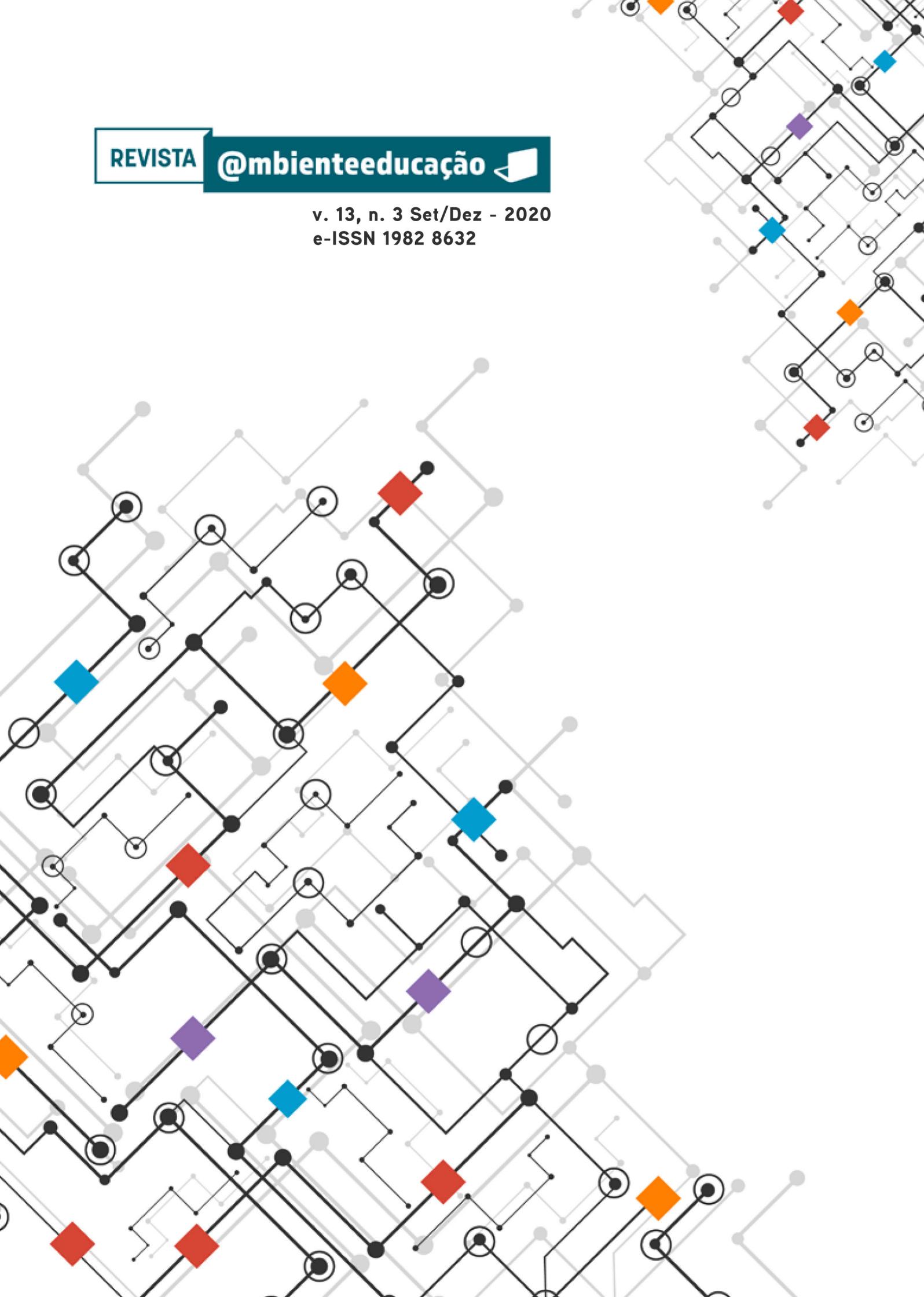


REVISTA

@mbienteeducação



v. 13, n. 3 Set/Dez - 2020  
e-ISSN 1982 8632



Revista @mbienteeducação. São Paulo:  
Universidade Cidade de São Paulo, 2020  
v. 13, n. 3 Set/Dez - 2020  
Quadrimestral  
e-ISSN 1982-8632  
1. Educação

CDU 370

APRESENTAÇÃO

PRESENTATION

PRESENTACIÓN

**DOSSIÊ: GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE:  
DIFERENTES PERSPECTIVAS****DOSSIER: SCHOOL MANAGEMENT AND TEACHING TRAINING:  
DIFFERENT PERSPECTIVES****DOSSIER: GESTIÓN ESCOLAR Y FORMACIÓN DOCENTE:  
DIFERENTES PERSPECTIVAS**

De modo geral, a educação vem ocupando um lugar de destaque nas agendas nacional e internacional em que pese os diferentes contextos históricos e sociais. Neste cenário, tem crescido as discussões em torno das políticas educacionais e seu rebatimento na organização e gestão dos sistemas e das instituições de ensino.

Retomando a história recente do Brasil, a conjuntura política dos anos 1980, marcada pelos movimentos sociais, possibilitou a ampliação dos direitos em geral e, inscreveu, na Constituição Federal (1988), o princípio da gestão democrática da educação. Essa conquista legal, posteriormente, foi ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e pelos Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014). As reformas educacionais realizadas a partir dos anos 1990, que tiveram como orientação a Nova Gestão Pública, trouxeram (e ainda trazem) mudanças na organização e gestão dos sistemas, das escolas e universidades, aproximando-as aos princípios da gestão gerencial. Apesar de esse processo ocorrer de modo diferenciado entre os estados e municípios, vários são os estudos que têm indicado que o princípio democrático ainda se coloca como um desafio a ser atingido.

Refletir sobre a formação dos professores, bem como os espaços em que se desenvolvem, vem não apenas permitindo identificar possíveis avanços e dificuldades que contribuem com o debate da profissionalização docente, mas também indicar a importância dessa formação ser encampada pela gestão, o que reforça a necessidade de maiores investimentos na capacitação dos próprios gestores escolares.

O presente dossiê soma-se a esse debate com o objetivo de fomentar a problematização da gestão escolar e da formação docente em diferentes contextos e perspectivas. A partir de diferentes olhares, são apresentados nove estudos que

indicam a complexidade dessa temática no Brasil, no Chile e na Colômbia e que perpassam desde a discussão acerca do redesenho da gestão até a própria formação no contexto escolar, revelando que o campo educacional continua sendo uma arena de tensões e de disputas.

Prof. Dr. Ricardo Alexandre Marangoni  
(SEDUC/SP)

Profa. Dra. Lúcia Villas Bôas  
(UNICID)

## EDITORIAL

A Revista @mbienteeducação publica o terceiro e último número do ano de 2020. A publicação é composta de 14 artigos. São 9 artigos que compõem o DOSSIÊ TEMÁTICO: GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE: DIFERENTES PERSPECTIVAS, organizado por Prof. Dr. Ricardo Alexandre Marangoni (SEDUC/SP) e Profa. Dra. Lúcia Villas Bôas (UNICID). A partir de diferentes olhares, são apresentados estudos que oferecem uma problematização dessa temática no Brasil, no Chile e na Colômbia e que perpassam a discussão acerca dos desafios da gestão e da formação do professor e gestor no contexto escolar e acadêmico, desvelando que o campo educacional continua sendo um terreno minado de compreensões, convergentes e divergentes, de possíveis caminhos construídos entre tensões. Somam-se a estas preocupações outros cinco artigos que não fazem parte da temática do Dossiê. Esses artigos de diferentes lugares, os desafios do ensino e aprendizagem no espaço escolar e hospitalar, formação de professores da área de Educação Matemática, desde a Educação Infantil, e (In) visibilidade da identidade docente e os novos critérios de publicação de estudo e divulgação do conhecimento científico são questões que atravessam a problemática educacional no Brasil, que ainda vive o isolamento social por conta do Covid-19.

José Anderson Santos Cruz, José Luís Bizelli e Thaís Conte Vargas, no artigo intitulado: GESTÃO DE PERIÓDICOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO, problematizam diante do aumento crescente de pesquisas na área educacional, os novos desafios se colocam para autores e pesquisadores que querem divulgar seu trabalho – artigo, ensaio teórico, relatos de experiência – em periódicos qualificados. Em tempos digitais, revistas científicas estão inseridas na rede, permitindo acesso em qualquer lugar, a qualquer momento. Somente em 2016, mais de dois milhões de publicações foram inseridas na rede. Para ajudar na busca por trabalhos de qualidade, as bases de indexação elaboram critérios específicos para aceitar o periódico em seus acervos. Estar em uma base qualificada representa, porém, qualidade para a publicação ali depositada? Quais os critérios mais adequados para se avaliar periódicos e publicações? Ajudar a aprofundar estas questões e desenhar cenários que possam oferecer reflexões sobre possibilidades de respostas norteiam a construção deste texto. Trata-se de um ensaio teórico, a partir de levantamento bibliográfico que se utiliza da busca por palavras-chave: publicação; periódicos; qualidade na publicação científica; comunicação científica; indexação de periódicos; critérios de avaliação. Com as informações reunidas, o texto discute o universo concreto da edição científica brasileira em Educação, tomando como ponto de partida a experiência dos autores

na liderança de equipes editoriais. Frente às exigências específicas de cientificidade e internacionalização, rebatidas particularmente nos procedimentos de indexação, torna-se vital desenhar estratégias para a indexação dos periódicos. Necessidades a serem atendidas, nos próximos anos, por revistas, que terão de ser reguladas por novos modelos de negócio para o setor e novas políticas editoriais e científicas.

Gildison Alves de Souza, Elisa Carneiro Santos de Almeida e Osni Oliveira Noberto da Silva, no artigo intitulado: A (IN)VISIBILIDADE CONCEITUAL DA CATEGORIA “IDENTIDADE DOCENTE” NOS TEXTOS DO GT8 (GRUPO DE TRABALHOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE) DA ANPED: PUBLICAÇÕES ENTRE 2006 A 2017, os autores abordam a (in)visibilidade do conceito de identidade docente em artigos que se propuseram discutir o referido conceito dentro do Grupo de Trabalho 8 (GT8) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), organizado para discutir os processos de formação do professor. Ele se constitui como uma pesquisa meta-analítica de treze artigos apresentados e publicados nos anais do (G8), da ANPEd - entre 2006 e 2017. A análise elegeu como categorias conceituais formação e identidade docente. Sua construção está pautada na pesquisa bibliográfica e na comparação de diferentes pontos de vista de educadores/ autores sobre a categoria identidade docente ao longo de mais de uma década. Ao final, foi constatado que, apesar da proposição de discutir a categoria identidade dentro da perspectiva da formação docente, alguns autores não conceituaram a categoria, optando por usar de sinônimos e discussões pouco fieis ao tema, enquanto outros apresentaram conceitos e citações de renomados autores.

Roberta Ceres Medeiros Oliveira no artigo intitulado: FORMAÇÃO DOCENTE ESPECIALIZADA EM CLASSE HOSPITALAR: EXPERIÊNCIAS DE EMPATIA PEDAGÓGICA, a autora apresenta que docência em classe hospitalar emerge da necessidade de garantir o direito à educação para crianças, jovens e adultos em tratamento de saúde. Mesmo não havendo cursos especializados de formação inicial e concursos públicos exclusivos para a prática docente nesses espaços no Rio Grande do Norte, professores atuam pedagogicamente em classes hospitalares e domiciliares, e passam a vivenciar experiências de formação docente especializada. O presente texto tem o objetivo de apresentar resultados de pesquisa, buscando ressaltar experiências pedagógicas para uma formação docente especializada *in loco*. O referencial teórico adotado fundamenta-se nos princípios da pesquisa (auto) biográfica em educação e em estudos da formação docente. Foi desenvolvido o grupo reflexivo de mediação biográfica (PASSEGGI, 2011), um dispositivo de constituição de fontes e de pesquisa-formação. Os resultados revelam experiências pedagógicas que sugerem uma formação docente especializada em classe hospitalar, mediante o desenvolvimento da empatia pedagógica, para melhor acolher, acompanhar e garantir

dignidade humana pela intervenção pedagógica, fundamentada nos pressupostos educacionais de inclusão e justiça social.

Joana Pereira Sandes, Geraldo Eustáquio Moreira e Tatiana Santos Arruda no artigo intitulado: A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO PELA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESOLVENDO PROBLEMAS POR MEIO DO DESENHO, os autores apresentam como tema a construção do conceito de número e tem como objetivo: investigar a construção do conceito de número pela criança, partindo da resolução de problemas e da representação desses resultados por meio do desenho. A abordagem metodológica de investigação foi a pesquisa-ação. O referencial teórico pauta-se nas ideias de autores que discutem a temática da aprendizagem da Matemática. Constataram que: a) resolver problemas utilizando o desenho possibilita às crianças construir o número; b) essa estratégia pedagógica favorece ao estudante da Educação Infantil o uso das quatro operações sem a sistematização dos algoritmos formais; e, c) não é necessário que a criança esteja alfabetizada para solucionar problemas matemáticos.

Marcielli de Lemos Cremonese e Klinger Ciríaco, no artigo intitulado: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES PELA COLABORAÇÃO, os autores relatam dados de uma pesquisa de mestrado em Educação Matemática vinculada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande. Descrevem um estudo qualitativo, cujas informações decorrem de interações no Grupo de Práticas Colaborativas em Educação Matemática nos anos iniciais (GPCEMai), o qual, desde 2013, reúne-se com professores da rede municipal na perspectiva de estudos coletivos acerca de conceitos matemáticos. O resultado do estudo aponta que a formação inicial de professores encontra, na colaboração, eixo catalisador de aprendizagens pré-profissionais na interação com professores experientes.

Apresentamos os artigos que compõem o dossiê:

Ricardo Alexandre Marangoni e Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas, no artigo intitulado: DIRETOR DE ESCOLA: REPRESENTAÇÕES SOBRE O SEU TRABALHO, os autores apresentam como objetivo do estudo investigar as representações sociais dos diretores de escola sobre o seu trabalho, a partir de duas perspectivas: dos autores considerados clássicos da área e dos profissionais atuantes. De acordo com a literatura que investiga o diretor escolar no contexto de trabalho, ele tem sido apontado como o responsável pela coordenação da gestão da instituição educacional. O *corpus* teórico apresentou o que eles deveriam fazer, ou seja, os estudos que tratam do seu trabalho e os dados coletados por meio de questionário expressaram o que eles dizem fazer e o que gostariam de fazer. Os resultados, após a análise de conteúdo,

permitiram reconhecer que trabalho é possível desenvolver na escola indicando que as contradições estão na base dessa profissão e orientam sua atuação.

Angela Maria Martins, Sanny Silva da Rosa e Sandra Zakia Sousa, no artigo intitulado: **ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DE CONSELHOS DE CLASSE: PERCEPÇÕES DE DIRETORES DE ESCOLAS MUNICIPAIS**, as autoras discutem resultados de pesquisa realizada na rede municipal de ensino de São Caetano do Sul – cidade localizada na Região Metropolitana do Grande ABC paulista – com o propósito de compreender percepções de diretores escolares acerca dos Conselhos de Classe, com foco nas ações por eles implementadas para sua estruturação e funcionamento. Parte-se do pressuposto que a análise do funcionamento do Conselho de Classe em escolas municipais pode fornecer pistas relevantes a respeito da cultura escolar e das concepções de educação e avaliação subjacentes às práticas pedagógicas e de gestão. Trata-se de pesquisa qualitativa ancorada nos pressupostos do interacionismo simbólico. Realizou-se dinâmica de grupo com 18 diretores e 5 assessoras da Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul. Os dados examinados sugerem que o potencial democrático dessa instância colegiada está longe de ser suficientemente explorado. São claros os indícios de que esses encontros se configuram mais como práticas ritualísticas e burocráticas, do que como oportunidades para refletir sobre os processos de ensino, de avaliação, formação continuada e sobre outros aspectos do Projeto Político Pedagógico da escola.

Danieli D' Aguiar Cruzetta e Ângelo Ricardo de Souza, no artigo intitulado: **AS FORMAS DE ESCOLHA DOS DIRETORES DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NAS REDES MUNICIPAIS DAS CAPITAIS BRASILEIRAS**, os autores apresentam como objetivo revelar e discutir a forma de escolha dos diretores que atuam nas escolas que atendem exclusivamente a Educação Infantil nas capitais brasileiras e em Brasília. Para tanto, a metodologia empregada consistiu em uma análise documental que pudesse fornecer informações para a construção desse panorama, consultando páginas na Internet das Prefeituras, Governo Distrital, Conselhos Municipais/Distrital de Educação e Câmara dos Vereadores/Câmara Legislativa. Pautado na literatura voltada à discussão sobre a gestão democrática do ensino público brasileiro e nos princípios e apontamentos do tema na legislação nacional vigente, o resultado da pesquisa mostrou que 41% das capitais realizam o processo de escolha por eleição, 7% por indicação, 4% por concurso público e outras 7% utilizam modelos mistos. Destacaram ainda a dificuldade de acesso à informação deste ato público, pois em 41% das capitais não encontramos nenhuma informação em sites oficiais sobre a forma de escolha de seus diretores.

Sebastián Donoso-Díaz, Gonzalo Donoso e Daniel Reyes apresentam o artigo intitulado: **DESAFIOS PARA LA GESTIÓN DE CENTROS DE EDUCATIVOS DE**

ENSEÑANZA SECUNDARIA TECNICO PROFESIONAL EN CHILE. El texto describe algunos de los principales desafíos de la enseñanza secundaria técnico- profesional en Chile, insertos en el panorama mundial, bajo un escenario cambiante y dinámico, con crecientes demandas sociales, políticas y productivas que implican que la gestión de la educación deba repensarse, tanto desde el ámbito de su contribución al pacto social, como por su aporte al desarrollo de las personas y su empleabilidad laboral, materias que están en debate, al tenor de los problemas de atraktividad que enfrenta el sector: pérdida de matrícula, menor valor social de la formación técnica, problemas de empleabilidad y otros que implican un problema estructural. En este escenario se requiere delinear algunas transformaciones profundas tanto de la organización de los procesos formativos, como en las competencias que se busca potenciar en los estudiantes, y en razón de ello, en las capacidades que la docencia debe fortalecer para enfrentar este reto que es de suma complejidad en todas sus dimensiones.

O texto descreve alguns dos principais desafios do Ensino Médio técnico-profissional no Chile, inseridos no panorama mundial, em um cenário dinâmico, com crescentes demandas sociais, políticas e produtivas que demandam que a gestão da educação seja repensada, tanto do escopo de sua contribuição ao pacto social, quanto de sua contribuição para o desenvolvimento das pessoas e sua empregabilidade. Alguns assuntos que estão em debate, à luz dos problemas de atratividade que o setor enfrenta: perda de matrículas, menor valor social do treinamento técnico, problemas de empregabilidade e outros que impliquem num problema estrutural. Nesse contexto, é necessário delinear algumas transformações profundas, tanto na organização dos processos de treinamento, quanto nas competências que os estudantes buscam promover e, por esse motivo, nas capacidades que o ensino deve fortalecer para enfrentar esse desafio, que é extremamente complexo em todas as suas dimensões.

Antonio Lobato Junior e César Lobato Brito, no artigo intitulado: A GESTÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: UMA ANÁLISE CRÍTICA, discutem a constituição identitária do professor, sobretudo universitário, que se tornou, desde a década de noventa do século passado, objeto de estudos em diferentes contextos geográficos e sócio-políticos. Tais estudos se justificam pela necessidade de redefinição do perfil profissional dos professores universitários diante das novas demandas da sociedade, da democratização do acesso ao Ensino Superior, das transformações do mundo do trabalho, enfim, da mercantilização da educação e do conseqüente ofuscamento do papel da universidade como lugar de pensamento crítico e de práticas sociais inovadoras. Apresentam como objetivo desse estudo analisar criticamente os modos como os professores se concebem e gerenciam sua profissionalidade no espaço institucional e, neste âmbito, como eles representam a pesquisa, entendida como fazer essencial do professor universitário, imprescindível

para a configuração da sua identidade. O enfoque é exploratório, descritivo e crítico-analítico. Sua abordagem é de caráter qualitativa, com uso de questionário e entrevista, aplicados a um total de 425 professores universitários. Os resultados mostram que as boas condições objetivas de trabalho constituem incentivos importantes, mas não asseguram necessariamente um sentido mais profundo à profissionalidade do professor. A pesquisa ocupa lugar marginal por ser carregada de representações equivocadas e reducionistas sobre seu sentido e papel na universidade. A gestão da identidade requer, em última instância, a integração de aspectos pessoais, formativos e institucionais e um processo subjetivo de atribuição de outros significados, de natureza existencial e social, ao ser e fazer do professor.

Pâmela Vicentini Faeti apresenta o artigo intitulado: **GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: INQUIETAÇÕES SOBRE A GESTÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)**, a autora tem como objetivo geral refletir sobre a gestão educacional e escolar como bases para a construção de leituras de mundo na formação de professores (as). Desse modo, foi empreendida uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, por meio de um levantamento das produções acadêmicas entre os anos de 2009 a 2019, com as palavras-chave: Educação, Gestão escolar e Formação de professores. Foram consultadas as plataformas de pesquisa: BDTD, Scielo e Google acadêmico. Como resultados foram encontrados 14 trabalhos. A partir de leitura dos títulos e resumos 3 trabalhos foram selecionados para a composição deste texto. Como resultados, pontuamos que apesar de poucos trabalhos encontrados, os estudos analisados sinalizam a pertinência da aproximação da realidade da gestão educacional e escolar à formação inicial de professores, principalmente para a ampliação das leituras de mundo acerca das imbricações políticas na realidade escolar e na formação docente. Concluíram esse estudo enfatizando a necessidade de discutirmos a formação inicial, etapa crucial para a compreensão do papel das licenciaturas, em especial da Pedagogia frente às demandas escolares postas na contemporaneidade.

Everton Henrique de Sousa e Alessandra David apresentam o artigo intitulado: **GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ENSINO PRIVADO: A EXPERIÊNCIA DE UMA INSTITUIÇÃO NO INTERIOR PAULISTA**. Os autores, baseados nas pautas de políticas públicas do governo brasileiro, assinalam que a gestão democrática do ensino ganhou maior enfoque a partir década de 1980 com a promulgação da Constituição Federal e posteriormente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, legislações nas quais os princípios para garantir a democratização da educação pública brasileira foram instituídos. A vivência dos princípios da gestão democrática, no entanto, ficou limitada ao setor público de ensino, com o setor privado isento de seguir os mesmos, ficando a cargo de cada instituição a adoção ou

não do referido modelo de gestão. Nesse sentido, este artigo analisa como a gestão democrática, grafada na legislação brasileira como obrigatoriedade ao ensino público e que pressupõe a participação de toda a comunidade escolar na construção de seus documentos e em colegiados para deliberações referentes ao seu funcionamento, está concebida numa escola privada e confessional situada no interior do estado de São Paulo. Para o desenvolvimento da pesquisa foram consultados documentos escolares pertencentes à instituição de ensino, tais como: Regimento Escolar e Plano de Gestão. Os resultados demonstram que a escola estudada compreende a gestão democrática como a oportunidade de participação de seus funcionários em órgãos colegiados, os quais têm como finalidade discutir questões da rotina escolar e realizar tomadas de decisões. Aos pais e estudantes, que também compõem a comunidade educativa, fica relegada uma posição mais passiva dentro do processo de gestão da unidade de ensino.

Renata Carlos de Oliveira Gonçalves e André Augusto Diniz Lira, apresentam o artigo REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA RELAÇÃO MUSEU-EDUCAÇÃO: DESAFIOS À FORMAÇÃO E À GESTÃO EM CAMPINA GRANDE, e analisam a representação social da relação museu-escola construída por professores do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Campina Grande (PB). Considerando os 8 principais museus em atividade dessa cidade e a localização de 8 escolas em seus raios de influência. Foram coletados dados junto a 48 participantes dessas escolas, através da Associação Livre de Palavras (ALP) com a palavra-estímulo “Museu”, dos questionários e de entrevistas em profundidade realizadas com 5 docentes. A análise da ALP foi realizada exclusivamente pelo Iramuteq, considerando-se a análise de repetição de palavras mais frequentes e suas co-ocorrências. A Estatística Descritiva é utilizada para analisar as questões objetivas. As questões abertas foram analisadas tanto pela análise de conteúdo quanto pelo *software* Iramuteq. Os resultados apontam para o museu como um espaço fundamentalmente associado à história, sendo importante, mas, ao mesmo tempo, distante da escola e das suas práticas e desvalorizado por propor práticas mecânicas. Essa representação suscita várias questões quanto à formação docente e a gestão da escola, do sistema escolar e dos próprios museus.

Elvira Maria Godinho Aranha e Danielle Girotti Callas e Vera Maria Nigro de Souza Placco, no artigo intitulado: O PAPEL DO DIRETOR COMO ARTICULADOR DA EQUIPE GESTORA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA AS NECESSIDADES DA ESCOLA NA ATUALIDADE, discutem recortes dos resultados da pesquisa que teve o objetivo de desenvolver um conjunto de investigações empíricas sobre as concepções e desafios da escola na atualidade, com educadores da rede pública estadual paulista, entre 2017 e 2020. Os instrumentos de coleta de

dados foram o questionário *online* (5.005 respostas) e entrevistas. O objetivo geral do artigo é discutir o papel do diretor como articulador da escola na atualidade. Os objetivos específicos são: (a) identificar qual a compreensão do diretor a respeito da escola, das finalidades educativas escolares e de seu papel e (b) levantar alguns dos desafios que esse profissional enfrenta para articular a comunidade educativa e garantir um ensino de qualidade. A fundamentação teórica apoia-se nos estudos de Libâneo, Saviani e Lenoir, bem como na legislação brasileira. Os resultados indicam: a) a importância do diretor como articulador da escola; b) as diferentes e exigentes dimensões de suas atribuições e c) a importância fundamental de se considerar as finalidades educativas escolares como parâmetro para a atuação do diretor.

Espera-se uma boa leitura e que possa desencadear e contribuir para outros estudos teóricos-práticos no campo educacional.

Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock-Rosito  
Editora

## SUMÁRIO/CONTENTS

### FLUXO CONTÍNUO

Gestão de periódicos na área de educação

*Management of journals in the education area*

*Gestión de revistas científicas em el área de educación*

José Anderson Santos Cruz, José Luís Bizelli, Thaís Conte Vargas ..... 15

A (in)visibilidade conceitual da categoria “identidade docente” nos textos do GT8 (Grupo de Trabalhos sobre Formação Docente) da ANPEd: publicações entre 2006 a 2017

*The conceptual (in)visibility of the category “teaching identity” in the texts of GT8 (Group of Work on Teaching Training) of ANPEd: publications between 2006 to 2017*

*La visibilidad conceptual (in) de la categoría “identidad de enseñanza” en los textos del GT8 (Grupo de Trabajo en Formación de Enseñanza) de ANPEd: publicaciones entre 2006 y 2017*

Gildison Alves de Souza, Elisa Carneiro Santos de Almeida, Osni Oliveira Noberto da Silva ..... 28

Formação docente especializada em classe hospitalar: experiências de empatia pedagógica

*Specialized teaching training in hospital class: experiences of pedagogical empathy*

*Formación docente especializada en clase de hospital: experiencias de empatía pedagógica*

Roberta Ceres Medeiros Oliveira ..... 43

A construção do conceito de número pela criança na educação infantil: resolvendo problemas por meio do desenho

*The construction of the concept of number by children in kindergarten: solving problems through drawing*

*La construcción del concepto de número por los niños en la educación infantil: resolver problemas a través del diseño*

Joana Pereira Sandes, Geraldo Eustáquio Moreira, Tatiana Santos Arruda ..... 60

Formação inicial de professores que ensinam matemática e a mobilização de saberes docentes pela colaboração

*Initial training of teachers who teach mathematics and mobilization of teaching knowledge through collaboration*

*Formación inicial de profesores que enseñan matemáticas y la movilización del conocimiento de enseñanza por colaboración*

Marcielli de Lemos Cremonese, Klinger Ciríaco ..... 86

### DOSSIÊ TEMÁTICO: GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE: DIFERENTES PERSPECTIVAS

Diretor de escola: representações sobre o seu trabalho

*School principal: representations about his work*

*Director de la escuela: representaciones sobre su trabajo*

Ricardo Alexandre Marangoni, Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas ..... 106

Estrutura e funcionamento de conselhos de classe: percepções de diretores de escolas municipais

*Structure and functioning of class councils: perceptions of directors of municipal schools*

*Estructura y funcionamiento de los consejos de clase: percepciones de los directores de escuelas municipales*

Angela Maria Martins, Sanny Silva da Rosa, Sandra Zakia Sousa ..... 120

As formas de escolha dos diretores das escolas de educação infantil nas redes municipais das capitais brasileiras <i>The ways of choice of children's education school directors in the municipal networks of Brazilian capitals</i> <i>Las formas de elección de los directores de escuelas de educación infantil en las redes municipales de capitales brasileñas</i> Danieli D'Aguiar Cruzetta, Ângelo Ricardo de Souza .....	138
<i>Desafíos para la gestión de centros de educativos de enseñanza secundaria tecnico profesional en Chile</i> Desafios para a gestão de centros educacionais em educação técnica secundária profissional no Chile <i>Challenges for the management of educational centers in professional technical secondary education in Chile</i> Sebastián Donoso-Díaz, Gonzalo Donoso Traverso, Daniel Reyes Araya .....	155
A gestão da identidade profissional do professor universitário: uma análise crítica <i>The management of the professional identity of the university teacher: a critical analysis</i> <i>La gestión de la identidad profesional del profesor universitario: un análisis crítico</i> Antonio Lobato Junior, César Lobato Brito .....	182
Gestão educacional e escolar: inquietações sobre a gestão e a formação de professores(as) <i>Educational and school management: concerns about teachers 'management and training</i> <i>Gestión educativa y escolar: preocupaciones sobre la gestión y la formación de profesores</i> Pâmela Vicentini Faeti .....	208
Gestão democrática no ensino privado: a experiência de uma instituição no interior paulista <i>Democratic management in private education: the experience of an institution within paulista</i> <i>Gestión democrática en la educación privada: la experiencia de una institución en el interior paulista</i> Everton Henrique de Souza, Alessandra David .....	230
Representações sociais de relação museu-educação: desafios à formação e à gestão em Campina Grande <i>Social representations of the museum-education relationship: challenges to training and management in Campina Grande</i> <i>Representaciones sociales de la relación museo-educación: desafíos para la formación y la gestión en Campina Grande</i> Renata Carlos de Oliveira Gonçalves, André Augusto Diniz Lira .....	252
O papel do diretor como articulador da equipe gestora escolar e a formação de educadores para as necessidades da escola na atualidade <i>The director's role as articulator of the school management team and the training of educators for the school needs nowadays</i> <i>El papel del director como articulador del equipo de gestión escolar y la formación de educadores para las necesidades escolares actuales</i> Elvira Maria Godinho Aranha, Danielle Girotti Callas, Vera Maria Nigro de Souza Placco .....	275
AGRADECIMENTOS .....	296

# GESTÃO DE PERIÓDICOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

## MANAGEMENT OF JOURNALS IN THE EDUCATION AREA

### GESTIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS EM EL ÁREA DE EDUCACIÓN

José Anderson Santos Cruz<sup>1</sup>  
joseandersonsantoscruz@gmail.com

José Luís Bizelli<sup>2</sup>  
bizelli@fclar.unesp.br

Thaís Conte Vargas<sup>3</sup>  
thaiscontev@hotmail.com

#### RESUMO

Com o aumento crescente de pesquisas na área educacional, novos desafios se colocam para autores e pesquisadores que querem divulgar seu trabalho – artigo, ensaio teórico, relatos de experiência – em periódicos qualificados. Em tempos digitais, revistas científicas estão inseridas na rede, permitindo acesso em qualquer lugar, a qualquer momento. Somente em 2016, mais de dois milhões de publicações foram inseridas na rede. Para ajudar na busca por trabalhos de qualidade, as bases de indexação elaboram critérios específicos para aceitar o periódico em seus acervos. Estar em uma base qualificada representa, porém, qualidade para a publicação ali depositada? Quais os critérios mais adequados para se avaliar periódicos e publicações? Ajudar a aprofundar estas questões e desenhar cenários que possam oferecer reflexões sobre possibilidades de respostas norteiam a construção deste texto. Trata-se de ensaio teórico, a partir de levantamento bibliográfico que se utiliza da busca por palavras-chave: publicação; periódicos; qualidade na publicação científica; comunicação científica; indexação de periódicos; critérios de avaliação. Com as informações reunidas, o texto discute o universo concreto da edição científica brasileira em Educação, tomando como ponto de partida a experiência dos autores na liderança de equipes editoriais. Frente às exigências específicas de cientificidade e internacionalização, rebatidas particularmente nos procedimentos de indexação, torna-se vital desenhar estratégias para a indexação dos periódicos. Necessidades a serem atendidas, nos próximos anos, por revistas, terão que ser reguladas por novos modelos de negócio para o setor e novas políticas editoriais e científicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Publicações científicas. Periódicos. Indexação. Processos de gestão. Educação.

1 Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – SP

2 Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – SP

3 Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – SP

## ABSTRACT

Due to the increasing number of researches in the field of education, new challenges arise for authors and researchers who want to promote their work - paper, theoretical essay, reports of experience - in qualified journals. In digital times, scientific journals are embedded in the network, allowing access anywhere, anytime. In 2016 alone, more than two million publications were added to the network. In order to assist in the search for high-quality works, the indexation bases elaborate specific criteria for the acceptance of the journal in their collections. Does being on a qualified indexation basis represent quality for the publication deposited there? What are the most appropriate criteria to evaluate periodicals and publications? Assisting to deepen these questions and to design scenarios that can offer reflections on possibilities of answers guide the construction of this text. It consists of a theoretical essay, based on a bibliographic survey that uses the search for keywords: publication; journals; quality in scientific publication; scientific communication; journal indexing; evaluation criteria. Once the information is gathered, the text discusses the concrete universe of the Brazilian scientific edition on Education, taking as a starting point the authors' experience in leading editorial teams. Faced with the specific requirements of scientificity and internationalization, particularly reflected in indexing procedures, it becomes vital to design strategies for the journals' indexation. Needs to be met in the coming years by journals will have to be regulated by new business models and new editorial and scientific policies.

**KEYWORDS:** Scientifics publications. Journals. Indexing. Management processes. Education.

## RESUMEN

Con el incremento creciente de investigaciones en el área de educación, nuevos retos se ponen para autores e investigadores que quieren divulgar su trabajos - artículo, ensayo teórico, relatos de experiencias - en revistas científicas calificadas. En tiempos digitales, revistas científicas están insertadas en red, permitiendo acceso en cualquier lugar, a cualquier momento. Para ayudar en la búsqueda por trabajos de calidad, las bases de indexación elaboran criterios específicos para aceptar el periódico en sus acervos. ¿Estar en una base calificada representa calidad para la publicación en ella depositada? ¿Cuáles son los criterios más adecuados para evaluar revistas científicas y publicaciones? Ayudar a profundizar estas cuestiones y diseñar escenarios que puedan ofrecer reflexiones sobre posibilidades de respuestas orientan la construcción de este texto. Se trata de ensayo teórico, a partir del planteamiento bibliográfico que se utiliza de la búsqueda por palabras-clave? publicación; revistas científicas; calidad en la publicación científica; comunicación científica; indexación de revistas científicas; criterios de evaluación. Con las informaciones reunidas, el texto discute el universo concreto de la edición científica brasileña en Educación, tomando como punto de partida la experiencia de los autores en el liderazgo de equipos editoriales. Frente a las exigencias específicas de científicidad e internacionalización,

refutando particularmente en los procedimientos de indexación, se vuelve vital diseñar estrategias para la indexación de las revistas científicas. Necesidades a ser contempladas, en los próximos años, por revistas que tendrán que ser reguladas por nuevos modelos de negocio para el sector y nuevas políticas editoriales y científicas.

**PALABRAS CLAVE:** Publicación científica. Revistas científicas. Indexación. Gestión de la ciencia. Educación.

## INTRODUÇÃO

A publicização de informações e a divulgação dos resultados das pesquisas, se tornam crescentes a cada dia, sendo uma obrigação de disseminar e publicar o conhecimento adquirido pelos pesquisadores e pelos programas de pós-graduação. Diante desse cenário, observa-se a crescente demanda de submissões de manuscritos aos periódicos científicos da área de Educação. Com isso, este ensaio tem como objetivo promover o debate e reflexão sobre ‘Gestão de Periódicos Científicos’, pois há uma necessidade de formar, qualificar e principalmente gerir uma equipe eficiente sobre todos os processos que um periódico exige.

Pode-se observar que esse cenário de disseminação de informações e conhecimentos a partir das publicações periódicas, a disseminação dos resultados está relevante, principalmente, porque essa atividade ganha espaço no âmbito nacional e internacional para avaliação de segmentos, por exemplo, os programas de pós-graduação (BIZELLI, 2017).

A gestão de periódicos científicos tem que responder às demandas criadas por fatores da inovação técnica, da avaliação externa mundial, do espectro de divulgação em mídias, da competência de profissionais envolvidos no processo de editoração e das agências de financiamento<sup>4</sup> ou das forças de mercado que atuam no setor. Diante de autores que querem amplificar, ao máximo, o alcance de suas ideias, a normatização excessiva, a invasão de veículos de idoneidade suspeita e a instabilidade criada por critérios que mudam a todo o momento prejudicam a relação mais importante, ou seja, a relação que se estabelece entre veículo de comunicação e autor.

Apresentar um panorama dessa magnitude, de forma geral, é o primeiro desafio posto. Para tanto, é importante percorrer a bibliografia que existe sobre o tema, olhando para possibilidades futuras postas a periódicos e para inovações

<sup>4</sup> No caso do Brasil, agências de financiamento, como a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, funcionam menos como financiadoras diretas de periódicos e mais como certificadoras da “qualidade” do veículo através de ranques como o QUALIS. A distorção deste instrumento criou a expressão “qualificação” de periódicos.

tecnológicas presentes no processo editorial, pontos importantes no processo de avaliação de revistas científicas. Juntamos à pesquisa bibliográfica com a nossa experiência técnica e prática na construção editorial de periódicos científicos, no intuito de trazer ao debate questões do cotidiano da atividade editorial no Brasil.

Nesse universo, um dos entraves que se apresenta, de forma cada vez mais visível, é a falta de formação técnica de editores e equipe para gerir o fluxo editorial que mantém a periodicidade do veículo de divulgação, enfrentando demandas pelo mercado editorial de revistas científicas. Há urgência de arranjos institucionais e de financiamento para a profissionalização do segmento, atendendo às exigências internacionais refletidas no processo de indexação, fator decisivo para a avaliação de periódicos em países como o Brasil.

Assim, as políticas editoriais acadêmicas devem estar atreladas à conduta de boas práticas, à ética profissional e à construção de diretrizes que deem estabilidade para o sistema que avalia impacto e aceitação na comunidade científica.

## O ESPAÇO EDITORIAL

Fachin e Hillesheim (2006), descrevem vários conceitos sobre periódicos, os quais foram apresentados por vários autores, como Ferreira (1986), Souza (1992), Stumpf (1998), Cunha (2001), Ribeiro (2003), Fachin (2002), entre outros, os pesquisadores consideraram que periódicos científicos:

[...] são todas e quaisquer tipos de publicações editadas em números ou fascículos independentes, não importando sua forma de edição, ou seja, seu suporte físico (papel, CD-ROM, bits, eletrônico, on-line), mas que tenham um encadeamento sequencial e cronológico, sendo editadas, preferencialmente, em intervalos regulares, por tempo indeterminado, atendendo às normalizações [...]. Trazem ainda, a contribuição de vários autores, sob a direção de uma ou mais (editor) [...]. (FACHIN; HILLSEHIEM, 2006, p. 28)

A editoração, de certo modo, já possui uma demanda no mercado com a crescente publicização de ideias e das pesquisas por meio de artigos, ensaios, relatos de experiências e outros, o mercado de periódicos tornou-se um cenário promissor à divulgação científica. Inúmeras possibilidades criativas se abrem: tornar o conhecimento acessível, seja em formato aberto ou fechado – acesso via assinatura de periódicos, quer de maneira gratuita ou quando os *publishers* que editoram as revistas vendem as assinaturas, possibilidade de divulgação de descobertas no âmbito da ciência em geral, divulgação e reconhecimento acadêmico para o pesquisador e para as suas pesquisas, etc.

O mercado de editoração científica, apresenta alguns desafios: necessidade de investimentos públicos ou privados; busca por profissionais qualificados;

materialização de relações dentro e fora das grandes áreas de conhecimento humano, dentro e fora das fronteiras nacionais; reconhecimento por parte de órgãos avaliadores dos próprios veículos ou de sistemas de avaliação que os usam com indicadores de qualidade. Como aponta Lemes (2017, p. 3):

O que vemos é que, a cada dia temos que produzir mais, escrever mais, publicar mais para uma sociedade, instituições ou pares que leem cada vez menos e, quando leem, a qualidade do conteúdo não é o que importa. O que importa é a métrica do como e onde está escrito. Encontra-se dentro das regras da normalização? Em qual base o periódico que publicou está indexado? [...] essas são algumas das questões que importam: o conteúdo efetivo do texto publicado não é relevante, desde que a métrica satisfaça.

Com as situações e exigências expostas, o mercado de editoração tem passado por mudanças em diversos aspectos. Vários critérios têm sido pontos-chave para que o periódico possa ser avaliado na busca por sua excelência científica. Transformar indicadores qualitativos em números palpáveis é a tarefa complexa a que se destinam as bases de indexação disponíveis em diretórios, portais e bibliotecas para que as revistas possam ter visibilidade e aumento em seu fator de impacto, demonstrando assim sua abrangência internacional. Como explicam Sousa e Martins (2017, p. 2):

Esses critérios estabelecidos não são, no entanto, fáceis de ser alcançados, pois os periódicos brasileiros, principalmente na área de educação, recebem pouco financiamento, além de terem um número reduzido de leitores habitados a consultá-los e citá-los em seus artigos (o que favoreceria a ampliação do fator de impacto dos periódicos).

Essas mudanças, de acordo com Kimura (2015), por algum tempo permaneceram silenciosas. Em 2014, porém, vieram à tona com extrema intensidade, incitando debates internacionais.

Diante dessa situação, os desafios são múltiplos e envolvem equipes editoriais e financiamento e participação da comunidade científica, entre os principais. A composição dos comitês editoriais e científicos, bem como de pareceristas, se expressa como ampliação do trabalho dos pesquisadores. Devido a isso, a editoria é rotativa, sem que haja equipes especializadas e com conhecimento denso sobre a publicação de periódicos. A manutenção do acesso gratuito aos artigos como política editorial é de fato necessária; no entanto, circulam poucos editais destinados ao fomento da publicação de periódicos, e quando disponibilizados acolhem uma quantia restrita de periódicos. (ROMANOWSKI, 2017, p. 2)

Nesse sentido, Kimura (2015) define dois pontos importantes no que se refere às mudanças na dinâmica dos periódicos e na produção científica brasileira: a) a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) apresenta a proposta para bancar publicação de autores nacionais em editoras internacionais; b)

a SciELO divulga novos critérios para que revistas e periódicos possam ser admitidos e se manter em sua coleção.

Já para SciELO, é importante que o periódico possa se internacionalizar, manter-se financeiramente e profissionalizar sua equipe. Certamente, um grande desafio é a internacionalização, seguido pela questão financeira<sup>5</sup>, pois boa parte dos periódicos e revistas científicas tem sobrevivido com poucos recursos, dada a escassez de orçamento à qual vêm se submetendo os vários sistemas universitários brasileiros. Nunca a máxima “fazer mais com menos” foi tão viva nas universidades públicas e privadas nacionais. Outros pontos também estão colocados pela SciELO: a) necessidade de editores associados e autores que estejam vinculados a instituições estrangeiras; b) mínimo de artigos que sejam publicados em idioma diferente daquele em que o periódico publica, com ênfase principal no inglês, já que esse idioma seria relevante para a manutenção do veículo em bases internacionais; mas:

[...] a internacionalização dos periódicos tem sido realizada pela publicação de artigos de pesquisadores internacionais, pela indexação dos periódicos em base de dados, pela publicação de tradução de artigos de pesquisadores brasileiros. É processo lento, pois a demanda de submissão espontânea de pesquisadores em nossos periódicos é limitada. De outro lado, a publicação de artigos em outros idiomas também sofre restrição devido ao bilinguismo não compor uma prática extensa e intensa no meio educacional. No entanto, cabe exaltar a política de livre acesso como aspecto a ser reconhecido e valorizado por favorecer a publicação e a consulta aos textos (ROMANOWSKI, 2017, p. 2).

Diante das exigências, vai sendo cada vez mais complexa a gama de profissionais ligados à Editoria de Periódicos: Editor Chefe, Editor Executivo, Editores de Seção, Secretário Executivo, Avaliadores e Pareceristas, profissionais de informática, design, normalizadores, corretores, tradutores, revisores. Essa composição de equipe editorial é essencial para que o periódico possa se manter dentro dos padrões exigidos, principalmente quanto aos prazos de avaliação, de publicação de exemplares, de publicação nas plataformas ou de impressão. Observa-se, porém, que um dos gargalos para a gestão eficaz no mercado editorial diz respeito à formação e disponibilidade de pareceristas. O ritmo acelerado das atividades acadêmicas, a falta de formação para o bom desempenho da tarefa, as nuances das relações acadêmicas e o fato da contribuição ser, normalmente, não remunerada, faz com que haja considerável atraso na colaboração para emissão de pareceres, às cegas, entre pares.

<sup>5</sup> Muitas vezes, o conceito de internacionalização está vinculado à publicação de versão dos artigos em língua inglesa, o que significa ter recursos financeiros ou humanos para incrementar a equipe com tradutores e revisores versados no inglês.

A equipe editorial é fundamental em processos de manutenção e gestão de periódicos. Observa-se que, em boa parte dos periódicos nacionais, ainda são utilizadas equipe mínimas para desempenhar as funções necessárias para a gestão do periódico. Assim, o caminho de desenvolvimento de muitas revistas brasileiras não tem sido fácil no que se refere à gerenciar o fluxo de submissões e a equipe editorial: há de se ter tempo e recursos. Vale ressaltar também que existem profundas diferenças de percepção entre os editores de periódicos científicos brasileiros quanto à viabilidade financeira de seus veículos; quanto ao quadro de profissionais e colaboradores que utilizam; quanto à qualificação profissional que conseguem oferecer; quanto ao volume de recursos que gerenciam para editoração e publicação. Mesmo os processos *on line* apenas aparentam ter diminuído os procedimentos operacionais de editoração. Várias destas discussões têm sido feitas no interior das Associações de Editores brasileiros (PONCE *et al*, 2017).

Para além do que foi dito até aqui, Barata (2017) aponta outros desafios postos ao mercado de editoração científica no Brasil, tais como: má conduta de pesquisadores, problemas éticos dos autores das publicações, comportamentos inadequados dos editores e revisores – exemplos são conflitos de interesses e diferentes tipos de pressão exercida –, privilégios nas publicações do mesmo grupo de pesquisa, questões de gênero e baixa profissionalização, já que a atividade ou não é remunerada ou valoriza-se pouco, através de pouco pagamento. No ponto de vista da autora, alguns comportamentos podem ser apontados como má conduta: submissão do mesmo manuscrito a diversas revistas, citações sem o “crédito devido a autores”, plágio e autoplágio<sup>6</sup>.

Um fator que deve ser tratado especificamente diz respeito à dificuldade de incorporar os avanços tecnológicos à editoração. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm se mostrado relevantes no processo editorial, principalmente para periódicos que migraram do impresso para a versão eletrônica. Com o advento da internet, a rede possibilita acesso aos mais variados periódicos científicos, ultrapassando as fronteiras físicas do ambiente impresso. Como aponta Alves (2010), a comunicação científica está se modificando numa velocidade em que boa parte dos periódicos podem não acompanhar por falta de equipe, principalmente por causa de custos de gestão e manutenção.

Nesse processo tecnológico, TIC promovem gestão do fluxo de submissões, direcionamentos para pareceres e avaliações, permitem verificar com maior facilidade se políticas editoriais estão sendo cumpridas e dão maior velocidade à comunicação científica. Santana e Franceline afirmam que:

<sup>6</sup> A similaridade – plágio e autoplágio – é decorrente da falta de formação de autores desde a graduação. Acima dos 5% não é aceitável que o manuscrito use similaridade sem o devido crédito de autoria.

[...] acerca da dificuldade de profissionalização das equipes destaca ainda a necessidade contínua de atendimento a critérios e padrões exigidos por bases de dados indexadoras e instituições responsáveis pela avaliação e estratificação de publicações científicas, como manutenção da periodicidade, adoção de sistemas de gestão editorial, normalização das citações e referências, disponibilização dos textos em formatos que permitam interoperabilidade (2016, p. 12).

Os periódicos, porém, têm sido cobrados para se adequar ao fluxo editorial e à publicação em vários tipos de extensão, como HTML, XML, PDF, ePUB. Packer (2014), comenta que devido à compreensão de vários fatores sobre internacionalização de periódicos:

[...] um conjunto de características e condições de gestão e operação, informadas, que contribuem para minimizar o tempo e maximizar a transparência no processo de avaliação dos manuscritos, a edição dos textos que elimine erros, facilite a leitura e siga os padrões internacionais de comunicação nas diferentes áreas temáticas e nos diferentes idiomas, a formatação dos textos completos em XML como fonte de referência para a geração das versões em PDF, ePUB e HTML, a exploração dos mecanismos e serviços de interoperabilidade dos periódicos e artigos na Web e a disseminação das novas pesquisas nas redes sociais.

Na Sociedade em Rede, Castells (1999) aponta a internet como um avanço para a disseminação das ideias através das publicações científicas. Mas, ao mesmo tempo, a tecnologia vai assumindo contornos que precisam ser aclarados, de forma que as facilidades de difusão não se transformem em prisões para os autores, depreciando ou distorcendo o conteúdo em função de regramentos excessivos.

Hoje as revistas científicas têm um papel que não se esgota no proporcionar o acesso às novas ideias: há que se *formar* o leitor, ou seja, há que se permitir que o leitor se *aproprie* do conteúdo Bizelli (2015). Desse modo, formar, educar ou reeducar autores, leitores e equipe editorial para o novo universo da publicação científica fazem parte das novas atribuições tanto dos periódicos como de seus Editores, responsáveis pela qualidade última dos veículos de difusão acadêmica.

## À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível observar, periódicos acadêmicos tornaram-se o meio privilegiado para a divulgação de pesquisas e de pesquisadores, valorizando instituições e abastecendo sistemas nacionais de avaliação – como, no Brasil, o sistema nacional de avaliação das Pós-graduações, coordenado pela CAPES. No entanto, o avanço dos meios eletrônicos criou situações conflituosas: facilitou a confiabilidade nos sistemas e democratizou o acesso aos conteúdos, mas aumentou

as tarefas, exigiu qualificações profissionais novas e orçamentos crescentes. Criou-se um mercado para o produto conhecimento ou inovação científica.

Os desafios para os profissionais da edição são crescentes; tempo e dedicação são moedas fundamentais para assimilar as habilidades específicas da gestão eletrônica das plataformas; as competências técnicas para liderar os movimentos de rotinização do fluxo de gestão editorial – das decisões tomadas pelo Editor, o Editor Executivo ou o Editor Adjunto, pelos pareceristas, revisores, normalizadores, tradutores, designers, divulgadores, etc. Tais questões, são fundamentais para que o Editor possa gerir o periódico. Além disso, com orçamentos mais escassos e exigências formais cada vez mais draconianas: periodicidade sem atrasos na publicação; adequação em linguagens computacionais, indexação nacional e internacional, parâmetros de avaliação para ranqueamento, publicação em línguas estrangeiras, fator de impacto etc., fazem o periódico buscar estratégias de gestão do fluxo e demandas para alcançar os parâmetros e normas atuais, dessa forma se qualificando nas indexações e visibilidade.

Merece atenção especial o processo de formação de pessoal. Retomamos a questão a partir de três pontos que já foram elencados anteriormente: formação de profissionais de edição, formação de pareceristas e formação de autores.

Faltam profissionais habilitados para comporem as equipes editoriais, ao mesmo tempo em que as remunerações são pequenas. Há uma tentativa, no Brasil, de oferecer formação dentro do sistema de Pós-graduação para formar autores e pareceristas. Um fator a ser considerado é a valorização remuneratória para que se possa ter e manter bons pareceristas, evitando os desvios éticos de conduta, os conflitos de interesses e a falta de tempo que assola todos nós. Sobre os autores, trata-se de considerar que grande parte do trabalho começa na correta submissão dos originais às revistas: trabalho obstruído pela falta de habilidade dos pesquisadores em conversar com as plataformas ou atender a normas básicas de procedimento de submissão de seus textos junto à revista/periódico.

Discutir a remuneração dos profissionais que atuam no periódico, torna-se relevante, os quais em alguns casos são bolsistas. Entretanto, vale ressaltar que, idealmente, advogamos que os profissionais que atuam ou venham a atuar no periódico possam ser remunerados de acordo com o mercado editorial, pois tais tarefas exigem formação, qualificação e participação de encontros e eventos, de forma que tenham acessos às mais novas informações do cenário, e isso exige custos de formação, que muitas vezes não são tão simples ou de pouco investimento, mas que estabelecem investimentos altos para a formação do editor e de cada função da equipe editorial.

É importante frisar que todos os sistemas meritórios que acabam se instalando como forma de avaliação não encontram instrumentos compensatórios para incentivar

a melhoria dos extratos que não atingiram a excelência, ou seja, os resultados das avaliações canalizam melhores recursos para aqueles que já exibem as condições exigidas. O reflexo é um ambiente pouco colaborativo e muito competitivo<sup>7</sup>.

Outro fator que tem que ser posto em destaque é a internacionalização dos periódicos. Para que pesquisas possam ser divulgadas além das fronteiras nacionais e além dos muros das instituições, os veículos têm que circular na aldeia global. As exigências aqui muitas vezes se limitam à publicação em língua inglesa. A internacionalização não é somente publicar em mais de uma língua, exige indexação nas bases de dados internacionais, pesquisadores estrangeiros devem publicar em nossos periódicos, o corpo editorial do periódico deve publicizar suas ideias e resultados de pesquisas em outros veículos internacionais, e as informações do periódico deve estar no mínimo em inglês, sendo preferencialmente em português, espanhol e inglês.

Além disso, é importante os autores, professores e pesquisadores devem ser (re)educados para a submissão de seus manuscritos aos periódicos, vistos que há ainda vários pontos a serem revistos, por exemplo, algumas exigências como ORCID, cadastro completo, o uso do modelo disponível do artigo de cada periódico; como também letrados para o uso das plataformas digitais de submissão. No processo editorial e na gestão de periódicos, pode-se observar que as dificuldades de autores são a falta de conhecimento sobre questões básicas, como o significado do DOI (Digital Object Identifier), e a falta de cadastro de pesquisadores no ORCID (Open Researcher and Contributor ID). O ORCID é fundamental para que registros de publicações tornem o autor mais visível, enquanto o DOI é aquilo que identifica a publicação.

Por fim, os periódicos de educação devem se adequar cada vez mais para alcançar e permanecerem nas bases de indexação. Destarte, às exigências para a sua qualificação e inclusão nas bases de dados, diretórios, bibliotecas, as quais tornam o periódico indexado e com maior visibilidade. Para isso, cada periódico deve traçar um planejamento estratégico e elaborar políticas editoriais claras e visíveis para seus leitores, avaliadores e autores.

## AGRADECIMENTOS: À CAPES.

<sup>7</sup> No Brasil, os periódicos científicos que recebem QUALIS abaixo de B1 dificilmente encontram fonte de financiamento de sua atividade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Paula Meneses. **Periódicos científicos eletrônicos**: reflexões sob o viés CTS. 2010. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1051>. Acesso em: 08 set. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: apresentação de artigo em publicação periódica científica impressa. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.

BARATA, Rita Barradas. Desafios da editoração de revistas científicas brasileiras da área da saúde. **Cien Saude Colet**, 0112, mar. 2017.

BIZELLI, José Luis. Acesso e apropriação tecnológica na sociedade digital. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 38., 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: INTERCOM, 2015. p.01-15.

