metodológicas sumariamente nucleares, em seus aspectos históricos, legais, formais e pela projeção acadêmica, gerando reflexões importantes sobre as relações de poder que promovem esses embates e disputas e favorecem o entendimento da gestão democrática como processo de mediação como *locus* de produção em contraposição à reprodução que é, na pesquisa objeto de desvelamento, questionamento e crítica, como apontam os autores em seus estudos. (Lima, 2002; Luce, 2006).

As implicações das contribuições dos autores no desenvolvimento da pesquisa se dão pela tomada de ciência quanto ao levantamento de autores que dialogam entre si acerca dos princípios democráticos que

devem nortear toda formação e toda ação humana, e que tenham fortes desdobramentos na ação educativa e na gestão escolar. Dessa forma, acrescenta-se outros expoentes da literatura acadêmica, tais como: Afonso (2000), Libâneo (2001; 2010; 2021), Oliveira (2000), Laval (2004), Lombardi (2006), Toschi (2010), Duarte (2012), dentre outros que abordam e fundamentam o tema em estudo quanto às categorias de gestão e qualidade da educação que estão sendo aprofundados em função da elaboração do texto da dissertação esboçado.

Essa bibliografia traz respaldo para a elaboração de um referencial teórico que deve orientar a construção da argumentação desse trabalho. Além disso, somadas as referências acima, para compreender melhor esse processo das ações mobilizadores, para além do contexto escolar, agrega-se como fundamentos as políticas nacionais de avaliação, com base em uma concepção democrática de gestão escolar, avaliação e de políticas de convergente ao pensamento de autores como Melo e Aragão (2017), Portela (2015), Belo e Amaral (2013), Amrein e Berlinger (2002), Gatti (2013), Bonamino e Souza (2012), Cunha (2012), além dos autores já citados nos tópicos anteriores que se alinham a essa perspectiva teórica.

Os referenciais teóricos acima mencionados também guardam afinidade epistêmica a uma abordagem metodológica qualitativa de pesquisa, que sugere um viés crítico investigativo convergente ao materialismo histórico dialético, que possibilitará a investigação do objeto de estudo configurado no título do projeto na dinâmica de apontar as contradições constitutivas da vida social que resultam na negação e superação de uma determinada ordem (alcançar ou não alcançar os resultados, achar ou não achar o culpado). Uma orientação dialética que considerará as categorias da historicidade, da totalidade e da contradição para analisar os fenômenos em pauta em suas condições objetivas, materiais e concretas, para além de suas aparências. Com base em Kosik (2002), ousamos afirmar que delineamos um estudo com orientação marxista de pesquisa sobre a qual ainda se pretende obter aprofundamento teórico-metodológico.

Seguindo Triviños (2009, p. 73), entendemos que o pesquisador, ao seguir uma linha teórica baseada no materialismo dialético, deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural, social e do pensamento. Por isso, a materialidade dos fenômenos

possíveis de conhecer devem vincular-se à abordagem crítica e dialética que, além de procurar estabelecer as leis de mudança que regem os fenômenos, esteja fundada nos estudos dos fatos concretos, afim de expor o movimento do real em seu conjunto. Esse percurso proposto em muito nos ajuda a pensar a realidade educacional e da gestão de modo geral e, de modo particular, as relações que a gestão escolar estabelece com o Ideb a partir de resultados de dois conceitos utilizados para medir a qualidade da educação na escola: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações em larga escala.

Considerações finais

Diante do exposto nas seções, importante ressaltar a nossa compreensão da relação entre gestão escolar e resultados de avaliações oficiais e oficiosas. Defendemos que a gestão escolar deve ser revisitada como uma categoria articuladora dos processos pedagógicos, administrativos, políticos e humanos por ser corresponsável não apenas pelos resultados dos rendimentos dos alunos, mas pelo desempenho de toda a equipe escolar, uma vez que, precisa atender e dar respostas às novas exigências que são impostas as suas funções, passando a ser organizada de modo a otimizar recursos e garantir a produtividade, e com isso, mobilizar habilidades e criatividade que levem a estratégias de superação e ao aumento da eficiência, utilizando como mecanismos os modelos de avaliação de desempenho.

As leituras e discussões realizadas, ampliaram a visão sobre a investigação em política e gestão da educação e a necessidade de aprofundamento sobre uma abordagem metodológica que viabilize coerência epistemológica sobre temas e olhares do ponto de vista coletivo e colaborativo, posturas fundamentais para a materialização da gestão escolar democrática.