BIZELLI, José Luis. Internacionalización: reflexiones a partir de la experiencia de un programa de postgrado en Educación Escolar brasileña. *In*: MARTÍN BRIS, Mario; JABONERO BLANCO, Mariano. (Org.) **Internacionalización de la educación en iberoamérica**: reflexiones y proyecciones. 1. ed. Madrid: Ed Santillana/Universidad de Alcalá, 2017. p. 35-41. ISBN: 978-84-680-4540-5

BIZELLI, José Luis. Visibilidade: entre a competição e a colaboração. **Suplemento Jornal Unesp 2017**. Disponível em: <https://issuu.com/acireitoria/docs/fo334>. Acesso em: 30 ago. 2019.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. *In*: CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra 1999. 698 p. ISBN: 85-219-0329-4

FACHIN, Gleisy Regina Bories *et al.* **Periódico Científico**: padronização e organização. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2006. 185 p. ISBN: 85-328-0341-4

KIMURA, Herbert. Desafios da Editoração de Periódicos Científicos no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 19, n. 1, 2015. DOI: 10.1590/1982-7849rac2015140135

LEMES, Sebastião de Souza. Indagações necessárias sobre o produtivismo e as avaliações da produção acadêmica. **Suplemento Jornal Unesp 2017**. Disponível em: <https://issuu.com/acireitoria/docs/fo334>. Acesso em: 01 set. 2019.

PACKER, Abel. Os desafios da profissionalização. **SciELO em perspectiva**, 2014. Disponível em: <http://blog.scielo.org/blog/2014/06/16/os-desafios-da-profissionalizacao>. Acesso em: 02 set. 2019.

PONCE, Branca Jurema, et al. Sobre a melhoria da produção e da avaliação de periódicos científicos no Brasil. Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, p. 1032-1044, 2017. [Documento Oficial Encontro FEPAE Sudeste 2017]. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362017000401032&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000401032&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 28 ago. 2019.

SOUZA, Clarilza Prado de; MARTINS, Angela. Qualificação da produção intelectual. **Suplemento Jornal Unesp 2017**. Disponível em: <https://issuu.com/acireitoria/docs/fo334>. Acesso em: 05 set. 2019.

## SOBRE OS AUTORES

JOSÉ ANDERSON SANTOS CRUZ. Editor de Periódicos: Revista Ibero-Americana de Educação; Revista online de Política e Gestão Educacional; Temas em Educação e Saúde; Doxa - Revista Brasileira de Psicologia e Educação; Sem Aspas; Revista Entrelínguas. Editor responsável pela Editora Ibero-Americana de Educação. Doutorando em Educação Escolar pela FCLAr/Unesp. Bolsista Capes. Pesquisador e Assessor para periódicos com ênfase em revistas da área de educação. Palestrante. Professor bolsista FAAC/Unesp, Departamento de Ciências Humanas.

JOSÉ LUÍS BIZELLI. Livre docente. Professor Adjunto no Departamento de Antropologia, Política e Filosofia. Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Editor na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação – RIAEE.

THAÍS CONTE CONTE VARGAS. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Revisora Técnica na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.

**RECEBIDO:** 20-08-2020

**APROVADO:** 24-08-2020

# MANAGEMENT OF JOURNALS IN THE EDUCATION AREA

## GESTÃO DE PERIÓDICOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

### GESTIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS EM EL ÁREA DE EDUCACIÓN

José Anderson Santos Cruz<sup>1</sup>  
joseandersonsantoscruz@gmail.com

José Luís Bizelli<sup>2</sup>  
bizelli@fclar.unesp.br

Thaís Conte Vargas<sup>3</sup>  
thaiscontev@hotmail.com

#### ABSTRACT

Due to the increasing number of researches in the field of education, new challenges arise for authors and researchers who want to promote their work - paper, theoretical essay, reports of experience - in qualified journals. In digital times, scientific journals are embedded in the network, allowing access anywhere, anytime. In 2016 alone, more than two million publications were added to the network. In order to assist in the search for high-quality works, the indexation bases elaborate specific criteria for the acceptance of the journal in their collections. Does being on a qualified indexation basis represent quality for the publication deposited there? What are the most appropriate criteria to evaluate periodicals and publications? Assisting to deepen these questions and to design scenarios that can offer reflections on possibilities of answers guide the construction of this text. It consists of a theoretical essay, based on a bibliographic survey that uses the search for keywords: publication; journals; quality in scientific publication; scientific communication; journal indexing; evaluation criteria. Once the information is gathered, the text discusses the concrete universe of the Brazilian scientific edition on Education, taking as a starting point the authors' experience in leading editorial teams. Faced with the specific requirements of scientificity and internationalization, particularly reflected in indexing procedures, it becomes vital to design strategies for the journals' indexation. Needs to be met in the coming years by journals will have to be regulated by new business models and new editorial and scientific policies.

**KEYWORDS:** Scientifics publications. Journals. Indexing. Management processes. Education.

1 São Paulo State University (UNESP), Faculty of Sciences and Languages, Araraquara - SP - Brazil.

2 São Paulo State University (UNESP), Faculty of Sciences and Languages, Araraquara - SP - Brazil.

3 São Paulo State University (UNESP), Faculty of Sciences and Languages, Araraquara - SP - Brazil.

## RESUMO

Com o aumento crescente de pesquisas na área educacional, novos desafios se colocam para autores e pesquisadores que querem divulgar seu trabalho – artigo, ensaio teórico, relatos de experiência – em periódicos qualificados. Em tempos digitais, revistas científicas estão inseridas na rede, permitindo acesso em qualquer lugar, a qualquer momento. Somente em 2016, mais de dois milhões de publicações foram inseridas na rede. Para ajudar na busca por trabalhos de qualidade, as bases de indexação elaboram critérios específicos para aceitar o periódico em seus acervos. Estar em uma base qualificada representa, porém, qualidade para a publicação ali depositada? Quais os critérios mais adequados para se avaliar periódicos e publicações? Ajudar a aprofundar estas questões e desenhar cenários que possam oferecer reflexões sobre possibilidades de respostas norteiam a construção deste texto. Trata-se de ensaio teórico, a partir de levantamento bibliográfico que se utiliza da busca por palavras-chave: publicação; periódicos; qualidade na publicação científica; comunicação científica; indexação de periódicos; critérios de avaliação. Com as informações reunidas, o texto discute o universo concreto da edição científica brasileira em Educação, tomando como ponto de partida a experiência dos autores na liderança de equipes editoriais. Frente às exigências específicas de cientificidade e internacionalização, rebatidas particularmente nos procedimentos de indexação, torna-se vital desenhar estratégias para a indexação dos periódicos. Necessidades a serem atendidas, nos próximos anos, por revistas, terão que ser reguladas por novos modelos de negócio para o setor e novas políticas editoriais e científicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Publicações científicas. Periódicos. Indexação. Processos de gestão. Educação.

## RESUMEN

Con el incremento creciente de investigaciones en el área de educación, nuevos retos se ponen para autores e investigadores que quieren divulgar su trabajos - artículo, ensayo teórico, relatos de experiencias - en revistas científicas calificadas. En tiempos digitales, revistas científicas están insertadas en red, permitiendo acceso en cualquier lugar, a cualquier momento. Para ayudar en la búsqueda por trabajos de calidad, las bases de indexación elaboran criterios específicos para aceptar el periódico en sus acervos. ¿Estar en una base calificada representa calidad para la publicación en ella depositada? ¿Cuáles son los criterios más adecuados para evaluar revistas científicas y publicaciones? Ayudar a profundizar estas cuestiones y diseñar escenarios que puedan ofrecer reflexiones sobre posibilidades de respuestas orientan la construcción de este texto. Se trata de ensayo teórico, a partir del planteamiento bibliográfico que se utiliza de la búsqueda por palabras-clave? publicación; revistas científicas; calidad en la publicación científica; comunicación científica; indexación de revistas científicas; criterios de evaluación. Con las informaciones reunidas, el texto discute el universo concreto de la edición científica brasileña en Educación, tomando como punto de partida la experiencia de los autores en el liderazgo de equipos

editoriales. Frente a las exigencias específicas de científicidad e internacionalización, refutando particularmente en los procedimientos de indexación, se vuelve vital diseñar estrategias para la indexación de las revistas científicas. Necesidades a ser contempladas, en los próximos años, por revistas que tendrán que ser reguladas por nuevos modelos de negocio para el sector y nuevas políticas editoriales y científicas.

**PALABRAS CLAVE:** Publicación científica. Revistas científicas. Indexación. Gestión de la ciencia. Educación.

## INTRODUCTION

The publicization of information and the disclosure of research results are increasing every day, being an obligation to disseminate and publish the knowledge acquired by researchers and post-graduate programs. Given this scenario, there is a growing demand for submissions of manuscripts to scientific journals of the Education area. Therefore, this essay aims to promote the debate and reflection on ‘Scientific Journal Management’, because there is a need to prepare, qualify and especially manage an efficient team on all the processes that a journal requires.

It is possible to observe that this scenario of dissemination of information and knowledge from journals publications, the dissemination of results is relevant, mainly, because this activity gains nationally and internationally space for evaluating segments, for example, post-graduate programs (BIZELLI, 2017).

The management of scientific journals has to respond to the demands created by factors of technical innovation, external evaluation worldwide, the spectrum of promotion in the media, the competence of professionals involved in the publishing process and the financing agencies<sup>4</sup> or market forces that operate in the sector. Before authors who want to amplify, to the maximum, the reach of their ideas, the excessive standardization, the invasion of vehicles of suspicious reliability and the instability created by criteria that change all the time harm the most important connection, that is, the connection that is established between the communication vehicle and the author.

Presenting an overview of this magnitude, in general, is the first challenge posed. Thus, it is important to go through the bibliography that exists on the subject, looking at future possibilities put to journals and technological innovations present in the editorial process, important aspects in the evaluation process of scientific journals. We bring together bibliographical research with our technical and practical experience

---

<sup>4</sup> In the case of Brazil, funding agencies such as CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, function less as direct financiers of journals and more as certifiers of the “quality” of the vehicle through ranks such as QUALIS. The distortion of this instrument created the expression “qualificação” of periodicals.

in the editorial construction of scientific journals in order to bring to debate issues of daily publishing activity in Brazil.

Within this universe, one of the most visible barriers is the lack of technical training of editors and team members to manage the editorial flow that maintains the periodicity of the dissemination vehicle, facing demands from the scientific journal publishing market. There is an urgent need for institutional arrangements and funding for the professionalization of the segment, meeting the international requirements reflected in the indexing process, a decisive factor for the evaluation of journals in countries like Brazil.

Therefore, academic editorial policies must be bound to the conduct of good practices, professional ethics and the construction of guidelines that give stability to the system that evaluates impact and acceptance in the scientific community.

## THE EDITORIAL SPACE

Fachin and Hillesheim (2006), describe several concepts about journals, which were presented by several authors, such as Ferreira (1986), Souza (1992), Stumpf (1998), Cunha (2001), Ribeiro (2003), Fachin (2002), among others, the researchers considered that scientific journals:

[...] are all and any type of publications edited in independent numbers or issues, no matter how they are edited, that is, their physical support (paper, CD-ROM, bits, electronic, on-line), but which have a sequential and chronological sequence, being edited, preferably, at regular intervals, for an indefinite period of time, according to the norms [...]. They also bring the contribution of several authors, under the direction of one or more (editor) [...] (FACHIN; HILLSEHIEM, 2006, p. 28, our translation).<sup>5</sup>

Publishing, in a way, already has a demand in the market with the growing publication of ideas and research through papers, essays, reports of experiences and others, the journal market has become a promising scenario for scientific dissemination. Countless creative possibilities open up: making knowledge accessible, whether in open or closed format – access via journal subscription, either free or when the *publishers* who publish the journals sell the subscriptions, possibility of disseminating discoveries in the field of science in general, academic dissemination and recognition for the researcher and their research, etc.

5 [...] são todas e quaisquer tipos de publicações editadas em números ou fascículos independentes, não importando sua forma de edição, ou seja, seu suporte físico (papel, CD-ROM, bits, eletrônico, on-line), mas que tenham um encadeamento sequencial e cronológico, sendo editadas, preferencialmente, em intervalos regulares, por tempo indeterminado, atendendo às normalizações [...]. Trazem ainda, a contribuição de vários autores, sob a direção de uma ou mais (editor) [...]. (FACHIN; HILLSEHIEM, 2006, p. 28).

The scientific publishing market presents some challenges: need for public or private investments; search for qualified professionals; materialization of relationships inside and outside the great areas of human knowledge, inside and outside the national borders; recognition by evaluation bodies of the vehicles themselves or evaluation systems that use them with quality indicators. As Lemes (2017, p. 3, our translation) points out:

What we see is that every day we must produce more, write more, publish more for a society, institutions or peers that read less and less, and when they read, the quality of the content is not what matters. What matters is the metrics of how and where it is written. Is it within the rules of standardization? On what basis is the journal you published indexed? [...] these are a few of the issues that matter: the actual content of the published text is not relevant, as long as the metric is satisfactory.<sup>6</sup>

Given the situations and demands exposed, the publishing market has undergone changes in several aspects. Several criteria have been key points for the journal to be evaluated in the pursuit of its scientific excellence. Transforming qualitative indicators into palpable numbers is the complex task for which the indexing bases available in directories, portals and libraries are intended, so that journals can have visibility and increase in their impact factor, thus demonstrating their international reach. As Sousa and Martins (2017, p. 2, our translation) explain:

These established criteria are, however, not easy to achieve, since Brazilian journals, especially in the area of education, receive little funding, besides having a reduced number of readers used to consulting them and citing them in their articles (which would favor the expansion of the journals' impact factor).<sup>7</sup>

These changes, according to Kimura (2015), have remained silent for some time. In 2014, however, they came to the surface with extreme intensity, inciting international debates.

Facing this situation, the challenges are multiple and involve editorial teams and funding and participation of the scientific community, among the main ones. The composition of the editorial and scientific committees, as well as of the evaluators, is expressed as an expansion of the researchers' work. Because of this, the publishing is rotating, without specialized teams and with dense knowledge about the publication of journals. The maintenance of

6 O que vemos é que, a cada dia temos que produzir mais, escrever mais, publicar mais para uma sociedade, instituições ou pares que leem cada vez menos e, quando leem, a qualidade do conteúdo não é o que importa. O que importa é a métrica do como e onde está escrito. Encontra-se dentro das regras da normalização? Em qual base o periódico que publicou está indexado? [...] essas são algumas das questões que importam: o conteúdo efetivo do texto publicado não é relevante, desde que a métrica satisfaça (LEMOS, 2017, p. 3).

7 Esses critérios estabelecidos não são, no entanto, fáceis de ser alcançados, pois os periódicos brasileiros, principalmente na área de educação, recebem pouco financiamento, além de terem um número reduzido de leitores habituados a consultá-los e citá-los em seus artigos (o que favoreceria a ampliação do fator de impacto dos periódicos) (SOUSA; MARTINS, 2017, p. 2).

free access to articles as an editorial policy is indeed necessary; however, there are few edicts circulating for the promotion of journal publication, and when they are available, they receive a restricted number of journals (ROMANOWSKI, 2017, p. 2, our translation).<sup>8</sup>

In this context, Kimura (2015) defines two important points regarding changes in the dynamics of journals and Brazilian scientific production: a) the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) presents the proposal to afford the publication of national authors in international publishers; b) SciELO discloses new criteria for scientific periodicals and journals to be admitted and remain in its collection.

As for SciELO, it is important that the journal be able to internationalize, maintain itself financially and professionalize its team. Certainly, a great challenge is the internationalization, followed by the financial issue<sup>9</sup>, because a good part of the scientific periodicals and journals have survived with scarce resources, given the lack of budget to which the various Brazilian university systems have been submitting themselves. Never has the maxim “do more with less” been so alive in national public and private universities. Other topics are also raised by SciELO: a) the need for associate editors and authors who are linked to foreign institutions; b) the minimum number of papers that are published in a language different from the one in which the journal is published, with the main emphasis on English, since this language would be relevant for the maintenance of the vehicle on an international basis; but:

[...] the internationalization of journals has been accomplished by the publication of articles by international researchers, by the indexation of journals in a database, by the publication of translation of articles by Brazilian researchers. It is a slow process, because the demand for spontaneous submission of researchers in our journals is limited. On the other hand, the publication of articles in other languages is also restricted because bilingualism is not an extensive and intense practice in the educational environment. However, the policy of free access should be emphasized as an aspect to be recognized and valued for favoring the publication and consultation of texts (ROMANOWSKI, 2017, p. 2, our translation).<sup>10</sup>

8 Diante dessa situação, os desafios são múltiplos e envolvem equipes editoriais e financiamento e participação da comunidade científica, entre os principais. A composição dos comitês editoriais e científicos, bem como de pareceristas, se expressa como ampliação do trabalho dos pesquisadores. Devido a isso, a editoria é rotativa, sem que haja equipes especializadas e com conhecimento denso sobre a publicação de periódicos. A manutenção do acesso gratuito aos artigos como política editorial é de fato necessária; no entanto, circulam poucos editais destinados ao fomento da publicação de periódicos, e quando disponibilizados acolhem uma quantia restrita de periódicos (ROMANOWSKI, 2017, p. 2).

9 Muitas vezes, o conceito de internacionalização está vinculado à publicação de versão dos artigos em língua inglesa, o que significa ter recursos financeiros ou humanos para incrementar a equipe com tradutores e revisores versados no inglês.

10 [...] a internacionalização dos periódicos tem sido realizada pela publicação de artigos de pesquisadores internacionais, pela indexação dos periódicos em base de dados, pela publicação de tradução de artigos de

Considering the demands, the range of professionals related to Journal Editing is becoming more and more complex: Chief Editor, Executive Editor, Section Editors, Executive Secretary, Appraisers and Reviewers, IT professionals, designers, standardizers, correctors, translators, proofreaders. This composition of the editorial team is essential for the journal to remain within the required standards, especially regarding the deadlines for evaluation, publication of copies, publication on platforms or printing. However, one of the bottlenecks in effective management in the publishing market concerns the training and availability of reviewers. The accelerated pace of academic activities, the lack of training to perform the task well, the nuances of academic relations and the fact that the contribution is usually unpaid, means that there is a considerable delay in collaboration to issue opinions, blindly, among peers.

The editorial team is fundamental in journal maintenance and management processes. It is observed that, in most of the national journals, minimum teams are still used to perform the necessary functions for the management of the journal. Thus, the development path of many Brazilian journals has not been easy when it comes to managing the flow of submissions and the editorial team: time and resources are needed. It is also worth mentioning that there are deep differences of perception among the editors of Brazilian scientific journals regarding the financial viability of their vehicles; regarding the staff of professionals and collaborators they use; regarding the professional qualification they can offer; regarding the volume of resources they manage for editing and publishing. Even online processes only appear to have slowed down publishing operating procedures. Several of these discussions have been held within the Brazilian Publishers' Associations (PONCE *et al*, 2017).

Besides what has been said so far, Barata (2017) points out other challenges posed to the scientific publishing market in Brazil, such as: misconduct of researchers, ethical problems of the authors of the publications, inappropriate behavior of editors and reviewers – examples are conflicts of interest and different types of pressure exercised – privileges in publications of the same research group, gender issues and low professionalization, since the activity is either not paid or is valued little, through low payment. From the author's point of view, some behaviors can be pointed out as

---

pesquisadores brasileiros. É processo lento, pois a demanda de submissão espontânea de pesquisadores em nossos periódicos é limitada. De outro lado, a publicação de artigos em outros idiomas também sofre restrição devido ao bilinguismo não compor uma prática extensa e intensa no meio educacional. No entanto, cabe exaltar a política de livre acesso como aspecto a ser reconhecido e valorizado por favorecer a publicação e a consulta aos textos (ROMANOWSKI, 2017, p. 2).

misconduct: submission of the same manuscript to several journals, citations without “credit to authors”, plagiarism and self-plagiarism<sup>11</sup>.

A factor that should be specifically addressed concerns the difficulty of incorporating technological advances into publishing. Information and Communication Technologies (ICT) have proved relevant in the publishing process, especially for journals that have migrated from print to electronic versions. With the advent of the Internet, the network allows access to the most varied scientific journals, transcending the physical boundaries of the printed environment. As Alves (2010) points out, the scientific communication is changing at a speed in which most journals may not keep up due to lack of staff, mainly because of management and maintenance costs.

In this technological process, ICT promotes the flow management of submissions, directions for reviews and evaluations, allows to verify more easily if editorial policies are being fulfilled and gives more speed to scientific communication. Santana and Franceline state that:

[...] regarding the difficulty of professionalizing the teams, it also highlights the continuous need to meet criteria and standards required by index databases and institutions responsible for the evaluation and stratification of scientific publications, such as maintaining the periodicity, adopting editorial management systems, standardizing citations and references, making texts available in formats that allow interoperability (2016, p. 12, our translation).<sup>12</sup>

Journals, however, have been requested to fit the editorial flow and publication in several types of extensions, such as HTML, XML, PDF, ePUB. Packer (2014, our translation), comments that due to the understanding of several factors about internationalization of journals:

[...] a set of informed management and operation features and conditions that contribute to minimize time and maximize transparency in the manuscript evaluation process, text editing that eliminates errors, facilitates reading and follows international communication standards in different subject areas and languages, formatting of full texts in XML as a reference source for generating PDF, ePUB and HTML versions, exploration of interoperability mechanisms and services for journals and articles on the Web, and dissemination of new research on social media.<sup>13</sup>

11 A similaridade – plágio e autoplágio – é decorrente da falta de formação de autores desde a graduação. Acima dos 5% não é aceitável que o manuscrito use similaridade sem o devido crédito de autoria.

12 [...] acerca da dificuldade de profissionalização das equipes destaca ainda a necessidade contínua de atendimento a critérios e padrões exigidos por bases de dados indexadoras e instituições responsáveis pela avaliação e estratificação de publicações científicas, como manutenção da periodicidade, adoção de sistemas de gestão editorial, normalização das citações e referências, disponibilização dos textos em formatos que permitam interoperabilidade. (SANTANA; FRANCELINE, 2016, p. 12).

13 [...] um conjunto de características e condições de gestão e operação, informadas, que contribuem para minimizar o tempo e maximizar a transparência no processo de avaliação dos manuscritos, a edição dos textos

In *Sociedade em Rede*, Castells (1999) points out the Internet as an advance for the dissemination of ideas through scientific publications. But, at the same time, technology is taking on contours that need to be clarified, so that the facilities for diffusion do not become prisons for the authors, depreciating or distorting the content due to excessive rules.

Today, scientific journals have a role that is not limited to providing access to new ideas: the reader must be *trained*, that is, the reader must be allowed to *appropriate* the content Bizelli (2015). Thus, training, educating or re-educating authors, readers and editorial team to the new universe of scientific publication are part of the new attributions of both journals and their editors, responsible for the ultimate quality of the vehicles of academic diffusion.

## FINAL CONSIDERATIONS

As it was possible to observe, academic journals have become the privileged means for the dissemination of research and researchers, valuing institutions and supplying national evaluation systems – such as, in Brazil, the national system of post-graduate evaluation, coordinated by CAPES. However, the advance of electronic media has created conflicting situations: it has facilitated reliability in the systems and democratized access to content, but it has increased tasks, demanded new professional qualifications and growing budgets. A market was created for the product knowledge or scientific innovation.

The challenges for editing professionals are growing; time and dedication are fundamental currencies to assimilate the specific skills of the electronic management of the platforms; the technical skills to lead the routine movements of the editorial management flow - of the decisions made by the Editor, the Executive Editor or the Assistant Editor, by the evaluators, reviewers, standardizers, translators, designers, promoters, etc. Such issues are fundamental for the Editor to manage the journal. In addition, with scarcer budgets and increasingly draconian formal requirements: periodicity without delays in publication; adequacy in computational languages, national and international indexation, evaluation parameters for ranking, publication in foreign languages, impact factor, etc., make the journal seek flow management strategies and demands to achieve the current parameters and standards, thus qualifying in indexing and visibility.

---

que elimine erros, facilite a leitura e siga os padrões internacionais de comunicação nas diferentes áreas temáticas e nos diferentes idiomas, a formatação dos textos completos em XML como fonte de referência para a geração das versões em PDF, ePUB e HTML, a exploração dos mecanismos e serviços de interoperabilidade dos periódicos e artigos na Web e a disseminação das novas pesquisas nas redes sociais (PACKER, 2014).

The process of personnel qualification deserves special attention. We return to the question from three points that have already been listed previously: training of editing professionals, training of evaluators and training of authors.

There is a lack of qualified professionals to compose the editorial teams, while the remunerations are small. There is an attempt, in Brazil, to offer training within the Post-graduate system to train authors and evaluators. A factor to be considered is the valorization of remuneration so that it can acquire and maintain adequate evaluators, avoiding ethical deviations of conduct, conflicts of interest and the lack of time that assails all of us. Regarding authors, it is a matter of considering that a great part of the work begins with the correct submission of the originals to the journals: work obstructed by the lack of ability of researchers to talk to the platforms or meet basic rules of procedure for submitting their texts to the journal.

Discussing the remuneration of professionals who act in the journal becomes relevant, which in some cases are scholarship holders. However, it is worth mentioning that, ideally, we advocate that the professionals who work or will work in the journal may be remunerated according to the editorial market, since such tasks require training, qualification and participation in meetings and events, so that they have access to the newest information in the scenario, and this requires training costs, which are often not so simple or of little investment, but which establish high investments for the training of the editor and each function of the editorial team.

It is important to emphasize that all the meritorious systems that end up being installed as a form of evaluation do not find compensatory instruments to encourage the improvement of extracts that have not achieved excellence, that is, the results of the evaluations channel better resources to those who already exhibit the required conditions. The reflex is a not very collaborative and very competitive environment<sup>14</sup>.

Another factor that must be highlighted is the internationalization of journals. In order for research to be disseminated beyond national borders and beyond the walls of institutions, vehicles have to circulate in the global village. The requirements here are often limited to publication in the English language. The internationalization is not only publishing in more than one language, it requires indexation in international databases, foreign researchers must publish in our journals, the editorial team of the journal must publicize their ideas and results of research in other international vehicles, and the information of the journal must be at least in English, being preferably in Portuguese, Spanish and English.

Furthermore, authors, professors and researchers must be (re)educated for the submission of their manuscripts to journals, since there are still several points to be

<sup>14</sup> In Brazil, scientific journals that receive QUALIS below B1 hardly find a source of funding for their activity.

reviewed, for example, some requirements such as ORCID, complete registration, the usage of the available template of each journal; as well as literate for the use of digital submission platforms. In the editorial process and journal management, it can be observed that the difficulties of authors are the lack of knowledge about basic issues, such as the meaning of the DOI (Digital Object Identifier), and the lack of registration of researchers in ORCID (Open Researcher and Contributor ID). The ORCID is essential for records of publications to make the author more visible, while the DOI is what identifies the publication.

Lastly, education journals must be increasingly adapted to reach and remain in the indexing bases. Thus, the requirements for their qualification and inclusion in databases, directories, libraries, which make the journal indexed and with greater visibility. To this end, each journal must set up a strategic planning and develop clear and visible editorial policies for its readers, reviewers and authors.

## ACKNOWLEDGEMENTS: TO CAPES.

## REFERENCES

ALVES, Ana Paula Meneses. **Periódicos científicos eletrônicos**: reflexões sob o viés CTS. 2010. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1051>. Acesso em: 08 set. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: apresentação de artigo em publicação periódica científica impressa. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.

BARATA, Rita Barradas. Desafios da editoração de revistas científicas brasileiras da área da saúde. **Cien Saude Colet**, 0112, mar. 2017.

BIZELLI, José Luis. Acesso e apropriação tecnológica na sociedade digital. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 38., 2015, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: INTERCOM, 2015. p.01-15.

BIZELLI, José Luis. Internacionalización: reflexiones a partir de la experiencia de un programa de postgrado en Educación Escolar brasileña. *In*: MARTÍN BRIS, Mario; JABONERO BLANCO, Mariano. (Org.) **Internacionalización de la educación en iberoamérica**: reflexiones y proyecciones. 1. ed. Madrid: Ed Santillana/Universidad de Alcalá, 2017. p. 35-41. ISBN: 978-84-680-4540-5

BIZELLI, José Luis. Visibilidade: entre a competição e a colaboração. **Suplemento Jornal Unesp 2017**. Disponível em: <https://issuu.com/acireitoria/docs/fo334>. Acesso em: 30 ago. 2019.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. *In*: CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra 1999. 698 p. ISBN: 85-219-0329-4

FACHIN, Gleisy Regina Bories *et al.* **Periódico Científico**: padronização e organização. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2006. 185 p. ISBN: 85-328-0341-4

KIMURA, Herbert. Desafios da Editoração de Periódicos Científicos no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 19, n. 1, 2015. DOI: 10.1590/1982-7849rac2015140135

LEMES, Sebastião de Souza. Indagações necessárias sobre o produtivismo e as avaliações da produção acadêmica. **Suplemento Jornal Unesp 2017**. Disponível em: <https://issuu.com/acireitoria/docs/fo334>. Acesso em: 01 set. 2019.

PACKER, Abel. Os desafios da profissionalização. **SciELO em perspectiva**, 2014. Disponível em: <http://blog.scielo.org/blog/2014/06/16/os-desafios-da-profissionalizacao>. Acesso em: 02 set. 2019.

PONCE, Branca Jurema, et al. Sobre a melhoria da produção e da avaliação de periódicos científicos no Brasil. Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, p. 1032-1044, 2017. [Documento Oficial Encontro FEPAE Sudeste 2017]. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362017000401032&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000401032&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 28 ago. 2019.

SOUZA, Clarilza Prado de; MARTINS, Angela. Qualificação da produção intelectual. **Suplemento Jornal Unesp 2017**. Disponível em: <https://issuu.com/acireitoria/docs/fo334>. Acesso em: 05 set. 2019.

## ABOUT THE AUTHORS

JOSÉ ANDERSON SANTOS CRUZ. São Paulo State University (UNESP), Faculty of Sciences and Languages, Araraquara - SP - Brazil. Doctoral student in the Post-graduate Program in School Education. CAPES/DS Scholar. Associate and Executive Editor of journals. Technical Assistance for journals. Editor in charge of the Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5223-8078>. E-mail: [joseandersonsantoscruz@gmail.com](mailto:joseandersonsantoscruz@gmail.com).



JOSÉ LUÍS BIZELLI. São Paulo State University (UNESP), Faculty of Sciences and Languages, Araraquara - SP - Brazil. Adjunct Professor in the Department of Anthropology, Politics and Philosophy. Coordinator of the Post-graduate Program in School Education. Editor of the Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6634-1444>. E-mail: [bizelli@fclar.unesp.br](mailto:bizelli@fclar.unesp.br).

THAÍS CONTE VARGAS. São Paulo State University (UNESP), Faculty of Sciences and Languages, Araraquara - SP - Brazil. Doctoral student in the Post-graduate Program in School Education. Technical Reviewer of the Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7514-4381>. E-mail: [thaiscontev@hotmail.com](mailto:thaiscontev@hotmail.com).

**RECEIVED:** 20-08-2020

**APPROVED:** 24-08-2020

## **A (IN)VISIBILIDADE CONCEITUAL DA CATEGORIA “IDENTIDADE DOCENTE” NOS TEXTOS DO GT8 (GRUPO DE TRABALHOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE) DA ANPED: PUBLICAÇÕES ENTRE 2006 A 2017**

### **THE CONCEPTUAL (IN)VISIBILITY OF THE CATEGORY “TEACHING IDENTITY” IN THE TEXTS OF GT8 (GROUP OF WORK ON TEACHING TRAINING) OF ANPED: PUBLICATIONS BETWEEN 2006 TO 2017**

### **LA VISIBILIDAD CONCEPTUAL (IN) DE LA CATEGORÍA “IDENTIDAD DE ENSEÑANZA” EN LOS TEXTOS DEL GT8 (GRUPO DE TRABAJO EN FORMACIÓN DE ENSEÑANZA) DE ANPED: PUBLICACIONES ENTRE 2006 Y 2017**

Gildison Alves de Souza<sup>1</sup>  
gildson.alvescg@gmail.com

Elisa Carneiro Santos de Almeida<sup>2</sup>  
elisa.csal@gmail.com

Osni Oliveira Noberto da Silva<sup>3</sup>  
osni\_edfisica@yahoo.com.br

#### **RESUMO**

Este artigo aborda a (in)visibilidade do conceito de identidade docente em artigos que se propuseram discutir o referido conceito dentro do Grupo de Trabalho 8 (GT8) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), organizado para discutir os processos de formação do professor. Ele se constitui como uma pesquisa meta-analítica de treze artigos apresentados e publicados nos anais do (G8), da ANPED - entre 2006 e 2017. A análise elegeu como categorias conceituais formação e identidade docente. Sua construção está pautada na pesquisa bibliográfica e na comparação de diferentes pontos de vista de educadores/autores sobre a categoria identidade docente ao longo de mais de uma década. Ao final, constatamos que, apesar da proposição de discutir a categoria identidade dentro da perspectiva da formação docente, alguns autores não conceituaram a categoria, optando por usar de sinônimos e discussões pouco fieis ao tema, enquanto outros apresentaram conceitos e citações de renomados autores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade docente. ANPEd. Formação do professor.

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia.

<sup>2</sup> Universidade Federal da Bahia.

<sup>3</sup> Universidade do Estado da Bahia.

## ABSTRACT

This paper addresses the (in) visibility of the concept of teacher identity in articles that have proposed to discuss that concept within Working Group 8 (GT8) of ANPEd - National Association of Graduate Studies and Research in Education, organized to discuss the processes teacher training. It is constituted as a meta-analytical research of thirteen articles presented and published in the annals of (G8), of ANPEd - between 2006 and 2017. The analysis chose teacher training and identity as conceptual categories. Its construction is based on bibliographic research and the comparison of different points of view of educators / authors on the category of teacher identity over more than a decade. At the end, we found that, despite the proposal to discuss the identity category within the perspective of teacher education, some authors did not conceptualize the category, choosing to use synonyms and discussions that are not very faithful to the theme, while others presented concepts and quotes from renowned authors.

**KEYWORDS:** Teaching identity. ANPEd. Teacher training.

## RESUMEN

Este artículo aborda la (in) visibilidad del concepto de identidad docente en los artículos que han propuesto discutir ese concepto dentro del Grupo de Trabajo 8 (GT8) de ANPEd - Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Educación, organizado para discutir los procesos de capacitación docente. . Se constituye como una investigación metaanalítica de trece artículos presentados y publicados en los anales de (G8), de ANPEd, entre 2006 y 2017. El análisis eligió la formación e identidad docente como categorías conceptuales. Su construcción se basa en la investigación bibliográfica y la comparación de diferentes puntos de vista de educadores / autores sobre la categoría de identidad docente durante más de una década. Al final, encontramos que, a pesar de la propuesta de discutir la categoría de identidad dentro de la perspectiva de la formación del profesorado, algunos autores no conceptualizaron la categoría, eligieron usar sinónimos y discusiones que no son muy fieles al tema, mientras que otros presentaron conceptos y citas de autores de renombre.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza de la identidad. ANPEd. Formación del profesorado.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, analisamos a (in)visibilidade conceitual da categoria identidade docente nos artigos apresentados no Grupo de Trabalho (GT8) sobre formação de professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), discutidos e socializados nos períodos de 2006 a 2017.

Para tanto, realizamos uma pesquisa meta-analítica com o fim de investigar problemas, campos, objetivos, teorias e metodologias adotadas e/ou construídas pelos pesquisadores no próprio processo de produção de conhecimento (LAROCCA; ROSSO; SOUZA, 2005). O objetivo desta pesquisa foi direcionar o olhar para alguns aspectos básicos relativos à validade das pesquisas educacionais, no que se refere à consistência de seu campo investigativo (GATTI, 2012), contribuindo assim para o aprimoramento das produções científicas.

Salientamos que a escolha dos textos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) se deu porque consideramos esta instituição como uma das principais instituições de pesquisa do Brasil, constituindo-se como agregadora, produtora e divulgadora de conhecimento científico, agindo, portanto, num movimento de agregação e fortalecimento de programas de pós-graduação e, portanto, de docentes e discentes a eles vinculados.

Neste movimento, a Associação promove eventos que acontecem anualmente e se consolidaram como referência nacional para a divulgação de pesquisas e promoção de discussões ligadas a temas de cunho educacional. Além de cursos, mesas redondas e sessões especiais de debates, esses eventos reúnem diversos Grupos de Trabalhos (GTs) que discutem áreas específicas do saber, através da apresentação em formato de comunicação oral de pesquisas finalizadas ou em andamento.

Em concordância com a proposta de curso da disciplina Formação do Educador, promovida pela Universidade do Estado da Bahia, selecionamos como *lócus* da pesquisa os trabalhos apresentados no GT 8 da ANPEd, cujo tema está pautado na formação de professores. A seguir, definimos como categoria para análise dos artigos apresentados e publicados por essa renomada Associação, a construção da identidade docente nos processos formativos.

Para chegarmos ao resultado quantitativo de artigos, buscamos nos títulos pela palavra-chave "identidade docente", pois entendemos que ao trazer esse termo os autores estão explicitando o compromisso de discutir e conceituar a categoria.

Assim, partimos para a leitura do material bibliográfico e para a leitura exploratória descrita por Lima e Miotto (2007). Após pesquisarmos os artigos, realizamos a leitura integral dos mesmos para identificar, sistematizar, analisar e compreender os discursos sobre a identidade docente.

Neste sentido, identificamos treze artigos que trazem essa categoria no seu título. Contudo, verificamos que, entre os treze artigos selecionados, apenas seis citam autores consagrados que conceituam o termo identidade docente. Surpreendeu-nos a ausência de conceitos dessa categoria em mais de cinquenta por cento dos trabalhos

selecionados, o que nos conduziu a reflexão sobre a (in) visibilidade conceitual desta categoria nos textos.

Durante a análise, verificamos que os autores destes artigos, que não conceituam o termo, abordaram o tema de forma pouco aprofundada e sob perspectivas diferentes, trazendo categorias diferenciadas, tomadas pelos autores como análogas ao termo identidade docente.

Para além desta análise, este artigo também buscou realizar uma análise genérica dos artigos selecionados da ANPEd, citando informações que julgamos pertinentes para os pesquisadores interessados em aprofundar os conhecimentos sobre o tema.

Para tanto, elegemos critérios para realizar a análise comparada dos artigos, construindo uma tabela que sistematizou dados como ano de publicação, primeira palavra do título, número de autores, a existência de conceito de identidade, categorias conceituais. Quanto a questões metodológicas, analisamos a abordagem escolhida pelos autores, os sujeitos da pesquisa, os tipos de pesquisa adotados, os instrumentos utilizados, os autores citados e o tipo de formação que foi analisada, se inicial, continuada ou informal.

## O CONCEITO DE IDENTIDADE COMO REFERENCIAL DA PESQUISA

A identidade pode ser discutida sobre diversas leis e conceituada sob diferentes perspectivas. Assim, para Nóvoa (1992), identidade está inserida num processo contínuo de construção histórica e inacabada de ser e estar na profissão.

Um dos primeiros autores a discutir o conceito de identidade docente foi Erikson (1976). Ele compreende que a construção da identidade é atravessada pelas relações entre o psicológico e o social, entre o desenvolvimento pessoal do indivíduo e a história da comunidade.

Dessa forma, a identidade do professor é construída e reconstruída num processo de interação social em que está inserido, a partir das diferentes experiências vivenciadas no seu dia-a-dia.

Corroborando com este autor, Pimenta (2002) entende que o processo de construção da identidade tem um caráter eminentemente histórico, ou seja, o sujeito localizado no tempo e no espaço, por meio da sua ação, constrói e cria o conhecimento e o seu fazer profissional dentro das possibilidades de seu determinante espaço histórico-cultural.

Isto significa que, de acordo com as circunstâncias e exigências postas pela sociedade em uma determinada época, o fazer profissional tem, historicamente, maneiras diferentes de atuação.

Outro autor que discute o conceito de identidade é Sainsaulieu (1985). Ele entende a identidade como um processo relacional de investimento do eu entre os dois processos identitários: o biográfico e o relacional. O primeiro processo é uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais, a partir de categorias dadas pelas sucessivas instituições (família, escola, mercado de trabalho, empresa), que configuram a transação subjetiva.

O segundo processo (relacional) refere-se ao reconhecimento dado, em determinado momento, no interior de um espaço determinado de legitimação, às identidades associadas aos saberes, às competências e à auto-imagem, propostas e expressas pelos indivíduos que compartilham um sistema de ação.

Investigando saberes de professores, Tardif (2000) e Tardif e Raymond (2000) também trazem contribuições específicas para compreensão do processo de constituição da identidade docente. Para esses autores,

[...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF, 2000, p. 239).

Ademais de todos estes conceitos, adotamos como conceito operador para este artigo o conceito descrito por Berger e Luckmann (1985), que considera a identidade como o "elemento-chave da realidade subjetiva" e "em relação dialética com a sociedade". Assim:

A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Inversamente, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 228).

Nesta perspectiva, a identidade constitui-se como um processo, sobre o qual as variantes sociais e individuais são partes fundamentais de uma engrenagem em constante transformação.

## A DISCUSSÃO DOS CONCEITOS DE IDENTIDADE NOS ARTIGOS DO GT8 DA ANPED

Foram analisados um total de 13 artigos publicados entre 2006 e 2017, cujos títulos traziam a categoria identidade docente. Destes, seis conceituam a categoria enquanto sete não apresentam o conceito do termo, conforme pode ser visto na tabela a seguir.

Tabela de artigos de acordo com a presença do conceito de identidade docente.

Anos	2006	2006	2008	2008	2008	2012	2012	2012	2013	2015	2015	2015	2017
Conceito	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaboração própria.

Fazendo uma breve análise dos artigos pesquisados e caracterizando a análise por critérios, percebemos que dos treze artigos, seis foram escritos por apenas um autor, enquanto sete artigos foram escritos por mais de dois autores.

Na questão da abordagem de pesquisa adotada para a execução das investigações que fundamentaram os artigos, doze artigos adotaram a abordagem qualitativa, enquanto apenas um utilizou a abordagem quali-quantitativa.

Analisando o critério tipo de formação abordado na construção da identidade docente, sete artigos analisaram a construção identitária docente a partir dos processos de formação continuada, enquanto três abordaram a categoria identidade no processo de formação inicial, um artigo abordou os dois tipos de formação citados e outros dois artigos tratou do tema fazendo analogias com processos de formação informal.

Salientamos aqui, que consideramos como formação continuada formal aquela que ocorre por meio de programas, cursos e palestras, ou seja, por meio de atividades que foram planejadas para servir de referencial formativo. Como formação continuada informal, compreendemos os processos formativos vivenciais, cotidianos, de referência profissional, de práticas pedagógicas, de participação em movimentos sociais, ou seja, experiências que consolidam a escolha pelo "ser educador".

Esses dados nos levam a inferir que muitos autores não apresentam, no desenvolvimento de suas produções, um referencial teórico substancial para discutir o tema.

Analisando os textos publicados no ano de 2006, percebemos que o termo foi conceituado por Gentil (2006), a partir de conceitos-chaves como identidade coletiva,

identificação, significação, matriz sócio-histórica (MSH), identidade coletiva e identidade profissional docente, caracterizados a partir de três elementos: a permanência ou continuidade de um sujeito/grupo no tempo e nas variações do ambiente; a delimitação entre um sujeito/grupo e outros, o que permite sua distinção e a manifestação da capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido na relação com outros.

Ainda em 2006, Aguiar (2006) conceitua a categoria a partir de duas palavras chaves: identidade docente e identidade profissional, tomando como referencial citações de Erikson (1976), Sainsaulieu (1985), Huberman (1992) e Lipiansky (1998).

Entre os artigos que não conceituam a categoria, o texto: Autobiografia e formação docente em Rondônia: a busca de uma identidade profissional, da autora Brasileiro (2008), aborda a identidade a partir do método de estudo que foi a autobiografia, sem aproximar-se do conceito de identidade. O trabalho de 2008: Representações sociais sobre identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco, também não faz nenhuma citação do termo identidade, apenas traz os resultados das coletas de dados que têm esse conceito como objeto de estudo.

O conceito de identidade não foi citado também no texto: Autonomia e controle na construção da identidade profissional dos professores de um colégio militar (OLIVEIRA, 2008). A autora expõe a dificuldade da construção da identidade a partir de Nóvoa (1995), que afirma que a redução da profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades enfatiza a dimensão técnica da ação pedagógica, levando a uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

Como asseveram André *et al.* (1999) o tema,

Identidade e profissionalização docente surgem como tema emergente nos últimos anos, e abrem perspectivas para questões de grande interesse e atualidade, como a busca da identidade profissional do docente, a relação do professor com as práticas culturais, questões de carreira, organização profissional e sindical, e questões de gênero. (ANDRÉ *et al.*, 1999, p. 303).

Apesar disso, essa categoria não foi abordada nos trabalhos do GT8 da ANPEd entre os anos de 2009 e 2011, só retornando à roda de discussão do evento em três artigos publicados em 2012.

Entre os trabalhos que se propuseram discutir o tema no ano de 2012, a produção de Costa e Ramos (2012), objetivou analisar as relações entre as características do trabalho e a formação da identidade docente, entrelaçados com o lugar de atuação deste profissional.

Estes autores apresentam a discussão do tema através de questões norteadoras como: Como a identidade do professor com seu local de trabalho influencia as suas ações? Há identidade com o lugar ou apenas comportamentos uniformes? Como se constrói essa identidade?

Para fundamentar suas análises, os autores analisam e relacionam conceitos de identidade e de lugar ou territorialidade, abordados por Haesbaert (2001) e Santos (1998; 2004), na tentativa de analisar a construção das identidades profissionais dos professores, por via do espaço local, identificando a diversidade e as possibilidades que afloram na dialética entre identidades e educação.

No mesmo ano, Slavez (2012) conceitua a categoria identidade docente sob uma perspectiva sociológica, buscando entender o processo de construção da identidade do professor alfabetizador à luz de conceitos de socialização e identidade profissional docente elaborados por Berger (1986), Berger e Luckmann (2003), Dubar (1997), Tardif (2001; 2002) e Tardif e Raymond (2000).

O terceiro artigo publicado em 2012 não conceituou a categoria analisada. Os autores Rocha e Aguiar (2012), no artigo: Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível, afirmam que objetivaram identificar noções de identidade e profissionalidade docente no contexto da formação de professores na universidade, mas, para isso, não conceituam o termo identidade docente, mencionando o termo identidade num conceito de negação apresentado por Nóvoa como constituído, não como um dado, não como uma propriedade, não como um produto, mas como um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.

No ano de 2013, apenas um trabalho propôs discussão sobre o tema, não apresentando conceito ou citações sobre identidade docente. O texto de Alves e André (2013) objetivou entender o modo como os professores vivenciam os descritores de profissionalidade propostos por Roldão (2005) nas contingências da organização da escola e nas relações dessa instituição na esfera micro, meso e macro. Além disso, buscou reunir indicadores que possibilitem dimensionar com mais pertinência os constructos de profissionalidade docente, bem como compreender os possíveis efeitos de indicadores de qualidade, como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), na constituição da profissionalidade dos professores e averiguar a influência das diretrizes curriculares, nas quais se baseiam as avaliações externas que compõem os indicadores de qualidade, na profissionalidade docente.

Como se pode perceber, apesar de trazer no seu desenvolvimento o termo identidade, esse artigo não aborda o termo identidade, mas profissionalidade docente, termo usado inicialmente na Itália e difundido anos depois por Bourdoncle e Mathey Pierre (1995) na França.

Depois de 2013, o tema identidade docente voltou a ser discutido no Grupo de trabalho sobre formação de professores nos anos de 2015. Neste ano, foram publicados três artigos no GT8 da ANPEd, entre eles um não apresenta conceitos

de identidade docente, este é intitulado de: Formação de professores nos institutos federais: uma identidade por construir. Os autores mencionam no conteúdo desse estudo apenas que os cursos de licenciatura precisam encontrar a sua identidade, fazendo alusão à identidade do curso, e não dos docentes.

Os demais artigos trazem discussões diretamente relacionadas à identidade docente e um deles, intitulado: Do outro que me constitui: o proinfantil e a construção da identidade docente. Este apresenta conceitos utilizando clássicos da literatura que trabalham com essa temática, como Hall (1997) que afirma que a identidade é construída através da relação do indivíduo com a sociedade, uma vez que o sujeito convive com identidades contraditórias não unificadas por um eu coerente.

Para Hall (2014), identidade é "algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento" (p. 38). Essa constante (re)formulação de identidade é vista por Hall como identificação, uma vez que ela é um processo contínuo. Quanto a isso o referido autor nos diz que:

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma *falta* de inteireza que é 'preenchida' a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2014, p. 39).

Outro dos autores utilizados no estudo supracitado é Nóvoa (1992), que conceitua identidade como sendo um lugar de conflitos, o que o faz preferir falar não de identidades, mas de processos identitários. Para esse autor, a construção da identidade docente ocorre através de um processo no qual esse profissional "se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional" (NÓVOA, 1999. p. 16.).

Ainda no ano de 2015, no mesmo GT, foi publicada uma pesquisa com o título de: Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. Nesse estudo é trazida uma definição a partir de Lopes (2002), que aponta a identidade profissional como sendo aquela que configura a forma de ser e fazer a docência, perpassando por toda a vida profissional do professor, desde a escolha da profissão até o desenvolvimento dessa, nos mais variados espaços de construção docente. O mesmo autor diz também que: "a identidade é uma relação particular e necessária entre o passado e o futuro, dado o presente". (LOPES, 2002. p. 74). Assim, o passado é fonte de sentido e o sentido de uma identidade nunca se pode mudar sem se mudar a identidade

No mesmo estudo, também são utilizadas definições de Dubar (2012), que ao falar de identidade profissional, nos diz de forma a complementar o supracitado que é por meio de um procedimento específico de socialização que conecta a educação, trabalho e carreira, que as identidades são construídas dentro de instituições e

de grupos que têm suas interações organizadas. A identidade do trabalhador ou trabalhadora é descrita por Dubar (2012) como sendo algo forjado pela aprendizagem através da execução e observação, o que traria o desenvolvimento do que é chamado pelo autor de "saberes práticos na experiência direta das tarefas a realizar" (p. 257).

O último dos artigos analisados, publicado em 2017 e escrito por Scartezini (2017), na contramão dos anteriores, discute a identidade docente a partir dos programas de desenvolvimento profissional de professores do Ensino Superior. O trabalho apresenta, em seu quadro teórico, discussões sobre a formação pedagógica do professor universitário nas políticas brasileiras para a pós-graduação, a partir das atuais reformas educativas do Ensino Superior. Concebe a identidade profissional docente como um processo de negociação permanente entre as distintas posições-do-eu do professor nos níveis individual, social e cultural baseada nos estudos de Akkerman; Meijer (2011) Hermans; Hermans-Konopka (2010).

Em seguida, compreende o conceito de identidade profissional docente a partir de três dimensões: as representações e percepções que o professor possui acerca de seus papéis acadêmicos; suas concepções sobre o que significa ensinar, aprender e avaliar a sua matéria na universidade e os sentimentos relacionados às suas funções. Conclui como as tensões geradas durante a construção da identidade profissional, ou seja, a forma como o professor vê a si mesmo, como pessoa e como profissional, estão imbricadas em seus sentimentos, valores, crenças e/ou percepções. Além disso, destaca que apesar do desafio e dificuldades enfrentadas durante a construção da sua identidade profissional, a oferta de formação de professores pode contribuir para atender às novas demandas para a docência no Ensino Superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aprofundar a análise dos artigos cujos títulos e resumos apontam para uma discussão sobre identidade docente e processos formativos, percebemos a falta de embasamento teórico para explanar sobre o que é a identidade em alguns trabalhos que anunciam discutir a temática, além de alguns não conceituarem a categoria proposta, e outros fazerem isso de maneira muito sucinta, a maioria apontou sinônimos não tão fiéis ao conceito e eximindo-se de citar pesquisadores que dão profundidade ao tema. Mesmo assim, os artigos consideraram toda a complexidade que envolve a construção da identidade docente nas diversas categorias da educação, da educação básica ao ensino superior.

Também pudemos observar que os autores trouxeram a definição do docente como um profissional da educação, reconhecendo a formação inicial como etapa imprescindível para à construção da identidade desse profissional e, a formação

continuada, como processo de pertença a um lugar. Para além da formação inicial e continuada, os estudos revelam que a construção da identidade docente acontece na relação professor-estudante, colocando este estudante como elemento dessa formação.

Identificou-se também a proficuidade de promover mudanças neste cenário a partir da formação de professores e realização de mais investigações com a atenção voltada para a identidade docente. Além disso, cabe aos formadores e investigadores da identidade profissional docente investir em propostas de formação de professores do Ensino Superior que atenda às novas demandas da docência, com ênfase em aspectos não contemplados nas reformas educativas, porém cruciais para a sua efetividade.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. C. C. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. **29ª Reunião Nacional da ANPEd**, Caxambu - MG. Anais, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/implicacoes-da-formacao-continuada-paraconstrucao-da-identidade-profissional>

AGUIAR, M. C. C. **Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária**. Reunião Nacional da ANPEd, 37, 2014, Florianópolis. Anais... Florianópolis: 2014. Disponível em: <[www.anped.org.br/sites/default/files/trabalhogt08-3815.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalhogt08-3815.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2015.

ALVES, C. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia – GO, 2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt08\\_trabalhos\\_pdfs/gt08\\_2640\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2640_texto.pdf)

AKKERMAN, S.F.; MEIJER, P.C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. **Teaching and Teacher Education**, 27, 308-319, 2011.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, 20, 301-309, 1999.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOURDONCLE, R.; MATHEY-PIERRE, C. Autour du mot "professionnalité". **Recherche et Formation**, Lyon, n. 19, p. 137-148, 1995.

BRASILEIRO, T. S. A. Autobiografia e formação docente em Rondônia: a busca de identidade profissional. **31ª Reunião Nacional da ANPEd**, Caxambu - MG. Anais, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/autobiografia-e-formacao-docente-emrondonia-busca-de-uma-identidade-profissional>

COSTA, E. O. C.; RAMOS, L. M. P. C. **Trabalho, lugar e identidade profissional docente**: um estudo de caso em Austin, Baixada Fluminense. Reunião Nacional da ANPEd, 35, 2012, Porto de Galinhas. Anais... Porto de Galinhas: 2012. Disponível em: <[35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08](http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08)>. Acesso em: 08 out. 2015.

DUBAR, Claude. Socialisation et Construction Identitaire. In BORBALAN, J. C. R, (cood.), L Identité l' individu, le groupe, la société. **Paris: Sciences Humaines**, 1997. p. 135–141

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Caderno de Pesquisa, v. 42, n.146, p. 351-367. Maio/ago. 2012.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Tradução: Álvaro Cabral. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 323p, 1976.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE** – v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/36066/23315>

GENTIL, H. S. Identidades de professores e redes de significações: configurações que constituem o “nós, professores”. **29ª Reunião Nacional da ANPEd**, Caxambu - MG. Anais, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/identidades-de-professores-eredes-de-significacoes-configuracoes-que-constituem-o>

HAESBAERT, Rogério. Identidade e migração em áreas transfronteiriças. **Geographia, Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF**, Ano III, Nº 5. Niterói: UFF/EGG, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DPeA Editora, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 1ª Edição, Rio de Janeiro, RJ. Editora Lamparina. 2014.

HERMANS, H.J.M.; HERMANS-KONOPKA, A. **Dialogical self theory: positioning and counter-positioning in a globalizing society**. New York: Cambridge University Press, 2010.

HUBERMAN, M. O Ciclo da Vida Profissional dos Professores. in: NÓVOA, A. **As Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, pp. 31-61, 1992.

LAROCCA, P.; ROSSO, A. J.; SOUZA, P. A formulação dos objetivos de pesquisa na pósgraduação em Educação: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, DF, v. 2, n. 3. p. 118-133, mar. 2005. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/62/59>

LIMA, T.; MIOTO, R. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141449802007000300004%20&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141449802007000300004%20&script=sci_arttext)

LIPIANSKY, E. M. **L'identité personnelle**. in: BORBALAN, J.C.R. (coord.), *L'identité, L'individu, le groupe, le société*. Paris, Sciences Humaines, pp.21-29, 1998.

LOPES, Maria Amélia. **Relatório da disciplina Construção de identidades e formação de professores** – Provas de Agregação. Porto: FPCE-UP. 2007.

MOTTA, F. M. N.; QUEIROZ, I. L. **Do outro que me constitui: o PROINFANTIL e a construção da identidade docente**. Reunião Nacional da ANPEd, 37, 2014, Florianópolis. Anais... Florianópolis: 2014. Disponível em: [www.anped.org.br/sites/default/files/trabalhogt08-3925.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalhogt08-3925.pdf). Acesso em: 08 out. 2015.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p. 13-34.

OLIVEIRA, A. S. Autonomia e controle na construção da identidade profissional dos professores de um colégio militar. 31ª Reunião Nacional da ANPEd, Caxambu - MG. Anais, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-4195-int.pdf>

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, Á. M. C.; AGUIAR, M. C. C. **Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível**. Reunião Nacional da ANPEd, 35, 2012, Porto de Galinhas. Anais... Porto de Galinhas: 2012. Disponível em: [35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08](http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08). Acesso em: 15 out. 2018.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre educação**. Ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez, 2005, p. 105126.