Destacamos também, que os processos de conscientização precisam ser explorados e compreendidos na teoria e na prática da libertação pela gestão democrática, a administração educacional, um compromisso democrático que deve ser analisado historicamente. Observa-se, portanto que os princípios da democracia, da participação e da autonomia são propostas de liderança sustentável em busca da

emancipação e transformação se estudados cientificamente em seus diversos sentidos, seus contextos e suas intencionalidades, colocando-se as aprendizagens no centro das reflexões.

Por fim, salientamos a urgência de uma abordagem histórica da gestão educacional por presenciarmos no atual cenário social, político e educacional uma avalanche de informações sobre a educação e a escola na tentativa de transformá-las em panaceia para todos os males sociais.

Referências

ABRANCHES, M. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

ABRÚCIO, F. L. O Impacto do modelo gerencialista na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente, **Cadernos ENAP**, n, 10, Brasília, 1997.

ABRÚCIO, F. L. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico da renovação agenda de reformas. **Revista da Administração Pública**. Edição Comemorativa, 2007.

ALVES, A. S; GOMES, A. Ol.. O gerencialismo na gestão pública brasileira via parcerias público-privadas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. RBEC Tocantinópolis/Brasil v. 5, 2020.

APPLE, M. W.; BEANE, J. (org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000, p. 11-32.

BAUTZER, D. **Inovação**: repensando as organizações. São Paulo: Atlas, 2009.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRUNO, L. E. B. Poder e administração no capitalismo contemporâneo In: OLIVEIRA, D. A. (org.) **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1997. p.15-45

CABRAL NETO, A. Democracia: velhas e novas controvérsias. **Estudos de Psicologia**, 2(2), 287-312 Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997.

CASTRO, A. M. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **RBPAE**, Vol. 24, n. 03, 2008)

CUNHA, C.; SOUSA, J. V. da; SILVA M. A. (org.). **Investigação em política e gestão da educação: método, temas e olhares**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

DEMO, P. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. Fortaleza: UFC, 1986.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul/dez 2009.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade, Campinas**, V. 28, n. 100 Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DOURADO, L. F. (org.) **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília: Anpae, 2020.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 291 - 306, maio/ago. 2019.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FONSECA, D. M. da (org.) **Administração educacional: um compromisso democrático**. Campinas: Papirus, 1994.

FRANCISCO FILHO, G. **A administração escolar analisada no processo histórico**. Campinas: Alínea, 2006.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (org.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

HARGREAVES, A; FINK, D. **Liderança sustentável: desenvolvendo gestores da aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva.** Campinas: Papirus, 1994.

HORA, D. L. da. **Gestão educacional democrática.** Campinas: Cortez, 2007.

LARROSA, J. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência.** Textos/subsídios ao Trabalho Pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FMEC. Leituras – SME, julho de 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, L. C. Administração Escolar. Porto Editora. **Revista Portuguesa de Educação**, 2011, 24 (1), p. 249-257, 2011, CIEd - Universidade do Minho.

LIMA, L. C. **Organização escola e a democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública: São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da Escola Cidadã).**

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. Pedroso de. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre. RS: Editora da UFRG, 2006.

LUCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática, vol 1.** Porto Alegre: Vozes, 2015. (Série Cadernos de Gestão).

LUCK, H, et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

KUENZER, A. Z; MACHADO, L. R. de S. **A pedagogia nova, tecnicismo e educação compensatória.** São Paulo: Edições Loyola, 1982.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção estatal,** São Paulo: Cortez, 2010

OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos.** Petrópolis: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, M. A. M. (org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens.** Petrópolis: Vozes, 2014.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Cortez, 2016.

- PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.
- PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo. Ática. 2007.
- PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2000.
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- ROSAR, M. de F. F. **Administração Escolar**: um problema educativo ou empresarial? 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação contemporânea).
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- SANTOS. T. F. A. M. dos (org.). **Diálogos sobre a educação básica**. Curitiba: CRV, 2018
- WEFFORT, F. C. **Por que democracia?** São Paulo: brasiliense, 1984.

AUTORAS E AUTORES

Adalberto Santos Nascimento - Especialista, Coordenador da Coordenadoria de Gestão Escolar (COGES), da Secretaria de Estado e Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

Adriana Gewerc - Profesora titular de la Universidade de Santiago de Compostela. Coordinadora del Grupo de investigación Stellae (<http://stellae.usc.es>. Miembro de REUNID, Red Española de investigación e Innovación Educativa <https://reunid.eu/en/the-network/>. Sus investigaciones están focalizadas en las perspectivas críticas de la tecnología educativa, incluida la tecnología educativa feminista.