SAINSAULIEU, R. **L'Identité ou Travail**. Paris, Presses de la Fondation Nationale, des Sciences Politiques, 2<sup>a</sup>ed, 1985.

SANTOS, M. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. **Anais do IX Encontro Nacional de didática e prática de ensino**. São Paulo, 1998.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica E Tempo, Razão E Emoção**. São Paulo: EDUSP. 2004.

SCARTEZINI, R. A. Formação de professores do ensino superior e identidade profissional docente. **38<sup>a</sup> Reunião Nacional da ANPEd**, São Luiz - MA. Anais, 2017. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT08\\_441.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT08_441.pdf)

SLAVEZ, M. H. C. **A identidade das professoras alfabetizadoras: entre as diferenças e o pertencimento comum**. Reunião Nacional da ANPEd, 35, 2012, Porto de Galinhas. Anais... Porto de Galinhas: 2012. Disponível em: <[35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08](http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08)>. Acesso em: 15 out. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc. [online]**. 2000, vol.21, n.73, pp.209-244. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>

## SOBRE OS AUTORES

GILDISON ALVES DE SOUZA. Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Integrante do Grupo de estudos, pesquisa e extensão em Educação Especial e Educação Física adaptada (GEPEFA).

ELISA CARNEIRO SANTOS DE ALMEIDA. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do município de Feira de Santana.

OSNI OLIVEIRA NOBERTO DA SILVA. Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de estudos, pesquisa e extensão em Educação Especial e Educação Física adaptada (GEPEFA) e integrante do Grupo de estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE).

**RECEBIDO:** 04-06-2020

**APROVADO:** 24/08/2020

## FORMAÇÃO DOCENTE ESPECIALIZADA EM CLASSE HOSPITALAR: EXPERIÊNCIAS DE EMPATIA PEDAGÓGICA

### SPECIALIZED TEACHING TRAINING IN HOSPITAL CLASS: EXPERIENCES OF PEDAGOGICAL EMPATHY

### FORMACIÓN DOCENTE ESPECIALIZADA EN CLASE DE HOSPITAL: EXPERIENCIAS DE EMPATÍA PEDAGÓGICA

Roberta Ceres Medeiros Oliveira<sup>1</sup>  
roberta\_ceres18@hotmail.com

#### RESUMO

A docência em classe hospitalar emerge da necessidade de garantir o direito à educação para crianças, jovens e adultos em tratamento de saúde. Mesmo não havendo cursos especializados de formação inicial e concursos públicos exclusivos para a prática docente nesses espaços no Rio Grande do Norte, professores atuam pedagogicamente em classes hospitalares e domiciliares, e passam a vivenciar experiências de formação docente especializada. O presente texto tem o objetivo de apresentar resultados de pesquisa, buscando ressaltar experiências pedagógicas para uma formação docente especializada in loco. O referencial teórico adotado fundamenta-se nos princípios da pesquisa (auto)biográfica em educação e em estudos da formação docente. Desenvolvemos o grupo reflexivo de mediação biográfica (PASSEGGI, 2011), um dispositivo de constituição de fontes e de pesquisa-formação. Os resultados revelam experiências pedagógicas que sugerem uma formação docente especializada em classe hospitalar, mediante o desenvolvimento da empatia pedagógica, para melhor acolher, acompanhar e garantir dignidade humana pela intervenção pedagógica, fundamentada nos pressupostos educacionais de inclusão e justiça social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. Classe hospitalar. Pesquisa (auto)biográfica em educação. Narrativas autobiográficas. Empatia pedagógica.

#### ABSTRACT

Hospital class teaching develops from the need to guarantee the right to education for children, youth and adults experiencing health care. Even though there are no specialized initial training courses and exclusive public selections for teaching practice in these spaces in Rio Grande do Norte, teachers work pedagogically in hospital and home classes, and start to experience specialized teacher training. This text purposes to present research results, seeking to highlight pedagogical experiences

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

for specialized teacher training in loco. The theoretical referential adopted is based on the principles of (auto)biographical research in education and studies of teacher education. We developed the reflective group of biographical mediation (PASSEGGI, 2011), a device for establishing sources and research-training. The results reveal pedagogical experiences that suggest specialized teacher training in the hospital class, through the development of pedagogical empathy, to better welcome, accompany and guarantee human dignity through pedagogical intervention, based on the educational assumptions of inclusion and social justice.

**KEYWORDS:** Teacher training. Hospital class. (auto)biographical research in education. Autobiographical narratives. Pedagogical empathy.

## RESUMEN

La enseñanza de clase de hospital surge de la necesidad de asegurar el derecho a la educación para niños, jóvenes y adultos que reciben tratamiento médico. A pesar de que no hay cursos de formación inicial especializados y licitaciones públicas exclusivas para la práctica docente en estos espacios en Rio Grande do Norte, los profesores trabajan pedagógicamente en las clases de hospital y domiciliarias, y comienzan a experimentar la formación especializada de profesores. Este texto tiene como objetivo presentar los resultados de la investigación, buscando destacar las experiencias pedagógicas para la formación especializada de profesores in loco. El marco teórico adoptado se basa en los principios de la investigación (auto)biográfica en educación y en los estudios de formación docente. Desarrollamos el grupo reflexivo de mediación biográfica (PASSEGGI, 2011), un dispositivo para formar fuentes y capacitación en investigación. Los resultados revelan experiencias pedagógicas que sugieren una formación docente especializada en la clase de hospital, mediante el desarrollo de la empatía pedagógica, para acoger, acompañar y garantizar mejor la dignidad humana a través de la intervención pedagógica, basada en los supuestos educativos de inclusión y justicia social.

**PALABRAS CLAVE:** Formación docente. Clase de hospital. Investigación (auto) biográfica en educación. Narrativas autobiográficas. Empatía pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O hospital é um lugar de vida, mas, que muitas pessoas têm uma perspectiva contrária, de “caminho para morte. [...] O hospital é um local onde a prioridade é a saúde e não a educação. (Professora Luciana, 2017<sup>2</sup>).

2 Desenvolvemos o grupo reflexivo de mediação biográfica com quatro professoras de classes hospitalares do RN: Ana, Luciana, Selma e Talita. Em concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por elas, fazemos uso de pseudônimos para preservar suas identidades.

Introduzimos o presente texto com a narrativa de uma professora de classe hospitalar, em que ela nos apresenta o hospital como um “lugar de vida”. Nesse lugar, muitas ações não podem acontecer em virtude de cuidados e normas para o tratamento de saúde de quem lá se encontra hospitalizado. Professoras, ao adentrarem no mundo dos cuidados essenciais à saúde, estranham e começam a buscar seu lugar nesse outro mundo, pois foram formadas inicialmente, para atuarem em escolas, onde a prioridade é a educação.

Para tentar compreender os processos de formação docente especializada em contexto hospitalar, buscamos identificar elementos que fazem parte da condição de existência desse profissional nesse lugar. No Brasil, o atendimento pedagógico em contexto hospitalar é iniciado nos anos 1950, no Hospital Bom Jesus, Rio de Janeiro/RJ, quando Lecy Rittmeyer, graduanda do curso de Serviço Social, por iniciativa pessoal e voluntária, introduz o serviço de atendimento educacional para crianças em tratamento de saúde, para que o retorno à escola acontecesse com o mínimo de prejuízos possíveis.

É comum identificarmos iniciativas de pessoas da Sociedade Civil ou de instituições de formação como universidades e/ou organizações não governamentais. Elas demarcaram o início do serviço de atendimento educacional em hospitais e casas de apoio nos estados brasileiros. Seguindo o exemplo de Lecy Rittmeyer, produziram resultados satisfatórios no que diz respeito à propagação e estímulo de ações sociais, voltadas para a redução de rupturas no processo de escolarização para pessoas em tratamento de saúde, numa perspectiva de sensibilidade e atenção às necessidades individuais e coletivas dos indivíduos em sociedade.

Essas iniciativas revelam uma história de lutas, desafios e conquistas para a efetivação do direito à educação, especialmente, para crianças e adolescentes em processo de adoecimento e escolarização. Esse engajamento pessoal e coletivo da sociedade revela um processo de construção, expansão e consolidação do serviço que atualmente, no Brasil, denominamos de classe hospitalar, conforme nomenclatura dos documentos oficiais (BRASIL, 2002).

O documento que orienta o funcionamento de classes hospitalares e domiciliares (BRASIL, 2002) considera que o docente que irá atuar em classe hospitalar ou no atendimento pedagógico domiciliar deverá estar preparado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, reconhecendo as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, redefinindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares. Espera-se ainda que esse profissional busque fazer parte da equipe de assistência ao educando, colaborando no cuidado integral da pessoa em adoecimento, exercendo ações de

escuta pedagógica para melhor atender as demandas formativas que surgem nesse contexto.

A formação continuada dessas professoras vai acontecendo paralelamente às experiências vivenciadas no cotidiano dos hospitais e casas de apoio, na interação com profissionais de saúde, na escuta pedagógica às crianças e adolescentes em tratamento de saúde e às suas respectivas famílias, assim como na busca pela construção de redes e relações com seus pares, sejam aqueles que atuam em classe hospitalar, sejam os colegas de profissão que estão nas escolas regulares, fomentando parcerias, diálogos, momentos e possibilidades formativas.

Hoje, temos no estado do Rio Grande do Norte (RN) uma média de 30 (trinta) professoras atuando como docentes em classes hospitalares. Conforme dados da pesquisa realizada, a formação acadêmica dessas docentes contempla: licenciatura plena em Pedagogia e/ou em outras áreas da Educação; cursos de pós-graduação *Stricto e/ou Lato Sensu* em diversas temáticas da Educação, sobretudo em Educação Especial ou com investigações na própria temática de sua atuação docente. Essas professoras trazem consigo, e constroem nesses espaços de inclusão educacional, experiências para uma formação docente especializada *in loco*.

Entendemos que se faz relevante (re)conhecer experiências pedagógicas em contexto hospitalar, para tentar compreender elementos que compõem essa formação docente especializada em classe hospitalar. Nesse sentido, diante das pesquisas desenvolvidas com professoras de classes hospitalares do RN (OLIVEIRA, 2016; 2019), identificamos que tais movimentos formativos decorrem, paralelamente, dos processos de aprendizagem não formal e informal experienciados pelas professoras.

Na perspectiva de colaborar com a formação de professores para atuação em classe hospitalar, apresentamos tese de doutorado<sup>3</sup>, que buscou investigar experiências pedagógicas para uma formação docente especializada em classe hospitalar (OLIVEIRA, 2019). Desse modo, questionamo-nos: que experiências fundamentam a formação docente especializada em classe hospitalar?

Compreendemos então que a formação docente especializada acontece por experiências que indicam: o conhecimento pessoal das professoras, mediante a representação narrativa do capital autobiográfico; a identidade docente coletiva em formação, com base no *ethos* docente em contexto hospitalar; a alteridade biopsicossocial, indicada pelo respeito às diferenças, limitações e possibilidades de crianças e adolescentes em tratamento de saúde; a empatia pedagógica, apresentada

3 A tese de doutorado integrou o Projeto de pesquisa "Narrativa, educação e saúde: crianças, família e professores entre o hospital e a escola", terceira etapa de projetos desenvolvidos, nos últimos cinco anos, com financiamento do CNPq (Edital de Ciências Humanas – 07/2011-2, nº 401519/2011-2; Edital Universal 14/2014, nº 462119/2014-9).

pelos modos de compreender o outro para melhor desenvolver práticas pedagógicas. Para a escrita deste artigo, apresentaremos, brevemente, os princípios teórico-metodológicos que nortearam a pesquisa-formação realizada, em seguida, detemos-nos em experiências de empatia pedagógica que constituem base para uma formação docente especializada em classe hospitalar.

## PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORAS EM CONTEXTO HOSPITALAR

[...] Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência (Hannah Arendt, 2007, p. 17).

Pensar sobre o que nos condiciona a sermos humanos é inegavelmente pensar sobre quem somos, enquanto indivíduo pleno e repleto de experiências que se constrói em tempos e espaços comuns e distintos, arquitetando lugares, se condicionando a ser, sendo. Nessa relação do ser que vive, age, condiciona a si e aos outros, transforma a sua vida em viver, dá forma à sua existência. O indivíduo produz sua condição humana, fazendo algo com aquilo que lhe foi dado pela própria vida, se autonomiza, se faz em ação um sujeito da existência. Para tanto, conhecer o contexto histórico, social, cultural e político do ser que está sendo é imprescindível para tentar compreender os textos e contextos em que se reflete sobre a condição biográfica da própria existência. Nessa perspectiva, os estudos com narrativas da experiência docente são essenciais para compreender os textos e contextos da formação docente especializada em classe hospitalar.

A experiência, como conceitua Larrosa (2002), não é somente aquilo que se passa ou acontece, mas sim o que nos toca em determinado acontecimento. Diferentes pessoas podem vivenciar um mesmo fato, mas a experiência oriunda desse episódio é singular e subjetiva a cada indivíduo que a viveu. Passeggi (2011, p. 149) sugere que “a experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar”. De fato, não há como mensurar, distinguir, avaliar uma experiência, o que há de se fazer é tentar compreender as experiências que nos passam, nos acontecem e nos tocam.

E como ter acesso a essas experiências?

A pesquisa (auto)biográfica em educação e o uso de narrativas autobiográficas como fonte, método de pesquisa e prática de formação apontam caminhos para ter acesso a essas experiências formativas, de forma ética e respeitosa aos narradores e suas histórias de vida. Trata-se de

[...] uma aposta de caráter epistemopolítico, que coloca no centro do processo a capacidade humana de reflexividade autobiográfica do sujeito, permitindo-lhe elaborar táticas de emancipação e empoderamento, suficientemente boas para superar interpretações culturais excludentes, que o oprimem. (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 4).

Consideramos que a emergência do sujeito, sua historicidade e suas aprendizagens, como centro dos interesses científicos, demarcam o território, o qual a pesquisa (auto)biográfica pretende abarcar. Como nos explicita Passeggi (2011), esse movimento científico e cultural, que estimulou, nos anos 1980, a manifestação do sujeito como ator e autor de sua história, provoca uma ruptura de paradigma nas Ciências Humanas e Sociais, e justifica-se pelo “declínio dos grandes paradigmas – estruturalismo, marxismo, behaviorismo -, buscam-se outros laços para tecer as relações entre sujeito/objeto, indivíduo/sociedade, determinismo/emancipação, inconsciente/consciência” (PASSEGGI, 2011, p. 13).

Justificamos nossa opção teórica, com base em seus princípios fundantes: ela explora o entrelaçamento de linguagem, pensamento e práxis social; para realizar tal investimento, está atenta às funcionalidades dos instrumentos semióticos no processo de biografização; “analisa como os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico-culturais para examinar, por esse viés, os processos de subjetivação e de socialização” (PASSEGGI, 2011, p. 20); questiona os modos com os quais indivíduos dão forma às experiências de vida, sentido à sua própria existência, na interação com o outro e consigo mesmo. Desse modo, a pesquisa (auto)biográfica almeja compreender como os sujeitos e/ou os grupos sociais atribuem sentido às suas experiências no mundo da vida, e com eles, busca experienciar novos modos de aprendizagens no percurso da formação humana. Essa perspectiva investigativa também é integrada a práticas de formação.

Segundo Alheit e Dausien (2006, p. 190), “[...] sem biografia, não há aprendizagem; sem aprendizagem, não há biografia”. Nessa perspectiva de formação, associamos a dimensão vivida a uma biografia concreta, possibilitando indicar um instrumento de mediação no qual as construções biográficas se apresentam como formas reflexivas da experiência, podendo se desenvolver e se transformar.

Essa relação intrínseca da biografia e da aprendizagem colabora para refletirmos acerca dos processos de formação docente *in loco*, mediante análise de narrativas autobiográficas, com as quais podemos apontar para uma formação especializada, construída no cotidiano das classes hospitalares por essas professoras que atuam em contexto hospitalar e se formam enquanto sujeitos autobiográficos, uma vez que elas acionam a liberdade biográfica para realizar suas escolhas pessoais e profissionais.

Na perspectiva de colaborar com a formação de professores para atuação em classe hospitalar, apresentamos resultados da tese de doutorado, que buscou investigar experiências pedagógicas para uma formação docente especializada em classe hospitalar. Para tanto, convidamos quatro professoras de classes hospitalares do Rio Grande do Norte para participarem do grupo reflexivo de mediação biográfica (PASSEGGI, 2011; PASSEGGI, OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2019), um dispositivo de constituição de fontes e de pesquisa-formação, que integra três esferas da reflexão autobiográfica: a reflexão com os pares/os outros, a reflexão em ação e a reflexão com si mesmo. O *corpus* do trabalho é constituído por narrativas autobiográficas escritas, em quadros de reflexão autobiográfica (QRA). A análise temática e a meta-interpretação dos dados colaboram para compreendermos as experiências que fundamentam a formação docente especializada em classe hospitalar.

## A EMPATIA PEDAGÓGICA PARA ATUAÇÃO DOCENTE EM CLASSE HOSPITALAR

### Convite ao encontro

[...]  
Um encontro de dois: olhos nos olhos, face a face,  
E quando você estiver perto arrancarei seus olhos  
E os colocarei no lugar dos meus;  
Arrancarei os meus olhos e os colocarei no lugar dos seus;  
Então verei você com os seus olhos  
E você me verá com os meus olhos.  
[...]  
(Jacob Levy Moreno)

Tentaremos conceituar aqui um termo que é muito caro para este trabalho: a empatia pedagógica. Não se resume a ações empáticas, exclusivamente de sensibilidade para com o outro, mas consiste em ir além da empatia “ingênua”, parafraseando Freire (2011) sobre a curiosidade ingênua e a curiosidade epistemológica. No sentido denotativo, a empatia<sup>4</sup> do grego *empáttheia*, diz respeito à habilidade de imaginar-se no lugar de outra pessoa; compreensão dos sentimentos, desejos, ideias e ações de outrem; qualquer ato de envolvimento emocional em relação a uma pessoa, a um grupo e a uma cultura; capacidade de interpretar padrões não verbais de comunicação; sentimento que objetos externos provocam em uma pessoa.

Compreendemos ser impossível que possamos “trocar os olhos”, como nos sugere Jacob Levy Moreno, de forma poética. É por isso que o entendimento da empatia pedagógica perpassa a compreensão da alteridade no contexto hospitalar

4 Dicionário Michaelis, versão *online*.

(OLIVEIRA, 2019). Para problematizar essa questão, encontramos em Bassi (2016, p. 8), uma das potencialidades da empatia, pois ela “[...] ativa multiplica a potência de sentir e agir”. Por isso, não se trata somente de sensações, de uma recorrente disponibilidade humana “de se colocar no lugar do outro”. É realmente possível viver e experienciar a vida sob o corpo e a alma de outrem?

Para nós, a empatia pedagógica é o reconhecimento da alteridade biopsicossocial na *práxis* social de professores em contexto hospitalar. O que implica conhecimento que ultrapasse o nível de curiosidade ingênua sobre crianças e adolescentes em tratamento de saúde, para o nível da curiosidade epistemológica, que põe em prática o desenvolvimento do conhecimento pessoal, profissional, individual, coletivo, histórico, social, de vida e para a vida, para tanto, recorreremos aos saberes experienciais das professoras.

A respeito dos saberes experienciais, Tardif (2002) os define como sendo aqueles que surgem na e pela prática, validados pelo professor e acoplados na constituição de seu profissionalismo. O autor busca compreender a diversidade dos saberes docentes e suas fontes, isto é, suas origens. Ele aponta para o pluralismo desses saberes, relacionando-os com o lugar de atuação desse profissional, com as instituições em que se formaram e/ou em que estão se formando ou especializando, com seus instrumentos de trabalho e com suas experiências trazidas pela prática pedagógica. Também evidencia a integração desses saberes no trabalho docente (TARDIF, 2002).

Passeggi, Rocha e De Conti (2016, p. 51) discutem a importância do sujeito autobiográfico, pois, ele “[...] permite religar, nas pesquisas sobre o humano, o sujeito epistêmico (entendido como um ser racional, objetivo, do conhecimento) e o sujeito empírico (de carne e osso, mais propício à emoção) [...]”. A narrativa, lugar no qual o sujeito autobiográfico materializa-se, possibilita a união do sujeito epistêmico e do sujeito empírico, contribuindo para a compreensão do professor, enquanto pessoa e profissional, num processo de unidade de si. “[...] Sua essência não é pois a vida (bios), mas a narrativa (texto, linguagem), na qual e pela qual torna-se um outro, se auto(trans)forma, suscetível de transformar suas vivências em experiências e suas experiências em conhecimento”. É com base no sujeito autobiográfico, presente nas narrativas autobiográficas de professoras de classes hospitalares, que conseguimos interpretar os resultados da pesquisa-formação, inferindo elementos interligados pela razão e emoção, pela pessoa e profissional, pelo conhecimento individual e coletivo, pela alteridade biopsicossocial e empatia pedagógica.

Nas narrativas analisadas, é comum identificarmos como saber da experiência docente, atitudes de empatia, ao considerarem que “é preciso se colocar no lugar do outro”, esse saber é coletivo e tem origem nas experiências comumente vivenciadas

pelo grupo que atua profissionalmente nesses espaços, indica que professoras, ao desenvolverem a docência em hospitais, tentam compreender o que vivenciam crianças e adolescentes em tratamento de saúde, tentam deslocar sua visão para ter acesso à vida de quem acompanham pedagogicamente. Essa disponibilidade ética de ser professora, mediante processos de escuta sensível nos remete a atitudes de empatia para com o outro, mas não é somente uma empatia emocional, é uma empatia condicionada a atitudes de alteridade, pois elas refletem sobre a condição humana das crianças e adolescentes, criam estratégias para acompanhá-los pedagogicamente, buscam entender o que se passa com essas pessoas, para melhor estar com elas, convivendo e atuando com o que perpassa o mundo do adoecimento, da hospitalização, da educação em contexto hospitalar, da infância, da juventude, sobretudo, da vida. A seguir, destacamos alguns resultados que chegamos acerca da empatia pedagógica em classe hospitalar.

## O RESPEITO, O APOIO E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA A CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TRATAMENTO DE SAÚDE

Atuar como docente em escola regular e em classe hospitalar tem determinadas especificidades, conforme as condições de vida e situações decorrentes de cada contexto. O que observamos no contexto da classe hospitalar, que talvez também ocorra em outros contextos da atuação docente, é uma busca por parte dos professores para mediar aprendizagens significativas aos educandos, respeitando a alteridade biopsicossocial, percebida pelo contexto histórico, familiar, físico, emocional, social de cada criança. E, mesmo com anos de experiência profissional em classe hospitalar, a professora Ana (QRA 3, 2017<sup>5</sup>) destaca: “Me sinto assim até hoje, quando chego no hospital a primeira coisa que faço é pensar nas possibilidades de aprendizado que posso tentar proporcionar aos estudantes.” Essa perspectiva de criar possibilidades para a aprendizagem dos educandos é um princípio fundante na formação docente crítica e reflexiva, por compreender os movimentos de encontro com o outro como ponto de partida e de chegada para a construção do conhecimento e da aprendizagem.

Freire (2011, p. 24) pensando no professor, enquanto sujeito da experiência formadora, como sujeito e objeto de sua própria *práxis*, identifica a necessidade de ele se assumir também na produção do saber, compreendendo que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Nesse sentido, pensar a formação docente especializada em classe hospitalar é difundir saberes fundamentais à prática pedagógica, entendendo-a e

<sup>5</sup> Os quadros de reflexão autobiográfica (QRA) foram enumerados, conforme a ordem em que foram produzidos, de acordo com os encontros do grupo reflexivo de mediação biográfica no ano de 2017.

aceitando-a como uma nova contínua e permanente experiência formadora, que só acontece, quando educador e educando se encontram, se interligam e se conectam no processo de ensinagem (ANASTASIOU, 2002).

Nesse sentido, Anastasiou (2002, p. 68, grifo da autora) ao trabalhar com a proposta de ensinagem, colabora com essa conquista e sedução pedagógica em classe hospitalar, ao compreender que:

Na proposta atual, é preciso considerar o aspecto do saber referente ao gosto, que tem um sabor: *do latim sapere – ter gosto*; neste caso, o processo de ensinar inclui um clima de trabalho tal que se possa *saborear* o novo conhecimento proposto. Aquele que é percebido pelos alunos quando o docente ensina determinada área que *saboreia*, ao lidar com ela, junto de seus parceiros na sala de aula. Onde, para além do saber, é proposto um *saber quê*, um *saber como*, um *saber porque* e um *saber para quê*.

A vida já está com um gosto tão amargo para essas crianças e adolescentes, que as professoras tentam apresentar o gosto do saber, a partir de um sabor que acaricia o paladar da criança e do adolescente em tratamento de saúde. Que estimule o seu desejo em aprender e ensinar, em continuar sendo cientista de sua própria vida, criando e atuando no cenário do ensino e da aprendizagem, enquanto ação indissociável, inalienável e insubstituível para o desenvolvimento infanto-juvenil com qualidade e dignidade. Saborear essa experiência de ensinagem em contexto hospitalar move crianças e professoras a buscar outras formas de saber, atentando aos objetivos e finalidades desse saber, inferindo um sentido singular-plural, oriundo da relação de empatia, conquista e sedução pedagógica, correspondentes a um saber *quê*, um saber *como*, um saber *por que* e um saber *para quê* em classe hospitalar.

Atentas ao saber e ao sabor desse processo de ensinagem, as professoras de classes hospitalares criam cotidianamente estratégias de mediação pedagógica, interligando o desejo da criança e/ou do adolescente a possíveis temas e propostas de estudo, em meio ao tratamento de saúde e tudo que advém dele. E, mesmo quando o educando não está bem, Luciana (QRA 3, 2017) afirma “[...] nada impede de combinar algo com o aluno para outro momento quando ele estiver se sentindo melhor”. A docente busca mostrar que está à disposição para o aqui e o agora, ou para um possível depois. Essa é uma das formas encontradas pelas professoras de reconhecer as limitações decorrentes do adoecimento, mas ao mesmo tempo, de acreditar nas possibilidades de desenvolvimento dessas crianças e adolescentes, realizando combinados, semeando a esperança, creditando, ao próprio sujeito, a perspectiva de luta, de ação e perseverança em sua vida.

Diante do respeito ao outro e na busca pela garantia do direito à educação para crianças e adolescentes que se encontram hospitalizados, as estratégias de mediação das aprendizagens chegam a lugares, ainda pouco visitados no hospital: a

Unidade de Tratamento Intensivo (UTI) e aos quartos de isolamento. A partilha dessas experiências inovadoras nesse campo chama atenção de seus pares, como aponta a professora Selma ao ouvir a partilha da experiência de uma colega. A inquietude da professora e a busca por estratégias de trabalho que garantissem que, mesmo no isolamento, a escola alcançasse aquela criança (SELMA, QRA 3, 2017).

Para Freire (2011, p. 38) essas ações estariam relacionadas ao pensar certo.

Pensar certo não é que-fazer de quem se isola, de quem se 'aconchega' a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento, e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas coparticipado.

Essas experiências coparticipadas nutrem a formação coletiva para atuação docente em contexto hospitalar. A narrativa, que explicitamos a seguir, extraída do diário de campo da pesquisadora a partir de mensagens recebidas pelo aplicativo *WhatsApp*, mostra os desdobramentos que surgem desse ato comunicativo.

Professora Flávia<sup>6</sup> chegou com a notícia de que Marta estava em isolamento de contato e que não poderíamos entrar para falar com ela. A mãe nos relatara com tristeza que a solidão da adolescente, que desde o final de semana não tem contato com ninguém além da equipe de enfermagem e médicos, estava tão grande, que ela dissera acreditar que não resistiria. Imediatamente lembrei da narrativa de Sofia, que relatava uma experiência de diálogo com um estudante no isolamento, através do vidro, utilizando plaquinhas. Imediatamente peguei algumas folhas de ofício, escrevi algumas frases e a professora Flávia foi ao isolamento. O resultado foi lindo e emocionante! [...] Nunca conseguiremos dimensionar o alcance de nossas ações. Hoje, suas narrativas partilhadas, alçaram voos imagináveis e alcançaram o coração de uma linda garota. Uma simples atitude. Simples plaquinhas confeccionadas em papel ofício A4, misturadas à grandiosidade da garantia do direito à educação, que possibilita a crianças e adolescentes continuar estudando, mesmo durante o tratamento de saúde. Isso é a classe hospitalar, muito mais que conteúdos escolares ou práticas assistencialistas, é alteridade, é diálogo, é direito (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, por Selma via *WhatsApp*, em 6 de novembro de 2018).

Superar os riscos e desafios que surgem na prática docente em contexto hospitalar é um ato de coragem. A perspectiva de formação coparticipada revela processo de cooperação entre pares, e o diálogo é base para a hetero(trans)formação. Não há como estar em um hospital e fechar os olhos e os ouvidos ao que chega até nós. A necessidade que emergiu da criança em isolamento foi compreendida como uma emergência educacional. A socialização é uma das predisposições da educação escolar, deveríamos negá-la no contexto hospitalar? Uma noção que surge do que é educação em classe hospitalar é tocar e ser tocada por ações tão simples, mas,

<sup>6</sup> Fazemos uso de pseudônimos para preservar a identidade dos personagens presentes nas narrativas das professoras participantes da pesquisa. Flávia é outra professora de classe hospitalar e Marta, adolescente acompanhada pedagogicamente por essas professoras.

sobretudo, altruístas, empáticas, é pensar no outro, se voltar para o outro, amar e cuidar do outro. Essas narrativas nos trazem esperança, mas esperança do verbo esperar como propôs Freire (2011a). Quando instauramos o “pensar certo”, compreendemos a grandeza dessa ambição pedagógica.

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensar certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação que não se funde na dialogicidade (FREIRE, 2011, p. 38-39, grifos do autor).

Por assim ser, a dialogicidade promove não somente a comunicação, mas a compreensão do quem vem sendo comunicado, entre as pessoas que se comunicam. O respeito à condição de isolamento em que a adolescente se encontrava, mediante a ação de estabelecer um diálogo com ela, mesmo em meio a barreiras físicas (o vidro do quarto de isolamento), fez com que aquele ser se sentisse amado, considerado, valorizado, digno de atenção e da palavra do outro e, de algum modo, semeou a compreensão de que lutar pela vida ainda era preciso, se faz uma prática social emergente.

O diálogo que emerge dessa experiência pedagógica é um diálogo polissêmico e transversal, iniciado na pesquisa-formação, como podemos perceber pela narrativa de Luciana (QRA 3, 2017)

Marcou-me a perseverança da professora em atender os pacientes da UTI. Local esse que só o nome às vezes assusta. Penso que não é todo mundo que gostaria de trabalhar lá pelo fato de que as crianças se encontram bastante debilitadas em todos os aspectos.

E segue para além da pesquisa-formação, integrando outros indivíduos e espaços, construindo práticas pedagógicas transformadoras na vida dessas crianças e adolescentes, compreendendo que ensinar em classe hospitalar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de preconceito. A professora Talita (QRA 3, 2017) conclui que essas professoras fazem o impossível, diria assim, para alcançarem seus objetivos. No caso, o melhor atendimento naquele momento. Desse modo, essa experiência dialógica atravessa diferentes vozes, múltiplos sentidos e inúmeros espaços.

No diálogo entre pares, cada professora vai se encontrando com a experiência narrada pela colega, a formação que acontece com esse encontro possibilita as docentes tocarem e serem tocadas pelas palavras emitidas por alguém que conhece de perto a sua realidade profissional. Consideramos que esse (com)partilhamento

de experiências formadoras auxilia no enfrentamento dos desafios cotidianos na atuação docente em classe hospitalar, assim como, colabora ativamente no processo de formação docente especializada para esse contexto. A professora Luciana (QRA 3, 2017) narra sobre essas experiências de construção e formação com o par:

[...] Chamou minha atenção, a intervenção que a professora (uma colega) fez para que os brinquedos pudessem ser socializados. O olhar cuidadoso e amoroso que ela teve para com as crianças ao explicar o porquê não podiam dividir os brinquedos e o que precisariam fazer para que estes pudessem ser compartilhados.

Essas ações são compreendidas por nós, como ações de empatia pedagógica, por partirem da compreensão da professora em escutar, acolher e valorizar a palavra de sua colega de profissão, ao nível de ressignificar o que ouviu, reconhecendo a experiência do outro como bagagem para a sua prática pedagógica, tirando lições formativas para desenvolver estratégias com as crianças que acompanha pedagogicamente. Aquilo que parecia distante de ser alcançado no ambiente hospitalar, como a socialização de brinquedos (proibida muitas vezes, em virtude da proliferação de bactérias), emerge como possibilidade de formação e construção de uma *práxis* social motivada pela partilha com o outro. Sublinhamos ainda, a percepção que essa experiência formadora só foi possível ter sido alicerçada no respeito às limitações e superações da criança em tratamento de saúde, pelo reconhecimento da alteridade biopsicossocial do sujeito que vive com a doença.

O amor epistemológico do fazer educação em contexto hospitalar é compreendido pelo amor à vida, como defende Freire (2018, p. 76). Este amor é alimentado pelas noções de liberdade e responsabilidade. “[...] Liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem-alimentada da máquina”. A professora Selma, em diálogo com Freire, reflete sobre seu fazer pedagógico com crianças e adolescentes em tratamento de saúde. Amar é um ato de coragem! Como já dizia Paulo Freire, “Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade” (SELMA, QRA 3, 2017). Esse posicionamento político é um ato de amor, amor epistemológico, pois ressalta a intencionalidade da ação pedagógica, enquanto *práxis* social que possibilita a transformação das condições de vida das pessoas. Essa noção é primordial ao fazer profissional em classe hospitalar, pois rompe com a ilusão de que professores são seres puramente amáveis e que suas ações se fixam no campo da caridade. Suas ações são pedagógicas, fundamentadas teoricamente e engajadas politicamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos refletir sobre a formação docente especializada em classe hospitalar, a partir da compreensão de experiências que indicam empatia pedagógica nesse *locus*. Entendemos que é com e na prática que professores aprendem a lidar com as necessidades educacionais demandadas pelo serviço *in loco*. Dependendo do espaço em que a classe está inserida, as demandas mudam e o docente vai se adaptando e se integrando às novidades e emergências que surgem na busca constante em garantir educação de qualidade a crianças e adolescentes em tratamento de saúde.

Para tanto, consideramos como ponto de partida, que a atuação docente em contexto hospitalar emerge da necessidade de garantir o direito à educação a crianças, jovens e adultos em tratamento de saúde. Como não há cursos específicos para formação inicial e concursos públicos exclusivos para atuação docente nesses espaços diferenciados de fazer educação pública no Rio Grande do Norte, professoras desejam e lutam para atuar pedagogicamente em classe hospitalar, e passam a vivenciar experiências conscientes e tácitas de formação docente especializada. Essas experiências tocam e marcam o ser professora em contexto hospitalar, semeando a constituição de um espaço-tempo de diálogos e partilhas acerca dessas experiências vivenciadas coletiva e cotidianamente.

Nesse sentido, experiências pedagógicas de formação docente especializada em classe hospitalar são capazes de revelar a complexidade dessa profissionalidade que envolve: o acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes em tratamento de saúde, respeitando o desenvolvimento integral dessas pessoas; as relações construídas e em construção com esses sujeitos, com suas famílias e com os profissionais de saúde; a formação com o lugar que habitam, o hospital, com o lugar que lhes habitam, a escola e com a classe hospitalar, um não lugar que emerge de um “entrelugares”.

É comum nas narrativas das professoras, a explicitação de estratégias para mediar aprendizagens com crianças e adolescentes em tratamento de saúde. Essa ação é entendida como núcleo central de seu fazer pedagógico. Contudo, para mediar aprendizagens em contexto de adoecimento e hospitalização, algumas noções são necessárias. Freire (2011) colabora para a compreensão desse processo. Pois, esse ensino realizado em classes hospitalares exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de preconceito, assim como exige respeito aos saberes dos educandos. O docente em classe hospitalar, para mediar aprendizagens nesse *locus*, busca, concomitantemente, respeitar e considerar os conhecimentos de vida dos educandos.

Freire (2011, p. 32) problematiza esse ensino que exige respeito aos saberes dos educandos e questiona: “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” O que percebemos, em nossas pesquisas, é que as professoras buscam se aproximar do contexto de vida dessas crianças e adolescentes, tentam compreender o que se passa na vida deles, para daí, construir com os próprios educandos, experiências pedagógicas que tenham um sentido relevante para suas vidas. Por esse motivo, diante desse contexto, a noção de empatia pedagógica só tem respaldo, se advier em correlação com a noção de alteridade biopsicossocial (OLIVEIRA, 2019).

A noção de empatia pedagógica traz para o contexto da formação docente especializada em classe hospitalar, a compreensão de um processo de inovação pedagógica, que vai se construindo no cotidiano das classes hospitalares. Freire (2011, p. 101) auxilia nessa compreensão, quando problematiza que o ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, e desse modo, não cabe ao professor reduzir sua prática ao ensino dos conteúdos. Essa formação que se dá no encontro com o outro, com a criança e o adolescente em tratamento de saúde, com seus “saberes de experiência feitos”, mobiliza as professoras na busca para superar limitações emergentes no processo de adoecimento e hospitalização, e com os educandos constroem possibilidades formativas, desenvolvem a empatia pedagógica, enquanto práxis social, que revela essa “preparação” formativa, com respeito, decência, humildade e ética em fazer educação em contexto hospitalar.

As experiências pedagógicas em classe hospitalar vão mostrando processos formativos provenientes da ação docente em contexto hospitalar. Com base nessas experiências, nos aventuramos nessa investigação sobre princípios que norteiam esse fazer pedagógico, compreendendo-o como práxis social inalienável, promotora de bem-estar, respaldada em preceitos de dignidade humana e justiça social, sensível ao novo, ao diferente, àquilo que nos causa inquietação, e por isso, fomenta a luta por dias melhores, especialmente, para crianças, jovens e adultos em processo de adoecimento, de hospitalização, e de vida.

## REFERÊNCIAS

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. A ensinagem como desafio à ação docente. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, ano 4, n. 8, jan./jun./ 2002.

ARENDRT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BASSI, Flavio. A potência e a alegria de agir. In: YIRULA, Carolina Prestes (Org.). **A importância da empatia na educação**. São Paulo: Instituto Alana, 2016. v. 1, p. 6-11. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/materiais/importancia-da-empatia-na-educacao/> Acesso em: 25 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações**. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. **Narrativas de aprendizagens ao longo da vida: uma pesquisa-ação-formação com professoras de classes hospitalares**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. – Natal/RN, 2016. 162f.

OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. **Experiências pedagógicas em classe hospitalar: por uma formação docente especializada**. 2019. 296f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone Maria da; DE CONTI, Luciane. (Con)viver com o adoecimento: narrativas de crianças com doenças crônicas. **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 46, p. 45-57, maio/ago. 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; OLIVEIRA, Roberta Ceres de; NASCIMENTO, Gilcilene Lélia do. O grupo reflexivo de mediação biográfica: método de investigação

qualitativa e dispositivo de pesquisa-formação. CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 8., 2019, Lisboa/Portugal. **Atas**. v. 2.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325 p.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas e configurações no campo educacional. **Revista Investigacion Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

## SOBRE A AUTORA

ROBERTA CERES ANTUNES MEDEIROS DE OLIVEIRA. Professora Adjunto II da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Departamento de Educação, Campus Avançado de Assú/RN. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Mestra em Educação por esse mesmo Programa e Instituição de Ensino. Possui curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Licenciada em Pedagogia pela UFRN. Integra o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-UFRN-CNPq) e o Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED-UERN). Membro da Associação Norte-Nordeste de Histórias de Vida em Formação (ANNHIVIF). Professora do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

**RECEBIDO:** 31-07-2020

**APROVADO:** 24-08-2020

# A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO PELA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESOLVENDO PROBLEMAS POR MEIO DO DESENHO

## THE CONSTRUCTION OF THE CONCEPT OF NUMBER BY CHILDREN IN KINDERGARTEN: SOLVING PROBLEMS THROUGH DRAWING

## LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE NÚMERO POR LOS NIÑOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: RESOLVER PROBLEMAS A TRAVÉS DEL DISEÑO

Joana Pereira Sandes<sup>1</sup>  
joanasandes@gmail.com

Geraldo Eustáquio Moreira<sup>2</sup>  
geust2007@gmail.com

Tatiana Santos Arruda<sup>3</sup>  
arruda.tatiana@gmail.com

### RESUMO

Este trabalho possui como tema a construção do conceito de número e tem como objetivo: investigar a construção do conceito de número pela criança, partindo da resolução de problemas e da representação desses resultados por meio do desenho. A abordagem metodológica de investigação foi a pesquisa-ação. O referencial teórico pauta-se nas ideias de autores que discutem a temática da aprendizagem da Matemática. Constatamos que: a) resolver problemas utilizando o desenho possibilita às crianças construir o número; b) essa estratégia pedagógica favorece ao estudante da Educação Infantil o uso das quatro operações sem a sistematização dos algoritmos formais; e, c) não é necessário que a criança esteja alfabetizada para solucionar problemas matemáticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conceito de número. Problema. Educação infantil.

### RESUMEN

Este trabajo tiene como tema la construcción del concepto de número y tiene como objetivo: investigar la construcción del concepto de número por parte del niño, a partir

1 Universidade de Brasília e Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

2 Universidade de Brasília.

3 Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

de la resolución de problemas y la representación de estos resultados a través del dibujo. El enfoque metodológico de la investigación fue la investigación en acción. El marco teórico se basa en las ideas de autores que discuten el tema del aprendizaje de las matemáticas. Descubrimos que: a) resolver problemas usando el dibujo permite a los niños construir el número; b) esta estrategia pedagógica favorece al alumno de la primera infancia a utilizar las cuatro operaciones sin sistematizar los algoritmos formales; y, c) no es necesario que el niño sepa leer y escribir para resolver problemas matemáticos.

**PALABRAS CLAVE:** Concepto de número. Problema. Educación infantil.

## ABSTRACT

This article has as its theme the construction of the concept of number and aims to: investigate the construction of the concept of number by the children, starting from the resolution of problems and the representation of these results through drawing. The methodological approach to investigation was action research. The theoretical framework is based on the ideas of authors who discuss the subject of learning mathematics. We found that: a) solving problems using drawing allows children to build the number; b) this pedagogical strategy favors the Early Childhood student to use the four operations without systematizing the formal algorithms; and, c) it is not necessary for the child to be literate to solve mathematical problems.

**KEYWORDS:** Number concept. Problem. Child education.

## INTRODUÇÃO

As transformações sociais dos últimos tempos solicitam, cada vez mais, modificações no trabalho pedagógico. Os avanços das tecnologias da informação e comunicação, as constantes mudanças dos conhecimentos, as necessidades de tomada de decisão e da mobilização do aprendido em diferentes contextos requerem, constantemente, reflexões acerca dos processos de ensino e de aprendizagem.

Neste mundo em transformação, a função social da Matemática ganha nova visibilidade, tornando-se essencial para o desenvolvimento dos indivíduos e para que tenham condições reais de atuar de forma consciente e participante na sociedade. O ensino dos conceitos matemáticos, assim, não está à margem das alterações didáticas e pedagógicas.

Cabe à Matemática viabilizar à criança, desde que ingressa no espaço escolar, situações em que possa se inserir neste universo do pensar, do saber, do perceber, do fazer e, principalmente, de participar ativamente da construção do seu próprio conhecimento.

Nesse contexto, se insere o objetivo desse artigo: investigar a construção do conceito de número pela criança, partindo da resolução de problemas e da representação dos resultados por meio do desenho. Para tanto, consideramos que a criança inicia o processo de construção do conceito de número mesmo antes de ingressar na escola e tem, nas diversas situações de brincadeira, momentos privilegiados para a elaboração, formulação de ideias e pensamentos a respeito do número.

Entretanto, compreendemos que é papel do ensino favorecer um contexto que amplie as possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, torna-se relevante favorecer um processo educativo articulado às experiências vividas, oportunizando, como afirma Kamii (1988), uma condição de contextualização. Para a autora, o estudante em processo inicial de alfabetização não constrói o conceito de número sem o apoio do contexto geral do pensamento, de forma que não é interessante para ele observar o número isolado e, principalmente, sem significado em sua vida.

Os problemas são, desse modo, vias para a articulação entre a construção do conceito de número e as situações reais vividas pelas crianças. Isso porque compreendemos que os problemas são situações que impulsionam a aprendizagem matemática e possuem fonte em diversos espaços e contextos (MUNIZ; IUNES, 2004).

Nesta pesquisa, os problemas se constituíram como uma estratégia pedagógica utilizada para que pudéssemos verificar se seria possível, com esse tipo de atividade, a construção do conceito do número pela criança ainda não alfabetizada. Para isso, o estudo foi fundamentado em Smole, Diniz e Cândido (2000). Segundo as autoras, uma das crenças existentes, ainda hoje, é de que para que possa conseguir resolver problemas, a criança tem de ser leitora.

No entanto, elas afirmam que essa ideia é facilmente contrariada, haja vista que não saber ler ou escrever não significa a falta de capacidade para falar, ouvir e pensar. As autoras ressaltam ainda que, diariamente, a criança, mesmo a que não é leitora, encontra desafios em diversas situações com as quais se depara e consegue resolvê-los com tranquilidade. Portanto, não há motivo para imaginar que na escola seria diferente (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000).

Cabe destacar que alguns dos problemas utilizados para a realização do estudo aqui apresentado foram elaborados e utilizados durante a pesquisa de mestrado de Sandes (2009), que tinha como tema: o desenho como representação do pensamento matemático da criança no início do processo de alfabetização. Entendemos que não haveria nenhum inconveniente em utilizá-los novamente, nesta nova investigação, ao contrário, tais problemas estavam legitimados pela pesquisa outrora desenvolvida.

A possibilidade do desenho para a resolução dos problemas, por sua vez, está na compreensão de sua importância para a vivência infantil, o que abrange segundo Smole, Diniz e Cândido (2000) para além da expressão artística. O desenho serve como um meio para as crianças registrarem suas experiências, sensações e expressarem tudo aquilo que é significativo para elas (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000). Ademais, as autoras asseguram que, para o estudante da Educação Infantil, o desenho mostra-se como a primeira linguagem escrita, sua maneira de expressão no papel, de suas percepções do universo que o cerca e daquilo que ele cria, imagina e deseja.

Mesmo sem domínio do código escrito, a criança é capaz de expressar o seu pensamento e suas ideias. Para Sans (2007), a necessidade de se comunicar pertence à condição do homem. Ela precisa se expressar de alguma maneira. Inicialmente é utilizado o choro e o gesto, e, gradativamente, ela desenvolve seu código de comunicação. No entanto, ressalta o autor, há um modo de expressão contínuo em todas as crianças, a prática de desenhar.

É nesse sentido, portanto, que entendemos a importância da utilização do desenho, o qual colabora, de forma significativa, com a comunicação infantil e expressão das ideias matemáticas formuladas pelas crianças desde a Educação Infantil.

Assim, para alcançar o objetivo proposto neste artigo, abordaremos inicialmente como compreendemos o aprendizado do conceito de número. Depois, discutiremos a resolução de problemas e a utilização do desenho como via de expressão das soluções construídas pelas crianças. Em seguida, abordaremos os aspectos metodológicos da pesquisa realizada, para então, apresentar os resultados alcançados.

Importante ressaltarmos que a escolha teórica para desenvolvermos a presente pesquisa é a Piagetiana. Contudo, há estudos nos quais os temas aqui tratados estão ancorados em outras abordagens epistemológicas, como a Vigotskiana, por exemplo. Optamos pela perspectiva Piagetiana por considerá-la convergente com os demais autores analisados e citados neste artigo. Além disso, Jean Piaget dedicou-se a investigações específicas na área da Matemática.

## O APRENDIZADO DO CONCEITO DE NÚMERO PELA CRIANÇA

Nas diferentes situações vividas pela criança, há possibilidades de aprendizagem vinculadas à Matemática. Quando separa os brinquedos segundo suas categorias (bonecas, carrinhos, peças de montar, dentre outros), ao dividir os objetos

e guloseimas entre colegas, ao encher e esvaziar recipientes, ela tem oportunidades de elaborar ideias matemáticas.

Essas elaborações por parte da criança podem ser exploradas ao ingressar na escola, viabilizando outras aprendizagens e acesso aos algoritmos formais das operações matemáticas exigidos no âmbito escolar. Para isso, concordamos com Muniz (2014), é preciso que os professores tenham uma base sobre como se aprende Matemática, como podem colocar-se como mediadores do processo de aquisição deste conhecimento e entendam as necessidades futuras dos alunos para uma efetiva participação na cultura e na sociedade.

Nesse sentido, cabem as discussões acerca da construção do conceito de número, em especial no contexto educativo das crianças de quatro e de cinco anos de idade. Isso porque compreendemos que o conceito de número possibilitará a elas outras vias de aprendizagens relacionadas à Matemática, como as quatro operações, por exemplo.

No que se refere à construção do conceito de número pelo indivíduo, Piaget e Szeminska (1975, p. 15) chamam a atenção para o fato de que esse processo ocorre gradativamente. É preciso atenção não apenas a determinados aspectos, como a recitação numérica, mas a outros que colaboram para esse conhecimento. Segundo os autores, há diferenças entre o conceito de número e a recitação numérica. Para eles:

[...] Não basta de modo algum à criança pequena saber contar verbalmente 'um, dois, três, etc.' para achar-se na posse do número. Um sujeito de cinco anos pode muito bem, por exemplo, ser capaz de enumerar os elementos de uma fileira de cinco fichas e pensar que, se repartir as cinco fichas em dois subconjuntos de 2 e de 3 elementos, essas subcoleções não equivalem, em sua reunião, à coleção inicial. O número é, pois, solidário de uma estrutura operatória de conjunto, na falta da qual não existe ainda conservação das totalidades numéricas, independentemente de sua disposição figural. (PIAGET; SZEMINSKA, 1975, p. 15).

Desse modo, percebemos a relevância da estimulação da criança, nas atividades diárias em sala de aula, para que, assim, sejam oportunizadas a ela as condições para a construção do conceito de número. A recitação numérica, tão comum na escola, não basta para que o estudante avance na compreensão das subcoleções que podem existir em um número.

Essa estimulação infantil deve considerar, ainda, que a construção do conceito de número cardinal, conforme afirmam Piaget e Szeminska (1975), se dá em conjunto com o número ordinal. Ambos se constroem de maneira intrínseca, a partir da junção das classes e das relações de ordem.

Isso implica na inclusão, no trabalho pedagógico, de atividades para que tais aspectos do aprendizado do conceito de número sejam privilegiados, viabilizando

ao estudante a consolidação de aprendizagens vinculadas não apenas ao contexto escolar, mas também a outros momentos de sua vida.

Nessa perspectiva, Lorenzato (2008) afirma que a construção do conceito de número é um processo demorado e complexo, diferente do que se acreditava até pouco tempo, quando o ensino de número favorecia apenas a identificação dos numerais. O autor amplia a compreensão desse processo ao apontar as variáveis que constituem a formação desse conceito pela criança. Para ele, fazem parte:

Correspondência um a um; cardinalidade de um conjunto; ordinalidade na contagem; contagem seriada um a um; contagem por agrupamentos; composição e decomposição de quantidades; reconhecimento de símbolos numéricos; reconhecimento de símbolos operacionais; representação numérica; operacionalização numérica; percepção de semelhanças; percepção de diferenças; percepção de inclusão; percepção de invariância. (LORENZATO, 2008, p. 32)

Tais variáveis apresentadas pelo autor evidenciam que, de fato, a construção do conceito de número requer uma organização do trabalho pedagógico que contemple para além da recitação. É preciso uma intencionalidade pedagógica e uma atenção especial do professor, de forma que seja oportunizado à criança realizar atividades em que possam ser trabalhadas, por exemplo: a correspondência um a um, a ordinalidade na contagem, a observação de diferenças, dentre outros aspectos citados por Lorenzato (2008).

Além desses aspectos, o autor supracitado refere-se, também, aos processos mentais que integram a construção do conceito de número, quais sejam: a) a correspondência, que vem a ser a reciprocidade entre elementos, como: para cada pé, um calçado, para cada meia, um sapato; b) a comparação que, naturalmente, as crianças já conseguem perceber entre: formas, tamanhos, espessuras, distâncias, quantidades, entre outros; c) classificação, que somente é possível, diz o autor, se houver previamente uma comparação entre elementos, pois para comparar a criança precisa estabelecer critérios que são baseados em características de cada um desses elementos; d) comparação, identificação de semelhanças e diferenças entre objetos e, desse modo, a criança poderá, então, classificá-los.

Lorenzato (2008) enfatiza outros processos mentais que contribuem para a construção do conceito de número, que são: e) seriação; f) inclusão; e, g) conservação. Em suas palavras:

Seriação: [...] na seriação a sucessão de cada elemento se dá obedecendo a uma ordem preestabelecida, por isso a seriação é também chamada de ordenação. [...] Além do processo de seriação ser fundamental à formação do conceito de número, ele presta-se também para a introdução de vocábulos específicos, tais como: primeiro, segundo, terceiro... último, meio, antes, frente, atrás, direito, esquerdo, alto, baixo. Inclusão: durante a construção do conceito de número as crianças também precisarão da inclusão, pois,

num primeiro momento, elas concebem o 5 completamente distinto do e independente do 4, mas para ampliar sua compreensão, elas precisarão perceber que não existe a quantidade 5 sem a 4, assim, o 4 está incluído no 5. Conservação: o processo de conservação só é dominado pelas crianças, quando elas conseguem discernir as modificações que influem nas propriedades dos conjuntos. [...] A grande importância da conservação deve-se ao fato de ela ser fundamental para o desenvolvimento do conceito de reversibilidade, o qual, por sua vez, será básico para a compreensão dos conhecimentos de aritmética e de geometria, nas séries seguintes. (LORENZATO, 2008, p. 116-117 e 122-123)

Consideramos que os processos mentais indicados evidenciam a complexidade que o autor trata ao discutir o conceito de número. Mostram, ainda, que para a criança avançar em seu processo de aprendizagem é necessário incluir situações educativas que favoreçam a construção desse conceito. Não bastam apenas atividades escritas e de registro de numerais. Mais que isso, torna-se relevante oferecer recursos variados, observações diversas de objetos, indagações sobre tais materiais, enfim, um trabalho pedagógico voltado para o aprendizado da Matemática.

Nessa perspectiva, compreendemos a afirmação de Piaget (1950, p. 79-80), a “operação matemática deriva da ação: resulta que a apresentação intuitiva não basta, a criança deve realizar por si mesma a operação manual antes de preparar a operação mental”. Ele continua: “[...] em todos os domínios da Matemática, o qualitativo deve preceder ao numérico”.

Considerar a importância dos aspectos qualitativos nos remete às afirmações de Kamii (1988) – ao citar a teoria Piagetiana – acerca da abstração. Ela destaca que, de acordo com Piaget, existem dois tipos de abstração para que a criança possa compreender o número, a abstração empírica ou simples e a abstração reflexiva.

No primeiro tipo, abstração empírica, a criança enfoca determinada propriedade de um objeto e exclui as outras, por exemplo, quando ela considera a cor de um objeto e despreza as demais características, tais como o tamanho, o tipo de material ou o peso desse objeto. Na abstração reflexiva, está envolvida a construção de conexões entre os objetos, essa relação não é externa, ou seja, “existe somente nas mentes daqueles que podem criá-la” (KAMII, 1988, p.17).

A autora ressalta que, segundo a teoria Piagetiana, essa abstração é uma construção elaborada pela mente, ao contrário de representar apenas a visão do indivíduo a respeito de propriedades já existentes nos objetos. Além disso, ela completa que é por meio desses dois tipos de abstração que a criança constrói o conhecimento físico (abstração empírica) e o conhecimento lógico-matemático (abstração reflexiva).

Segundo Kamii (1988, p. 16-17), Piaget em sua teoria garante que:

[...] No âmbito da realidade psicológica da criança, não é possível que um dos tipos de abstração exista sem a presença do outro. Por exemplo, a

criança não poderia construir a relação diferente [...] se não pudesse observar propriedades de diferenças entre os objetos.

Lorenzato (2008, p. 35) compartilha da mesma ideia ao destacar que o número está no domínio do abstrato e, assim, apenas a criança poderá “consegui-lo, realizá-lo, adquiri-lo, percebê-lo ou construí-lo”. O número, ressalta o autor, não se encontra nos objetos, pois podemos identificar a cor, o formato, as dimensões ou a posição. Mais que isso, o número está na mente de quem o percebe, ou concebe uma relação entre elementos, eventos, situações ou ações. “Como esse processo se dá, não sabemos; o que sabemos é que podemos propiciar situações que permitam a construção dessa noção”, constata o autor.