Andriceli Richter - Licenciada em Matemática pela URI – Campus de Erechim/RS, Mestre e Doutora em Educação Matemática pela UNESP – Campus Rio Claro/SP. Pós-Doutoranda em Educação, especialidade Didática da Matemática pelo Instituto de Educação (IE) da Universidade de Lisboa (Ulisboa), Portugal. É ainda docente do Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia, atuando principalmente na Licenciatura em Matemática, além de atuar em outros cursos.

Ana Carolina Dias de França - Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO). Bolsista Faperj no projeto Linguagens plurais: sons, saberes e sabores em uma escola pública na Baixada Fluminense/RJ.

Ana Cláudia Correia Batalha Henriques - Mestre e Doutora em Educação, na especialidade de Didática da Matemática, pela Universidade de Lisboa, é Professora no Instituto de Educação, IE, da Universidade de Lisboa, ULisboa. Tem lecionado no ensino superior e na formação inicial de professores de diversos cursos de Mestrado em Educação e em Ensino da Matemática, do IE.

Ana Lúcia Cunha Duarte - Professora na Universidade Estadual do Maranhão, Campus São Luís, do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) Mestrado Profissional.

Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação. É líder do Grupo de Estudos em Gestão e Avaliação (GESTA).

Ana Paula Ribeiro de Sousa - Membro do Grupo de Estudos História, Sociedade e Educação no Brasil- HISTEDBR GT MA, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Formação e Trabalho Docente (GEPP-FORTRAD) e do Centro de estudos político-pedagógicos - CEPP. Professora adjunta da Universidade Federal do Maranhão. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

André da Silva Mello - Professor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, nos cursos de licenciatura, bacharelado, mestrado e doutorado (CEFD/Ufes). Líder do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (Naif/Ufes). Pós-Doutorado pelo Programa Associado em Educação Física da UEM/UEL; Doutorado em Educação Física pela Universidade Gama Filho; Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Licenciatura plena em Educação Física pela Ufes.

Andressa Grazielle Brandt - Pedagoga pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do curso de Pedagogia, das Licenciaturas e do Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Camboriú. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE (UFSC/CNPq), e do Grupo de Pesquisas interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/CNPq). Tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexão de Saberes: Educação, Trabalho, Meio Ambiente e Responsabilidade Social do Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Camboriú. Autora do livro Trajetórias do Curso de Pedagogia no Brasil.

Andressa Wiebusch - Tem graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialização em Gestão Educacional (UFSM). Mestrado em Educação (UFSM). Doutora em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

(PUCRS). É professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Aurelice Maria de Oliveira Paula - Mestranda em Educação – PPGE/UEMA, Secretária Municipal de Educação Ciências e Tecnologia – SEMECT, Membro Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares: educação, saúde e sociedade – UEMA/CNPq.

Carla da Conceição de Lima - Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), mestre em educação pela Universidade Católica de Petrópolis e licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário ETEP. Pesquisadora do Programa de Formação e Mentoria em Pesquisa sobre equidade na educação do Centro Lemann e integrante dos grupos de pesquisa Gestão e Qualidade da Educação (GESQ) e Discursos da Educação e Tecnologia (DEdTec), ambos da PUC-Rio.

Chiara Maria Fernandes da Silva - Cursando Mestrado Profissional na Universidade Estadual do Maranhão. Atualmente é Gestora da Unidade de Educação Básica Professor José Maria Ramos Martins, no município de Paço do Lumiar/Ma e Professora de Educação Básica na UEB José Ribamar Boguea, anexo I em São Luis/Ma.

Catalina Rivera-Gutiérrez - Profesora de Estado en Educación Física Deportes y Recreación y Magister en Educación Física por la Universidad de La Frontera (UFRO), diplomada en Psicomotricidad Infantil (UFRO) diplomada en Filosofía Moderna y Contemporánea (Universidad Católica de Temuco [UCT]) y Doctora en Educación (UCT). Actualmente trabaja en el Departamento de Educación Física de la Universidad de La Frontera y forma parte del Centro de Investigación en Alfabetización Motriz (CIAM-UFRO).

Débora Pinheiro Pereira - Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestranda em Educação - PPGE/UFSM, vinculada a LP1: Docência, saberes e desenvolvimento profissional. Pós-graduada na Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Acadêmica do curso de Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria.