Observamos, assim, que os dois tipos de abstração são essenciais para que a criança construa o conceito de número. Nesse contexto, podemos entender, também, que a construção de tal conceito é complexa e requer, de nós professores, um trabalho sistematizado, diversificado e frequente em sala de aula, de modo que nossos estudantes tenham êxito nesse processo.

Percebemos, com isso, a complexidade e a quantidade de aspectos que estão envolvidos na construção do conceito de número. Além de envolver diversos e importantes pontos que necessitam ser considerados pelo professor, na perspectiva do trabalho pedagógico com a Matemática.

À vista disso, com o intuito de auxiliar o professor para que ele possa contar com alternativas de elaboração de atividades para seus estudantes, propomos o trabalho com a resolução de problemas já na Educação Infantil. Considerando que são atividades que, entre outras alternativas, encorajam a criança na quantificação de objetos.

Os problemas como auxiliares dessa construção será nossa discussão a seguir.

## A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO PELA CRIANÇA

Como já discutimos no presente trabalho, é essencial que a criança da Educação Infantil esteja em contato com uma quantidade variada de atividades educativas, para que possa seguir com sucesso nesse processo de construção do conceito de número. Nesse sentido, entendemos que ao lançar mão de estratégias pedagógicas diferenciadas, como a resolução de problemas, o professor possibilita que o estudante vivencie algo que poderá auxiliá-lo em seu desenvolvimento cognitivo.

A despeito de ser o início da escolaridade, um momento em que a criança ainda não possui o domínio da leitura e nem dos cálculos matemáticos formais, é

fundamental que o trabalho pedagógico contemple problemas, a fim de que possa obter conhecimento referente a esse tipo de atividade desde cedo. Com relação a essa questão, Smole (2000, p. 95) ressalta que: “Sendo o trabalho com resoluções de problemas central ao desenvolvimento das noções de matemática, excluí-lo por antecipação da Matemática na Educação Infantil é comprometer em parte o desenvolvimento das noções e ideias matemáticas”.

Além disso, propomos a resolução de problemas por entendermos que é uma estratégia pedagógica bastante valorizada por muitos autores na área da Matemática (MUNIZ, 2004; MUNIZ; IUNES, 2004; SMOLE, 2000; SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO 2000), dentre eles, Walle (2009). O autor destaca as afirmações de Hiebert *et al.* (1997) quanto a esse tipo de atividade escolar: tanto o currículo, quanto o ensino deverão apresentar problemas e desafios para os estudantes. Ou seja, os autores veem como um estímulo à aprendizagem infantil, a apresentação de problemas para serem resolvidos.

Colaboram com o nosso entendimento acerca da resolução de problemas os padrões do *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM), de 1989, que se refere ao Conselho Nacional de Professores de Matemática, organização sem fins lucrativos dos profissionais da área de Matemática, nos Estados Unidos da América. Ela se tornou uma importante referência para os docentes dessa disciplina do Pré-primário à Escola Secundária.

Os referidos documentos afirmam que ao solucionar problemas as crianças desenvolvem aspectos como diversas maneiras de pensar, o costume da persistência e da curiosidade, além de apresentarem confiança em ocasiões desconhecidas. Tudo isso dentro e fora do espaço escolar. Portanto, é nesse contexto de múltiplas aprendizagens que a estratégia de resolução de problemas emerge na prática pedagógica na Educação Infantil.

Smole, Diniz e Cândido (2000) complementam o ponto de vista supracitado, e defendem que o professor deve ter claro que as ideias e as estratégias que os estudantes desenvolvem na infância colaboram com os aprendizados que terão posteriormente. Os primeiros anos na escola podem ajudá-los no desenvolvimento de atitudes relacionadas à Matemática, fazendo, assim, que eles acreditem em sua capacidade de aprender. As autoras afirmam, ainda que, o mesmo ocorre com a resolução de problemas, pois o desenvolvimento de uma conduta assertiva, para enfrentar um problema, motivará o êxito futuro nesse tipo de atividade.

Ao discutir o tema, Muniz (2004) assegura que assumir a resolução de problemas como proposta pedagógica, implica em idealizar novas formas de relações entre aluno-aluno, professor-aluno e aluno-conhecimento. Isso conduz a uma

maneira necessária e desejável de novas configurações do espaço de aprendizagem matemática.

Nessa direção, Muniz e Lunes (2004) ressaltam que, quando se fala em problema matemático, não há uma referência exclusiva às atividades apresentadas à criança por meio de textos e enunciados escritos. Para eles, a noção de problema é bem mais ampla daquela observada nos escritos dos livros didáticos. Os problemas deverão impulsionar a aprendizagem matemática e devem ter como fonte uma diversidade de espaços e de contextos, como, por exemplo, esportes, comércio, política, geografia, ecologia, jogos, artes, rua, mundo do trabalho, economia, entre outros.

Ao pensarmos, portanto, em problemas a serem trabalhados na Educação Infantil, deveremos considerar tais características, para que assim, o estudante esteja em contato com elementos que pertençam ao seu cotidiano, que possam favorecer o aprendizado matemático e sua articulação com as situações reais.

Nesse sentido, Lorenzato (2008) resalta a importância de estar presente, no contexto do problema, elementos que sejam atrativos para o estudante. Em outras palavras, é relevante utilizar situações e objetos da vivência, do conhecimento e da preferência das crianças, para que os problemas apresentados despertem nelas, a curiosidade e o interesse.

Para Onuchic (1999, p. 215), o problema é mais que um exercício de aplicação ou uma atividade em paralelo, trata-se de proposta de uma metodologia pedagógica. Em suas palavras, ela evidencia que:

Colocando o foco em resolução de problemas, defendemos que: [...] o problema não é um exercício no qual o aluno aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou uma determinada técnica operatória; que aproximações sucessivas ao conceito criado são construídas para resolver um certo tipo de problema e que, num outro momento, o aluno utiliza o que já aprendeu para resolver outros problemas; que o aluno não constrói um conceito em resposta a um problema, mas constrói um campo de conceitos que tomam sentido num campo de problemas; que a resolução de problemas não é uma atividade para ser desenvolvida em paralelo ou como aplicação da aprendizagem, mas como orientação para a aprendizagem.

Desse modo, observamos que o trabalho com a resolução de problemas em sala de aula possui grande potencial para o processo de aprendizagem dos estudantes. Envolve conhecimentos variados, vinculados à vida das crianças, e possibilita condições para que haja estímulo do raciocínio infantil, para que ocorram descobertas e a construção do conceito de número.

Diante dessas possibilidades oferecidas numa metodologia amparada pela resolução de problemas, entendemos que seria relevante, desde a Educação Infantil,

um trabalho pedagógico nessa perspectiva. Em especial, porque há a expectativa de que as crianças possam vivenciar situações significativas com esse tipo de atividade.

No entanto, o estudante, que ainda não é leitor, e tampouco conhece os algoritmos formais de resoluções, pode solucionar problemas na Educação Infantil? Com o intuito, de respondermos a esse questionamento, é que realizamos uma investigação, na qual foi oportunizada aos nossos sujeitos pesquisados a possibilidade de solucionar problemas, utilizando o desenho. Esse material serviu de base para verificarmos se haveria êxito nas resoluções com a utilização dessa estratégia, de modo particular, aquelas resoluções vinculadas à construção do conceito de número.

Na próxima seção, apresentaremos ao leitor algumas particularidades do desenho como meio de resolução de problemas.

## O DESENHO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O desenho se constitui para além da expressão artística. Como esclarece Derdyk (1989), é também expressão para a ciência, comunicação e técnica. É um instrumento do saber, possui ampla possibilidade de abrangência como via para a comunicação e expressão humana. A autora nos mostra que suas dimensões são maiores e atingem outras esferas no plano social. Assim, o desenho ganha outra acepção, é considerado sob diferentes perspectivas.

Com relação ao desenho no contexto infantil, a autora destaca que, para uma criança com um ano e meio de idade, o desenho é uma atividade natural, e que nessa ação ela se expande para fora das fronteiras do papel. Assim, a criança passa a diferenciar o que existe e o que não existe fora do papel e, de modo similar, percebe o eu e o outro, o que é dela e o que é do outro indivíduo.

Derdyk (1989) afirma que o espaço do papel para a criança se transforma no campo do viável, do devaneio, do invento e também o campo da concretude de suas vontades e de suas urgências. Essa compreensão nos permite entender que o desenho é uma atividade que envolve a criança de uma maneira natural e com a qual ela sente prazer desde muito cedo. Em posse desse recurso, ela se vê livre para imaginar, criar, contar histórias, e, desse modo, amplia seus limites de possibilidades de invenção e expressão.

Nessa direção, Sandes (2009) assegura que o desenho é para a criança um momento expressivo, pois ultrapassa a ideia do preenchimento de um espaço em branco, com rabiscos ou outras marcas. Há na verdade, em muitas ocasiões, uma intenção para o desenho infantil, especialmente, quando ele alcança um nível mais elaborado de representação.

Consideramos, então, que o desenho é um fazer lúdico para a criança, um aporte para que se expresse e se socialize no meio em que está inserida. Constitui-se, também, como atividade privilegiada, para que ela possa registrar ideias, organizar pensamentos e experiências vividas, além de via para fruição.

Nesse sentido, dialogamos com Moreira (2002) quando afirma que o desenho é para a criança uma expressão, como o gesto ou a fala. Ela desenha para dizer algo e para poder registrar a sua fala, para escrever. “[...] O desenho é sua primeira escrita. Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever a criança serve-se do desenho” (MOREIRA, 2002, p. 20).

Para Mèredieu (2006), o desenho também é uma forma muito próxima à escrita, que pode confundir-se ou misturar-se. No início dos tempos, foi um meio importante para a humanidade realizar os seus registros. Em suas palavras, explica:

Com a escrita, a criança descobre novas possibilidades gráficas. Escrita e desenho podem então misturar-se (a criança inscreve um texto no seu desenho) ou confundir-se (a escrita torna-se um jogo e o alfabeto um pretexto para variações formais). [...] Não nos esqueçamos que em certas civilizações, a linguagem gestual serviu de modelo para constituir os signos da escrita e os primeiros pictogramas são apenas a transcrição gráfica de gestos e ações. Um elo profundo une, portanto, o desenho infantil e as escritas primitivas, em particular as escritas pictográficas. (MÈREDIEU, 2006, p. 11-13)

Desse modo, percebemos que a criança pode utilizar o desenho como meio para elaboração de ideias e representação de seus pensamentos desde tenra idade. Por meio dos registros, a criança pode organizar suas impressões e interpretações. Em vista disso, torna-se relevante, no cenário da sala de aula, a inclusão do desenho com fins pedagógicos, inclusive no que se refere à Matemática.

Como destaca Smole (2000), é importante que os estudantes percebam, em determinado momento, que se faz necessário o registro de suas resoluções de problemas, de modo a comunicar suas ideias, além de pensar acerca dos percursos utilizados para encontrar a solução. Situações que podem ocorrer por meios alternativos como o desenho, e não apenas com numerais.

Estas considerações acerca do desenho convergem, ainda, para a formação matemática como espaço de alegria, de realização, de descoberta do potencial de aprendizagem, como nos diz Muniz (2014).

Para tanto, seguimos com as especificações quanto à metodologia de pesquisa.

## A METODOLOGIA DE PESQUISA E REALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO EM SALA DE AULA

O objetivo dessa pesquisa envolvia a construção do conceito de número, a resolução de problemas e o desenho. Por isso, a investigação ocorreu em uma turma de Segundo Período – Educação Infantil –, de uma escola pública do Distrito Federal. Nessa turma havia 22 estudantes na faixa etária entre cinco e seis anos de idade.

A pesquisa ocorreu durante o ano letivo de 2016 e foi realizada de modo independente por uma professora/pesquisadora, que estava em regência de turma. Nesse tempo, foi possível verificar se os estudantes tiveram condições de avançar no processo de aprendizagem, na apropriação de conhecimentos na área da Matemática e em outros campos do saber.

Vale ressaltar, também, que os problemas eram propostos no decorrer das aulas e, pelo menos, duas vezes por semana. Estas atividades pedagógicas eram planejadas intencionalmente para que as crianças compreendessem e elaborassem os conceitos matemáticos, dentre estes, a construção do conceito de número.

Nesse sentido, para o desenvolvimento do estudo, optamos pela abordagem qualitativa. O contexto escolar, em específico da sala de aula, foi fonte para a obtenção de informações e, posteriores, análises. Para Lüdke e André (1986, p. 11), citando Bogdan e Biklen (1982), a “pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

A professora/pesquisadora, assim, teve contatos diretos e prolongados com as crianças, um trabalho intensivo de campo e, com isso, a observação da construção do conceito de número. Aspectos estes que Lüdke e André (1986) também consideram como características da abordagem qualitativa.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: observações semiestruturadas (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999) referentes à resolução dos problemas; análise documental (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999) dos registros e desenhos dos estudantes; e conversas informais durante a realização dos problemas. A utilização de tais instrumentos ocorreu durante as aulas, no decorrer da rotina construída com as crianças.

Dentro da abordagem qualitativa, a estratégia metodológica escolhida foi a pesquisa-ação, que, segundo Thiollent (2011), refere-se a uma pesquisa social concebida e realizada a partir da ação e, na qual, tanto os pesquisadores, como os participantes estão envolvidos de forma ativa, participativa. Nessa investigação, a professora/pesquisadora apresentou os problemas, conduziu sua interpretação e solução junto às crianças.

Os problemas foram conduzidos com toda a turma, que se organizava em roda para a sua realização. Cada estudante recebia objetos de contagem (palitos de picolé; tampinhas; canudos; botões e miçangas), alguns deles realizavam os pequenos cálculos mentalmente e dispensavam o uso dos referidos materiais. Os problemas eram lidos pela professora/pesquisadora, já que as crianças não possuíam a leitura sistematizada. Após essa leitura, as crianças eram convidadas a participar para apresentarem suas respostas (as que estivessem à vontade).

Cabe ressaltar que, para Selva (1998), o uso de material concreto pelos estudantes nas aulas de Matemática não deverá ser utilizado como um fim em si mesmo. Não é apenas a manipulação desses materiais que dará garantias de que a criança aprenderá. A autora afirma que, mais relevante do que o tipo de material manuseado, é a criação de situações significativas para o aprendizado dos estudantes, ou seja, situações em que eles percebam, analisem e estabeleçam relações entre os materiais e as situações criadas.

Nessa perspectiva, compreendemos que, ao oferecermos materiais concretos aos estudantes, permitimos que eles pudessem utilizá-los como suporte durante as resoluções. Para Selva (1998), o uso dos mesmos pode apoiar, significativamente, os cálculos e o raciocínio da criança, possibilitando que ela consiga utilizar as suas estratégias de resolução com eficiência e criar novas representações para o problema em questão. Além disso, os materiais concretos ajudam na compreensão mais ampla do conceito matemático, que estiver sendo trabalhado naquela situação.

Assim, na roda de conversa, ocorria a apresentação da resposta formulada, a partir das elaborações que cada criança realizava. Esta resposta não era registrada pela professora/pesquisadora como certa ou errada, apenas o resultado era socializado e os outros estudantes discutiam entre eles a solução encontrada pelo colega.

Realizada essa etapa inicial, era dada à turma autonomia para que se dirigisse às mesas com: a folha com o problema, o material de contagem, o giz de cera, o lápis de escrever e a borracha. Assim, cada um poderia fazer o registro da resolução da maneira que entendessem ser mais apropriado. Destacamos, ainda, que as mesas da sala de aula estavam organizadas em duplas, trios ou quartetos, de modo que nenhum estudante ficasse sozinho para solucionar o problema apresentado.

Posteriormente à resolução, a professora/pesquisadora dialogava com cada uma das crianças, de modo a conhecer como foram os procedimentos utilizados para a solução do problema. Todos os relatos foram devidamente anotados por ela em um caderno de campo, de forma a auxiliar o trabalho de análise das atividades.

A seguir, será mostrado como foram solucionados alguns dos problemas propostos para as crianças e os resultados encontrados na pesquisa.

## OS PROBLEMAS APRESENTADOS E OS RESULTADOS DA PESQUISA

Vários problemas foram propostos para a turma, envolvendo diferentes elementos, como por exemplo: brinquedos, guloseimas, os próprios estudantes e a coleção de tampinhas que havia na sala de aula. No início, algumas crianças ficaram com certo receio em comunicar aos colegas – durante a roda –, os resultados elaborados por elas. Porém, com o passar do tempo, foram se acostumando com a atividade e passaram a se mostrar mais à vontade para compartilhar as respostas elaboradas em suas resoluções.

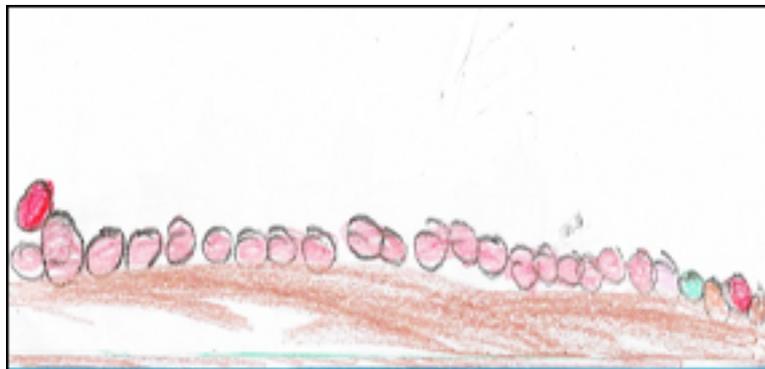
Isso nos indica que é preciso um planejamento e um trabalho pedagógico voltado para a expressão das crianças, suas ideias, pensamentos e elaborações. Junto às possibilidades de comunicação, torna-se relevante a inclusão dos problemas, de forma que façam parte das estratégias educativas propostas em sala de aula. E não sejam, assim, pontuais ou estranhas aos estudantes.

Nessa direção, cabe um esclarecimento a respeito das resoluções realizadas por meio do desenho. Nessa turma, o desenhar não foi utilizado exclusivamente para solucionar os problemas. Os estudantes desenhavam, desde o início do ano letivo, em diferentes situações: desenho livre, desenho de atividades coletivas vivenciadas no momento do recreio ou da recreação, desenhos referentes às histórias contadas em sala de aula, entre outros. Tais práticas permitiam que eles já tivessem contato com a representação gráfica em situações diversificadas.

Para as explicações acerca das construções da pesquisa, apresentaremos quatro problemas solucionados pelos estudantes, todos nomeados de modo fictício. Esses problemas foram escolhidos de um conjunto maior aplicado durante o ano letivo. Selecionamos, aleatoriamente, os seguintes:

Problema 1: Em nossa coleção havia 20 tampinhas. A Bruna, nossa colega, trouxe 6 tampinhas. E agora, quantas tampinhas há na coleção?

Figura 1 – Desenho de Vitor para resolução do Problema 1 envolvendo adição



Fonte: Arquivo da professora/pesquisadora, 2016.

Ao conversar com o Vitor, autor da resolução, ele informou que as tampinhas de cores diferentes representavam aquelas levadas pela colega Bruna. É possível perceber o cuidado que a criança teve ao utilizar outro colorido para mostrar as tampinhas levadas pela colega, de modo a diferenciá-las das demais.

Finalizada a atividade, a professora/pesquisadora fez alguns questionamentos, a fim de entender quais foram as hipóteses e estratégias articuladas por Vitor para a elaboração do desenho, que representava sua resolução:

Prof./pesq. – Vitor, como você pensou para resolver o problema?

Vitor – Eu desenhei as ‘tampinha’ da nossa coleção e depois coloquei as ‘tampinha’ da Bruna.

Prof./pesq.– Mostra ‘pra’ mim quais são as tampinhas da coleção.

Vitor – Apontou para as de cor marrom e disse: – ‘Essas’ daqui!

Prof./pesq. – Certo. Agora mostra, Vitor, as tampinhas que a Bruna trouxe e fala ‘pra’ mim, quantas são.

Vitor – ‘Essa’, ‘essa’, ‘essa’, ‘essa’, ‘essa’ e ‘essa’. Apontando uma a uma as tampinhas coloridas no desenho.

Prof./pesq. – Quantas?

Vitor – ‘É’... Seis!

Prof./pesq. – ‘Tá’! Você sabe quantas eram da coleção?

Vitor – Sei! (Ele contou uma a uma) e respondeu: – 20!

Prof./pesq. – Quando a Bruna trouxe as tampinhas, você acha que a nossa coleção ficou com mais tampinhas ou ficou com menos tampinhas?

Vitor – Pensou, olhou para as tampinhas da sala (a coleção real), olhou o seu desenho e respondeu: – Com mais...

Prof./pesq. – Por quê?

Vitor – Tinha 20? (Respondi que sim). A Bruna não trouxe mais seis? (Respondi que sim!) Então é mais ‘tampinha’!

Prof./pesq. – Com as tampinhas dela, a coleção ficou com quantas tampinhas?

Vitor – ‘Era’ 20. Agora ‘é’ 20...,21,22,23,24,25,26. 26!

Prof./pesq. – Muito bem!

A narrativa do Vitor aponta que ele realizou, algumas vezes, a contagem um a um para descobrir: quantas tampinhas havia inicialmente, quantas unidades a colega levou para a sala e quantas resultaram no total. Nessa contagem, ele comparou as quantidades, percebeu a diferença entre as tampinhas que havia e as que foram acrescentadas. E conseguiu, com essa reflexão acerca da sua resolução, mostrar quais foram os meios que utilizou para encontrar o resultado.

Durante a resolução por meio do desenho e das respostas que deu à professora/pesquisadora, foi possível perceber algumas das variáveis indicadas por Lorenzato (2008) na formação do conceito de número. O estudante realizou a cardinalidade dos conjuntos, separando com cores diferentes as tampinhas e fez a comparação entre os dois conjuntos (aquelas tampinhas que havia com as tampinhas acrescentadas). Nesse processo, ele indicou também a percepção de diferenças; a ordem e a seriação na contagem (não contou um elemento duas vezes e seguiu a sequência correta para contar).

Observamos, ainda, a percepção de inclusão hierárquica, isto é, um em dois, dois em três e assim sucessivamente, até o número 26, bem como a operacionalização do número: a operação de adição. Todas essas variáveis são a base para a construção do conceito de número. Isso sinaliza que o Vitor apresenta indícios dessa construção.

Compreendemos, por conseguinte, que o desenho foi uma importante estratégia que possibilitou ao estudante registrar suas ideias e mostrar seu pensamento matemático na resolução do problema. Como afirma Derdyk (1989), ampliou seus limites de invenção e expressão, a partir de uma intenção explícita de registrar a sua elaboração acerca do problema, conforme propõe Sandes (2009). O processo anterior de resolução por meio de materiais concretos, como as próprias tampinhas, pôde ser registrado para além do uso dos numerais.

No desenho do Vitor, verificamos, ainda, conforme Lorenzato (2008) que o número não está nos objetos em si. O número está na mente da criança, que concebe as relações entre as tampinhas já presentes na sala (20) e aquelas que a colega acrescentou (6).

Destacamos, a seguir, a resolução do segundo problema.

**Problema 2:** Em frente à nossa escola estão estacionados 3 carros. Quantas rodas têm os 3 carros juntos?

Figura 2 – Desenho de Mateus para resolução do Problema 2 envolvendo adição/multiplicação



Fonte: Arquivo da professora/pesquisadora, 2016.

No problema de número dois, podemos observar a resolução do Mateus, também utilizando desenho para o registro. Notamos que, para facilitar a contagem, o estudante colocou todas as rodas dos carros a vista, pois desse modo, ficaria mais fácil a visualização (para ele) e assim, poderia proceder com a enumeração de cada roda e chegar ao total de 12.

Depois da resolução, Mateus explicou à professora/pesquisadora como ele conseguiu resolver o problema, que nesse caso, continha um carro, um objeto do cotidiano das crianças. Este aspecto sugere que ele já tinha o conhecimento de que havia em cada carro, quatro rodas, o que, por sua vez, se relaciona com as afirmações de Muniz e lunes (2004) a respeito dos problemas. É importante que estejam articulados à vida das crianças, ao seu cotidiano.

Observamos ainda, que o estudante utilizou os palitos de picolé para representar as rodas de um carro, depois colocou mais quatro palitos para mostrar as rodas de dois carros e, finalmente, mais quatro palitos, para simbolizar as rodas do terceiro carro. Seus relatos, portanto, indicaram que ele juntou os quatro palitos dos três carros, formando então o resultado de 12 rodas. Esta ação de representar com materiais concretos um conhecimento que já possuía, articula-se ao que afirma Piaget (1950), especialmente quanto à compreensão de que a operação matemática deriva de uma ação, isto é, a apresentação intuitiva não basta por si só, a criança deve realizar a operação manual.

No processo que Mateus apresentou, tanto no desenho quanto em seu relato, identificamos determinadas variáveis que Lorenzato (2008) destaca como elementos fundamentais para a construção do conceito de número pela criança. Quais sejam: a

contagem dos carros e das rodas, em que a ordem e a seriação estiveram presentes na ação respectivamente. De modo que ele não contou um objeto mais de uma vez e contou um número após o outro.

Nesse percurso, identificamos também a inclusão hierárquica, um em dois, dois em três e assim continuamente, até o numeral 12; a correspondência um a um; e, a correspondência biunívoca entre cada um dos palitos para cada uma das rodas do carro e, as quatro rodas para cada carro. Ocorreu, ainda, a cardinalidade dos conjuntos, isto é, o conjunto dos palitos e conjunto das rodas dos carros; a representação numérica, o numeral 12 apareceu no registro; a percepção de semelhanças entre os carros e a operacionalização do número, com a realização da adição.

Nesse contexto, percebemos que tais aspectos são indicativos de que o Mateus está no processo da construção do conceito de número e que o desenho também serviu para o registro das ideias e dos pensamentos da criança, viabilizando condições para esse processo e elaboração da resolução do problema.

Em seguida apresentaremos mais um problema, que se refere à operação de subtração.

**Problema 3:** A professora Joana estava com 14 palitos de picolé em cima da mesa dela. A professora Ana pediu 4 palitos emprestados. E agora, quantos palitos sobraram para a professora Joana?

Figura 3 – Desenho de Paula para resolução do Problema 3 envolvendo subtração



Fonte: Arquivo da professora/pesquisadora, 2016.

Em sua resolução, a estudante Paula reproduziu a professora Ana com seus quatro palitos. No lado esquerdo da folha, ela desenhcou os 14 palitos e um conjunto com quatro – na cor branca –, para mostrar os que seriam retirados do grupo maior.

Representou também o quadro de giz da sala de aula, com algumas letras, para mostrar as escritas diárias de sala observadas por ela.

Na conversa realizada após a realização da atividade, foi possível identificar detalhes dessa resolução. Apresentaremos nos relatos, a seguir, apenas as partes mais relevantes, que mostram o pensamento matemático da criança.

Prof./pesq. – Paula, quantos palitos a professora Joana tinha? Você se lembra?

Paula – Ela tinha 14, esses aqui ‘tudo’. (Mostrando o desenho dos palitos sobre a mesa – desenho à esquerda da folha – ela fez o movimento com o dedo e apontou todos os traços, incluindo aqueles que a professora Ana levaria).

Prof./pesq. – E quantos a professora Ana pegou emprestado?

Paula – Esses aqui na mão dela, 4! (Apontando o conjunto com quatro palitos, desenhados próximo à figura feminina no centro da folha).

Prof./pesq. – E depois, quantos palitos ficaram para a professora Joana?

Paula – (A criança voltou ao seu desenho e contou os palitos, que estavam **fora** do conjunto que ela circulou com a cor branca) e respondeu: – Ela ficou com 10 ‘palito’.

Prof./pesq. – Quando a professora Ana pega emprestados os palitos, a professora Joana ficou com mais ou com menos palitos?

Paula – Parou, olhou o desenho, contou (baixinho) os palitos que estavam sobre a mesa e aqueles que ela colocou no conjunto, com a cor branca e disse: – Acho que ela ficou com mais... (Contou novamente) e respondeu: – Não! Não! Ficou com menos ‘palito’.

Observamos na produção da Paula e nos trechos do diálogo acima que ela está em processo de construção do conceito de número. Esses indicadores apareceram na contagem um a um dos palitos feita pela criança, e na qual estão presentes também a seriação e a ordem, respectivamente, ou seja, ela não contou os palitos mais de uma vez e os contou na sequência correta.

Realizou, durante a resolução, a cardinalidade dos dois conjuntos presentes no problema, dos palitos que foram emprestados e daqueles que sobraram; e, observou semelhanças e diferenças, que envolvia a quantidade inicial de palitos, quantos foram retirados e quantos restaram e, se a professora ficou com mais ou com menos palitos.