Doris Pires Vargas Bolzan - Professora titular no Departamento de Metodologia do Ensino, do Programa de Pós-graduação em Educação e colaboradora do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Dilza Côco - Professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus Vitória, atuando no curso de licenciatura em Matemática e nos Programas de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (Educimat) e em Ensino de Humanidades (PPGEH). Doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); e Licenciatura Plena em Pedagogia pela Ufes. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Prática Pedagógica de Matemática (Grupem). Integra também a equipe de pesquisadores do Grupo de estudos e pesquisas sobre atividade pedagógica na perspectiva histórico-cultural (GEPAPe em rede), da Universidade de São Paulo (USP).

Eliana Nunes da Silva Tinti - Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. Professora de língua estrangeira.

Fábia Moreira Silva - Graduação em Pedagogia. Professora concursada da Rede Municipal de Duque de Caxias. Diretora Escolar.

Fernando Fraga-Varela - Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Pedagogía y Didáctica, área de Didáctica y Organización Escolar, de la Universidad de Santiago de Compostela. Desde el año 1998 hasta 2021 ha trabajado como Maestro en Educación Primaria al tiempo que simultaneaba la docencia universitaria e investigación. Miembro del Grupo de Investigación Stellae.

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento - Doutora, UEMA/SEMECT. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares: educação, saúde e sociedade – UEMA/CNPq.

Giana Friedrich Gomes da Silva - Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Educação Infantil pelo Centro universitário Barão de Mauá (CBM). Mestre em

Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM). Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RME-SM).

Gislaine A. R. da Silva Rossetto - Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Educação (UFSM) e Doutora em Educação (UFSM). Foi professora dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Católica de Brasília (UCB). Professora dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Gustavo Troncoso-Tejada - Profesor de Educación General Básica especialista en Ciencias Sociales y Español por la Universidad de Concepción – Chile. Magister en Educación mención Evaluación Educacional por la Universidad de La Frontera. Actualmente se desempeña como Curriculista y Coordinador de Formación Ciudadana en la Vicerrectoría de Pregrado, Universidad de La Frontera.

Hélia Oliveira - Docente e investigadora no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa) e tem larga experiência na formação inicial e contínua de professores. Preside à comissão coordenadora dos cursos de mestrado em ensino da Universidade de Lisboa e a comissão científica do Mestrado em Ensino de Matemática.

Íris Maria Ribeiro Porto - Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Maranhão. Líder do Grupo de Estudos sobre Formação de Professor, saberes e práticas de ensino (GEPS).

Jânio Oliveira Lima - Mestrando em Educação – PPGE/UEMA, Secretaria Estadual de Educação – SEE/URE - Caxias - MA, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares: educação, saúde e sociedade – UEMA/CNPq.

Josenildo Campos Brussio - Professor Associado II do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia do Centro de Ciências de São Bernardo, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UEMA), da Universidade Estadual do Maranhão.

Karoliny Reis Pereira - Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Paço do Lumiar – MA.

Leonardo Coimbra - Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, no curso de Ciências Naturais. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil" - HISTEDBR/MA. Também é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa "Políticas de Formação e Trabalho Docente" - GEPFORTRAD. Professor no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos - Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acara , Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão e Habilitada para a disciplina Língua Portuguesa pelo Curso de Gradua o em Forma o Pedagógica de Docentes para pela Universidade Estadual do Maranhão. Especialista em Educa o Inclusiva: diversidade na sala de aula pela Universidade Estadual do Maranhão; Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Universidade Cândido Mendes e Neurociências pela Universidade Estadual de Londrina. Mestra em Educa o pela UEMA. Professora do AEE da rede pública de ensino de São Luís-MA; Sócia da Associa o Brasileira de Pesquisadores em Educa o Especial (ABPEE). Pesquisadora e membro do Grupo de Estudos em Forma o de Professores e Práticas Educativas – GEPS da Universidade Estadual do Maranhão.

Luiza Paul Gehrke - Graduada no curso de Pedagogia, pela Universidade Federal de Santa Maria (2021). Pós-graduada (especialista) em Direitos Humanos (FSL) (2022). Pós-graduanda em Gestão Escolar (administra o, supervisão e orienta o), pela Faculdade Dom Alberto. Atualmente, mestranda em Educa o (UFSM), bolsista da Coordena o de Aperfei amento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Margareth Pedroso - Doutora em Educação (2022) pela UFSCar Sorocaba, Mestra em Educação (2018) pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Pós-graduada em Arte Educação (2014), pela Universidade de São Paulo - USP e em Gestão Educacional (2007), pela Universidade Castelo Branco - RJ. Possui graduação em Normal Superior (2004), pelo Centro Universitário Hermínio Ometto de Araras. É professora da Rede Municipal de Sorocaba.

Maria Cleide Lima Pereira Cavalcante - Mestre em Educação, Técnica da Coordenadoria de Gestão Escolar (COGES), da Secretaria de Estado e Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

Maria do Socorro Estrela Paixão – Pedagoga pela Universidade Estadual do Maranhão (1998). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2006). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015). Atualmente é professora titular da Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-graduação em Educação/ PPGE-UEMA.

Maria Luiza Süssekind - Pós-Doutorado em Currículo pela Universidade British Columbia/Canadá. Professora e Coordenadora do PPGEdu/UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Vice-presidente Sudeste da Associação Nacional de Pesquisa em Educação-ANPEd. Cientista do Nosso Estado FAPERJ. Pesquisador Produtividade 2 CNPq.

Marilu Ribeiro - Mestranda em Educação, Técnica da Coordenadoria de Gestão Escolar (COGES), da Secretaria de Estado e Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

Márcio André Martins - Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG. Mestre em Métodos Numéricos e Doutor em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal do Paraná, UFPR, é professor do Ensino Superior pelo Departamento de Matemática, DEMAT, e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, PPGEN, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO-PR.

Moisés Henrique Kunst - Graduado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2010). Especialista em Administração, Supervisão e Orientação Escolar pela Faculdade Metropolitana do Planalto Norte (2015). Professor da rede pública, tem larga experiência na área administrativa escolar. Cursando mestrado em educação pela Universidade Federal de Santa Maria/RS.

Nadiane Feldkercher - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá.

Nadja Fonseca da Silva - Docente Adjunta III do Departamento de Educação e Filosofia (DEFIL). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Educação (PPGE) - Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e do Programa de Pós-graduação, Doutorado em Educação em Ciências e Matemática - PPGECEM, da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC).

Patrícia Sabrine da Silva Padilha - Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Camboriú. Especialista em Supervisão e Orientação Educacional na Educação Infantil e Especialista em Educação do Campo pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Professora da Rede Municipal de Camboriú.

Renata Prenstteter Gama - Docente no Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos e na Pós-graduação em Educação (PPGEed e PPGPE da UFSCar). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Formativas e Educação Matemática (GEPRAEM - DME/UFSCar) e integra a Rede de Estudos sobre Desenvolvimento Profissional (REDEP).

Sandra Aparecida Fraga da Silva - Professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) campus Vitória, atuando na licenciatura em Matemática e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (Educimat). Pós-doutorado (2018) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutorado (2009) e Mestrado (2004) em Educação e Licenciada Plena de

Matemática (2000), pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Prática Pedagógica de Matemática (Grupem). Integra também a equipe de pesquisadores Grupo de estudos e pesquisas sobre atividade pedagógica na perspectiva histórico-cultural (GEPAPe em rede), da Universidade de São Paulo (USP). Bolsista capixaba Fapes.

Sannya Fernanda Nunes Rodrigues - Pedagoga com Mestrado e Doutorado em Multimídia em Educação pela Universidade de Aveiro - PT, reconhecido pela UFRJ. É professora adjunta do Curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, Maranhão, Brasil. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias, Neurociência e Educação. Professora dos programas de pós-graduação: PGCult – UFMA e PPGE-UEMA.

Silvia Tkotz - Doutora pelo PPGEdu/UNIRIO/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Orientadora Pedagógica e Educacional na rede pública de Educação de Duque de Caxias/Rio de Janeiro. Professora na Universidade Estácio de Sá.

Tatiane Negrini - Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial/UFSM, credenciada no PPPG/UFSM. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social- GPESP/UFSM.

Valdete Côco - Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae/Ufes). Pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação Física (PPGEF/Ufes); Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Mestrado em Educação e Licenciatura Plena em Pedagogia pela Ufes. Experiência na área de Educação, nos temas: formação de professores, linguagens e Educação Infantil.

Vitória de Valois Veloso Benelli - Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. Participante do Programa de Residência Pedagógica com foco em Alfabetização, atuando na Educação de Jovens e Adultos.



O papel social das escolas e das universidades leva em consideração o princípio institucional da qualidade do ensino entrelaçada à pesquisa e extensão. Por isso, as necessidades dos estudantes e dos contextos emergentes integram os fins sociais e democráticos da Educação. Partindo desse pressuposto, atuar na gestão das instituições educativas e ser professor nesse contexto está cada vez mais desafiante, isto exige formação continuada e novos diálogos, objetivo do conjunto de estudos reunidos nesta obra.