Percebemos, ainda, a inclusão hierárquica no momento em que realizou a contagem um a um, situação em que ela identificou um em dois, dois em três e assim, ordenadamente, até a quantidade de 14 palitos. E, finalizou, com a operacionalização do número, ao realizar a operação de subtração.

Nesse processo de registro da Paula, destacamos as ideias de Onuchic (1999) acerca da resolução de problemas. A autora afirma que o problema não é um exercício de fixação no qual o estudante aplica um conceito já aprendido. Nessa perspectiva, a resolução da estudante indica que em suas elaborações, um campo de conceitos matemáticos (número, subtração, maior e menor quantidade) toma sentido

no problema, que se constitui como uma orientação para o processo de aprendizagem (ONUCHIC, 1999).

Esse problema trouxe, ainda, uma situação corriqueira dos espaços escolares e permitiu a articulação entre as atividades pedagógicas e o que as crianças presenciam na escola. O registro por meio do desenho oportunizou a sistematização das elaborações, das ideias e das hipóteses formuladas pela estudante, inclusive acerca da noção de subtração.

A seguir, apresentamos o último problema, cuja ideia é de uma divisão.

**Problema 4:** A professora trouxe 16 pirulitos para seus alunos. Quando ela chegou à sala de aula só estavam 4 alunos. Ela resolveu repartir os pirulitos entre eles. Quantos pirulitos ela entregou para cada aluno?

Figura 4 – Desenho de Felipe para resolução do Problema 4 envolvendo divisão



Fonte: Arquivo da professora/pesquisadora, 2016.

Neste quarto problema, temos a resolução de Felipe. Ele dividiu a folha em duas partes: no lado direito há um destaque para a presença da professora em sala de aula e, do lado esquerdo, as crianças sentadas e os pirulitos desenhados acima de cada uma. Seu registro foi elaborado após ele ter trabalhado com o material concreto.

Ele descreveu à professora/pesquisadora que resolveu o problema com as tampinhas de garrafas, primeiramente. Contou que pegou quatro tampinhas que, fez de conta, eram os coleguinhas que receberiam os pirulitos. Colocou uma ao lado da outra e procedeu com a divisão, com outras tampinhas que representavam os pirulitos. Felipe afirmou que toda vez que um coleguinha recebia um pirulito, os outros três também recebiam. Ele prosseguiu desse modo até acabar com todas as tampinhas e ao contar quantos pirulitos cada colega recebeu, observou que foi um total de quatro para cada um.

Em nossa análise, observamos que há muitos indícios de que Felipe se encontra em processo de construção do número. Dentre tais indícios, está a possibilidade de realização dos dois tipos de abstração, estudados por Piaget e destacados por Kamii (1988): a abstração empírica, ao manipular os materiais concretos, e a abstração reflexiva, ao estabelecer conexões entre os objetos, algumas tampinhas para os colegas e a distribuição de outras para os pirulitos, dividindo-os igualmente.

Além disso, para resolver o problema, ele realizou a correspondência um a um, tanto na contagem das tampinhas que representavam os pirulitos, como com as tampinhas que indicavam os colegas. Nessa contagem/correspondência, percebemos que o processo de inclusão hierárquica esteve presente, ou seja, um em dois, dois em três e assim, sequencialmente, até o número 16. Percebemos ainda a seriação, em que Felipe contou um numeral após o outro; e, a ordem, em que os elementos não foram computados por ele mais de uma vez.

Identificamos, ainda, a cardinalidade dos conjuntos, que abrangia os colegas, as cadeiras e os pirulitos; e, a operacionalização dos números, no momento em que realizou a operação de divisão, para encontrar o resultado solicitado.

Em vista disso, compreendemos que o problema e sua resolução por meio do desenho oportunizaram ao estudante um impulso à aprendizagem matemática, tendo como fonte uma situação próxima àquelas vivenciadas por ele, como indicam Muniz e lunes (2004). Dessa forma, o ensino passa a ser mais articulado à vida das crianças e meio para a ampliação das possibilidades de aprendizagem.

Com base nessas construções, apresentaremos a seguir nossas conclusões a respeito deste estudo.

## CONCLUSÕES

As análises apresentadas fazem parte de um contexto mais amplo de pesquisa e atuação pedagógica. Neste trabalho abordamos alguns aspectos referentes ao objetivo proposto, que abrangem as articulações entre a construção do conceito de número, a resolução de problemas e a utilização do desenho.

Intencionamos apresentar aos professores da Educação Infantil, principalmente, informações a respeito do processo de construção do número e sugerir alternativas pedagógicas que pudessem ampliar os horizontes das práticas educativas. Para isso, indicamos os problemas e a sua resolução por meio do desenho.

Com o estudo realizado compreendemos que a construção do conceito do número é um processo fundamental para o avanço da aprendizagem infantil com relação à Matemática, como também para suas vivências no cotidiano. Resolver problemas utilizando o desenho possibilita às crianças construir o número, que,

mais que identificação de numerais e sua recitação, envolve uma série de processos mentais, que podem e devem fazer parte da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

As informações advindas da pesquisa permitiram a compreensão de que não é necessário que o estudante esteja alfabetizado para se trabalhar com problemas. A intervenção docente com a leitura dos enunciados e a discussão acerca das ideias elaboradas pelas crianças viabiliza o uso dessa estratégia pedagógica desde o início da escolarização.

Nesse sentido, entendemos que essa estratégia pedagógica, a resolução de problemas por meio do desenho, favorece ao estudante da Educação Infantil a realização de operações matemáticas relacionadas com adição, subtração, multiplicação e divisão. E permite à criança, desde o início de sua escolaridade, experiências que poderão, quiçá, facilitar aprendizados futuros que envolvam conceitos mais complexos.

Por fim, concluímos que a estratégia de resolução de problemas por meio do desenho possibilita ao professor compreender os raciocínios das crianças, e, com isso, o planejamento e realização de intervenções que viabilizem avanços no processo de aprendizagem, no contexto de práticas de ensino de Matemática na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; Fernando GEWANDSZNAJDER. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 1999.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1989.

KAMII, Constance. **A criança e o número**: implicações da teoria de Piaget. Campinas: Papirus, 1988.

LORENZATO, Sergio. **Educação infantil e a percepção matemática**. Campinas: Autores Associados, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. Tradução: Álvaro Lorencini e Sandra Nitri. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1974/2006.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador.** 9. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MUNIZ, Cristiano Alberto. Fundamentos teóricos e metodológicos da matemática 1. In: FÉLIX, Joana. d'Arc Bicalho (Org.). **Aprendendo a aprender: Guia de formação para professores** (Ceub), livro 9, Brasília: SEDF, 2004. p. 99-185.

MUNIZ, Cristiano Alberto. Ser Educador Matemático. In: ENCONTRO BRASILIENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – EBREM, 6, 2014, Brasília. **Anais [...]** Brasília: SBEM, 2014. p. 1-15.

NCTM, National Council of Teachers of Mathematics. **Executive Summary Principles and Standards for School Mathematics.** Disponível em: [https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards\\_and\\_Positions/PSSM\\_ExecutiveSummary.pdf](https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PSSM_ExecutiveSummary.pdf). Acesso em abril. de 2020.

ONUCHIC, Lourdes de La Rosa. Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (org.). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 1999. p 199-218.

PIAGET, Jean. Discours du directeur du Bureau international d'éducation. (1950). In: MUNARI, Alberto. **Jean Piaget.** Tradução e organização: Daniele Saheb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

PIAGET, Jean; SZEMINSKA Alina. **A gênese do número na criança.** Tradução: Christiano Monteiro Oiticica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANDES, Joana Pereira. **O desenho como representação do pensamento matemático da criança no início do processo de alfabetização.** Orientador: Antônio Villar Marques de Sá. 2009. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **Pedagogia do desenho infantil.** 2. ed. Campinas: Alínea, 2007.

SELVA, Ana Coelho Vieira. Discutindo o uso de materiais concretos na resolução de problemas de divisão. In: SCHLIEMANN, Analúcia; CARRAHER, David. (org.). **A compreensão de conceitos aritméticos: Ensino e pesquisa.** Campinas: Papirus Editora, p. 95-119, 1998.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A Matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Resolução de problemas**: matemática de 0 a 6. Porto Alegre: Artmed, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. 2011.

WALLE, John Van de. **Matemática no Ensino Fundamental**: Formação de Professores e Aplicação em Sala de Aula. Porto Alegre: Artmed, 2009.

## SOBRE OS AUTORES

JOANA PEREIRA SANDES. Doutoranda em Educação, na linha de pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática, pelo PPGE/UnB. Mestre em Educação, também pelo PPGE/UnB. Pedagoga, com principal atuação na Educação Infantil e com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Após a conclusão do Mestrado em Educação desenvolveu diversas oficinas pedagógicas na área da Educação Matemática, especialmente para docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais. A base dessas oficinas é sua dissertação cujo tema é “O desenho como representação do pensamento matemático da criança no início do processo de alfabetização”. Atuações profissionais que considera importantes: tutora dos cursos: Pró-Letramento Matemático e Educação Infantil: Educar e Cuidar com a Linguagem Matemática, ambos junto aos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal e a participação como conteudista, em projeto televisivo, na área da Educação Matemática, para a TV Escola. A última turma em que atuou foi com a de 2º Período - Educação Infantil (SEEDF). Participa atualmente do Projeto de Pesquisa: “Dzeta Investigações em Educação Matemática - DIEM”, que tem por objetivo desenvolver trabalhos e pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de Matemática, assentados nos pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Matemática, em diferentes abordagens e perspectivas.

GERALDO EUSTÁQUIO MOREIRA. Estudos Pós-Doutorais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ - Capes 7), sob supervisão da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Ramalho Ortigão. Possui Doutorado em Educação Matemática, pela PUCSP (2012), com Estágio Doutoral na Universidade do Minho (Portugal); Mestrado em Educação, pela UCB (2005); Pós-Graduação em de Ensino da Matemática, pela UNICLAR (2000); Licenciatura em Ciências, pela UEG (1996); Licenciatura em Matemática, pela UNOESTE/SP (1999) e Licenciatura em Pedagogia, pelo Instituto Superior Fátima/DF (2013). É Professor Adjunto da Universidade de Brasília - UnB, atuando na Faculdade de Educação, no Departamento de Métodos e Técnicas, vinculado aos Cursos de Educação (Licenciaturas) e é Professor/Pesquisador da Pós-Graduação, níveis Mestrado e Doutorado, do Programa de Educação (PPGE), onde desenvolve

pesquisas assentadas na Linha Educação em Ciências e Matemática, relacionadas à Educação Matemática; à Matemática e à Educação. É, também, consultor e avaliador Ad Hoc do INEP/MEC/SINAES e avaliador Ad Hoc de revistas na área de Educação Matemática e Educação. Tem feito pesquisa, ensino e extensão associados a uma atuação profissional que busca consolidar abordagens construtivistas na formação de professores de Matemática, sobretudo nas subáreas da Matemática, da Educação Matemática Inclusiva, da Etnomatemática e da Cognição Matemática. Associado a estes aspectos, tem atuado pela profissionalidade, trabalho e condições da docência de professores que ensinam Matemática; epistemologias e etnociências. Focaliza, de forma complementar e associada às questões de identidade e saberes, na formação para a docência neste campo, sobretudo no plano das didáticas específicas de Educação Matemática, Matemática e Educação Matemática Inclusiva. É líder do grupo de pesquisa “Dzeta Investigações em Educação Matemática - DIEM”. Secretário Geral da SBEM Nacional (2019 - 2022).

TATIANA SANTOS ARRUDA. Doutora em Educação (2014) - Universidade de Brasília (UnB), com Mestrado em Educação (2007) - UnB e graduação em Pedagogia (2003) - UnB. Atualmente está na formação continuada de professores da educação infantil, na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Tem experiência como professora de educação básica e do ensino superior, com atuação nos seguintes temas: educação infantil, ensino fundamental anos iniciais- alfabetização e letramento, ensino superior, currículo, criatividade no trabalho pedagógico e organização do trabalho pedagógico.

**RECEBIDO:** 28-05-2020

**APROVADO:** 15-07-2020

# FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES PELA COLABORAÇÃO

## INITIAL TRAINING OF TEACHERS WHO TEACH MATHEMATICS AND MOBILIZATION OF TEACHING KNOWLEDGE THROUGH COLLABORATION

## FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES QUE ENSEÑAN MATEMÁTICAS Y LA MOVILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE ENSEÑANZA POR COLABORACIÓN

Marcielli de Lemos Cremoneze<sup>1</sup>  
marciellcremoneze@hotmail.com

Klinger Ciríaco<sup>2</sup>  
ciriacoklinger@gmail.com

### RESUMO

Relatamos dados de uma pesquisa de Mestrado em Educação Matemática vinculada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande. Selecionamos um excerto que visou compreender como experiências que envolvem aspectos ligados ao trabalho com a resolução de problemas contribui para a formação de futuros professores no que respeita à mobilização de saberes. Descrevemos um estudo qualitativo, cujas informações decorrem de interações no Grupo de Práticas Colaborativas em Educação Matemática nos anos iniciais (GPCEMai), o qual, desde 2013, reúne-se com professores da rede municipal na perspectiva de estudos coletivos acerca de conceitos matemáticos. Frente às conclusões, podemos afirmar que a formação inicial de professores encontra, na colaboração, eixo catalisador de aprendizagens pré-profissionais na interação com professores experientes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Saberes docentes. Educação matemática nos anos iniciais. Trabalho colaborativo.

### RESUMEN

Reportamos datos de una investigación de maestría en Educación Matemática vinculada a la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campo Grande. Seleccionamos un extracto que tenía como objetivo comprender cómo las experiencias que involucran aspectos relacionados con el trabajo con la resolución de problemas contribuyen a la capacitación de futuros maestros con respecto a la movilización del conocimiento. Describimos un estudio cualitativo cuya información resulta de

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS.

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos-SP.

interacciones en el “Grupo de Prácticas Colaborativas en Educación Matemática en los primeros años” (GPCEMai), que, desde 2013, se ha reunido con docentes de la red municipal en la perspectiva de estudios colectivos sobre conceptos matemáticos. En vista de las conclusiones, podemos decir que la formación inicial del profesorado encuentra, en colaboración, un catalizador para el aprendizaje preprofesional en la interacción con docentes experimentados.

**PALABRAS CLAVE:** Formación docente. Enseñanza del conocimiento. Educación matemática en los primeros años. Trabajo colaborativo.

## ABSTRACT

We report data from a master’s research in Mathematics Education linked to the Federal University of Mato Grosso do Sul - UFMS, Campo Grande. We selected an excerpt that aimed to understand how experiences involving aspects related to work with problem solving contribute to the training of future teachers with regard to the mobilization of knowledge. We describe a qualitative study whose information derives from interactions in the “Group of Collaborative Practices in Mathematical Education in the early years” (GPCEMai), which, since 2013, has met with teachers from the municipal network in the perspective of collective studies about mathematical concepts. In view of the conclusions, we can say that initial teacher training finds, in collaboration, a catalyst for pre-professional learning in the interaction with experienced teachers.

**KEYWORDS:** Teacher Education. Teaching Knowledge. Mathematical education in the early years. Collaborative Work.

## INTRODUÇÃO

Resultado do tatear da produção de dados de uma investigação de mestrado em Educação Matemática, vinculada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), este artigo apresenta elementos constitutivos de como uma experiência formativa, em contexto de colaboração, pode favorecer o desenvolvimento de saberes da docência, ainda na formação inicial de professores em um curso de Pedagogia.

A produção de dados se deu em um grupo colaborativo institucional, o qual se denomina: Grupo de Práticas Colaborativas em Educação Matemática nos anos iniciais (GPCEMai<sup>3</sup>), vinculado à UFMS, Campus Naviraí.

O objetivo central do estudo foi compreender em que medida a dinâmica do GPCEMai contribuiu para a mobilização de saberes sobre a docência de futuros

<sup>3</sup> As ações deste grupo ocorrem desde março de 2013, contudo, em 2017 passou a ter como membros, além das professoras dos anos iniciais, estudantes do curso de Pedagogia.

professores. A metodologia adotada é de natureza qualitativa resultado do contato direto dos pesquisadores com o ambiente do grupo.

## SABERES DOCENTES, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NOS ANOS INICIAIS

Tardif (2007, p. 36) define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Com base na compreensão de que não existe um saber específico que marca as bases de constituição da docência e que, tal como lembra o autor, os saberes do professor são plurais, oriundo de múltiplas fontes de aprendizagem, ele enumera quatro saberes.

Os saberes da formação profissional são definidos como saberes constituídos a partir das institucionais de formação de professores. Os saberes disciplinares são os saberes que dispõe a sociedade e correspondem aos diversos campos do conhecimento. Os saberes curriculares são os saberes que os professores devem aplicar, como os métodos e os conteúdos. Por fim, os saberes experienciais são os saberes baseados no exercício da prática docente (TARDIF, 2007).

Neste contexto, podemos inferir que os saberes docentes são as competências, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes mobilizadas e utilizadas pelos professores em todas as suas tarefas diárias. Esses saberes são articulados ao trabalho docente e possuem uma relação indissociável com formação da identidade profissional, portanto, não podem ser compreendidos distanciados do contexto vivenciado pelo professor (TARDIF, 2000).

O autor pondera algumas características dos saberes profissionais, como: são temporais, pois, muito do que os professores sabem sobre o ensino foi gradativamente construído ao longo de sua própria história de vida. São plurais e heterogêneos, uma vez que, o professor se apoia em sua experiência de vida e de cultura escolar, em seus conhecimentos curriculares e se baseia em seu próprio saber. São personalizados e situados, ou seja, são saberes indissociáveis da pessoa, de sua experiência e situação de trabalho (TARDIF, 2000).

Neste sentido, entendemos que é a partir da interlocução dos saberes, das competências, das experiências e da estreita relação entre a teoria e a prática escolar que o professor constrói saberes e se constitui enquanto docente. No entanto, a formação inicial tem se constituído frágil ao conceber um modelo aplicacionista de conhecimento.

Para Tardif (2000), os cursos de formação, ao serem idealizados de forma disciplinar, apresentam alguns problemas, por um lado, as disciplinas são abordadas

de maneira fragmentada e com curta duração, por outro, em uma disciplina, o conhecer e o fazer são separados, no sentido de que se aprende primeiro para depois fazer. O autor elenca que “[...] em uma prática, aprender é fazer e conhecer fazendo” (TARDIF, 2000, p. 19).

Além disso, o autor advoga que os conhecimentos que o futuro professor possui não são considerados, limitando-se a transmitir informações desarticuladas. Este tipo de formação acaba não proporcionando ao futuro professor vivenciar o contexto de sua profissão e aprender a partir da prática docente.

Considerando que os saberes são provenientes de diferentes fontes e que os professores estabelecem diferentes relações “com” e “entre” eles, o autor propõe quatro categorias de saberes:

- 1) Saberes da formação profissional: os saberes profissionais (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) são um conjunto de saberes transmitidos a partir das institucionais de formação de professores, apresentam-se como doutrinas, concepções e normativas que orientam o saber-fazer. Esses saberes são constituídos no contexto da formação inicial e continuada, por meio das disciplinas ou de uma concepção de ensino e, desta maneira, não se apresentam como saberes unificados, mas variados e heterogêneos.
- 2) Saberes disciplinares: possuem relação com os diversos campos do conhecimento alcançados a partir da formação inicial e continuada, constitui-se dos saberes sociais determinados e escolhidos pela instituição e aliados à prática docente.
- 3) Saberes curriculares: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definido e selecionados como modelos da cultura e de formação erudita.
- 4) Saberes experienciais: podem ser chamados de saberes experienciais ou práticos, pois são constituídos a partir da experiência e por ela validados, incorporado a prática no cotidiano da profissão docente sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Esses saberes não são sistematizados em doutrinas ou teorias, são saberes práticos que não superpõe a prática, mas se incorporam a ela (TARDIF, 2007).

Ponderando a categorização dos saberes produzidas por Maurice Tardif, articulamos com as especificidades dos saberes constituídos e mobilizados no processo do ensino de Matemática. O quadro a seguir ilustra este ensaio:

Quadro 1: Saberes da docência e a articulação com saberes matemáticos.

TARDIF Categorização dos saberes	Definição	Articulação com a Educação Matemática
<b>Saberes da formação profissional</b>	São constituídos a partir das instituições de formação de professores.	Conhecimento específico de conteúdo matemático (Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medias, Probabilidade e Estatística) e conhecimento pedagógico para o ensino (Tendências em Educação Matemática).
<b>Saberes disciplinares</b>	São os saberes que dispõe a sociedade e correspondem aos diversos campos do conhecimento.	Relaciona-se a áreas do conhecimento, portanto, à Matemática enquanto disciplina escolar.
<b>Saberes curriculares</b>	São os saberes que os professores devem aplicar, como os métodos e os conteúdos.	Parâmetros Curriculares Nacionais; Base Nacional Comum Curricular; Currículo de Matemática para os anos iniciais; Livro didático de Matemática; Materiais Curriculares, entre outros.
<b>Saberes experienciais</b>	Baseados no exercício da prática docente.	A Matemática no cotidiano pessoal; Práticas do ensino de Matemática vivenciadas na Educação Básica; Vivências do ensino de Matemática proporcionado em diferentes espaços formativos (disciplinas de Matemática na licenciatura em Pedagogia, programas de ensino, pesquisa e extensão, bem como estágios).

Fonte: Elaboração própria (2019).

Deste modo, entendemos que os saberes docentes relacionados ao ensino de Matemática são plurais, heterogêneos e advêm de diferentes fontes a partir da correlação destes com as concepções, crenças e filosofias pessoais do professor dos primeiros anos. Consta nesta pluralidade as vivências relacionadas à Educação Matemática, as experiências escolares de conteúdos e metodologias, os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia, especificamente, nas disciplinas que abordam questões referentes aos conteúdos e seu ensino.

As vivências nos diversos espaços de formação em Matemática, como projetos de extensão, produção de pesquisas, estágios curriculares, são determinantes para a constituição do professor que ensina Matemática nos anos iniciais.

Na perspectiva de uma formação docente que promova a inter-relação entre teoria e prática, destaca-se no cenário educacional brasileiro os grupos com características colaborativas. Ferreira (2013) salienta que a parceria entre a

universidade e a escola é um caminho promissor para mudanças consideráveis no processo de ensino e aprendizagem da Matemática em todos os níveis.

Ciríaco e Morelatti (2016, p. 25) esclarecem que:

Os integrantes do grupo, independente do espaço de atuação pedagógica, podem ser considerados como protagonistas do seu desenvolvimento profissional e da do outro, na medida em que as suas experiências de vida e de formação, contribuem para a prática dos demais participantes [...].

Tendo em vista estes princípios, compreendemos que é por meio do compartilhar de experiências que o professor e o futuro professor tornam-se autores do seu próprio desenvolvimento, levantando discussão e novas propostas para solucionar os problemas oriundos da prática pedagógica que, quando discutidos/refletidos coletivamente, podem oportunizar ações significativas.

Um ponto marcante dentre as características dos grupos colaborativos é a voluntariedade, identidade e espontaneidade dos integrantes, assim como pontua Nacarato et. al. (2013, p. 199) a “[...] participação no grupo é voluntária, no sentido de que cada membro deseja fazer parte de um determinado grupo, com predisposição para contribuir e aprender com seus pares, a partir de um interesse comum o que imprime ao grupo uma identidade”. Essa identidade, embora constituída por objetivos comuns não perde o interesse individual de cada integrante se desenvolver profissionalmente e ampliar seus saberes.

Compartilhamos da posição de Nacarato, Mengali e Passos (2017) ao mencionarem que um ambiente propício à aprendizagem possui algumas características singulares, a relação professor e aluno deve ser pautada no respeito e no diálogo, possibilitando ao aluno “falar” e ser “ouvido”. No entendimento das autoras, um ambiente propício para a aprendizagem deve envolver múltiplas linguagens (linguagem oral, linguagem matemática, linguagem gestual) interações e negociação de significados.

Para Cândido (2001), a comunicação por muito tempo não estava ligada às aulas de Matemática. No entanto, estudos mostram a importância de comunicar-se matematicamente e a necessidade de os professores estimularem o pensamento crítico, a reflexão e os questionamento por parte de seus alunos.

O excesso de cálculos mecânicos e o silêncio nas aulas tornam a comunicação pouco frequente contribuindo para a ausência do diálogo. Segundo Cândido (2001), a comunicação matemática tem papel de suma importância, pois contribui para que os alunos construam um vínculo entre as noções informais, intuitivas, a linguagem abstrata e a simbólica da Matemática. “Assim, aprender matemática exige comunicação, pois é através dos recursos de comunicação que as informações, os conceitos e as representações são veiculadas entre pessoas” (CANDIDO, 2001, p. 15).

Smole e Diniz (2001) esclarecem que ler, escrever e resolver problemas são habilidades básicas para se aprender qualquer coisa, porém, em geral, são trabalhadas separadamente. As autoras pontuam que a utilização do recurso da comunicação nas aulas de Matemática é justificada, pois ao comunicar ideias, o aluno entra num processo de reflexão sobre o que pensou, organiza e mentaliza seus pensamentos e ações e acaba aprendendo com maior facilidade.

Ler, escrever, desenhar são características ligadas à comunicação que, quando relacionadas à Matemática, podem desenvolver uma a outra. Portanto, há necessidade de não serem trabalhadas de maneira isolada, pois o conhecimento não é algo “encaixotado” ou compartimentado em disciplinas. Smole e Diniz (2001) destacam ainda que a segregação das disciplinas tem impedido a construção natural dos significados de conceitos e procedimentos de modo que os alunos não percebam as relações que ocorrem um com o outro.

Entendemos que a relevância de um trabalho interdisciplinar, principalmente, nos primeiros anos. Neste sentido, a prática da leitura e escrita nas aulas de Matemática possibilitam romper com o isolamento da disciplina. Assim, a resolução de problemas pode ser uma alternativa metodológica para o desenvolvimento de outras habilidades mediadas pela comunicação e pelo diálogo dentro da sala.

Compartilhamos dos dizeres de Nacarato *et al.* (2017, p. 43), ao mencionarem que, em um ambiente em que todos aprendem e ensinam, os pensamentos precisam ser valorizados, o “certo” e o “errado” deve dar espaço para a discussão, a comunicação é fundamental e é necessário dar “voz” e “ouvir” os alunos.

Ao ler, escrever, desenhar e/ou falar, o aluno mostra as habilidades que está desenvolvendo e, indica também, os conceitos que aprendeu e as dificuldades que possui. Com isso, o professor conseguirá intervir a partir de tentativas de provocar o avanço na superação das dificuldades na disciplina. Cândido (2001, p. 16), ao falar sobre aprendizagem significativa, pontua que:

Falar de aprendizagem significativa é assumir o fato de que aprender possui um caráter dinâmico, e requer ações de ensino direcionadas para que os alunos aprofundem e ampliem os significados que elaboram diante de suas participações nas atividades de ensino e aprendizagem. Nessa concepção, o ensino é um conjunto de atividades sistemáticas, cuidadosamente planejadas, nas quais o professor e o aluno compartilham parcelas cada vez maiores de significados com relação aos conteúdos do currículo escolar, ou seja, o professor guia suas ações para que o aluno participe em tarefas e atividades que o façam aproximar-se cada vez mais daquilo que a escola tem para lhe ensinar.

Neste entendimento, um contexto para ensinar e aprender Matemática deve encorajar a exploração, a organização, o diálogo e a comunicação de uma variedade de ideias e conceitos matemáticos, desenvolvendo a curiosidade e gosto pela disciplina

em um ambiente de prática dialógica com os alunos. Portanto, quanto mais os alunos têm oportunidade de falar, escrever, desenhar, mais eles compreendem conceitos e termos matemáticos contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Nacarato *et al.* (2017, p. 43) destacam que “o movimento de comunicação e de negociação de significados exige o registro escrito – tanto do aluno sobre a sua aprendizagem quanto do professor sobre a sua prática.”. A leitura e a escrita são essenciais para o desenvolvimento dos conceitos matemáticos, daí a importância das produções de textos nas aulas de Matemática, em que o aluno é estimulado a pensar, organizar e esclarecer seus pensamentos.

Reportando-nos aos constructos teóricos explorados até aqui, entramos em um consenso com a literatura de que um problema precisa ser uma situação de desafio, que instigue o resolvidor à encontrar sua solução e que, neste cenário, o trabalho precisa ocorrer a partir de uma prática pedagógica que vise o diálogo e incentive a comunicação matemática. Para tanto, avançaremos agora para pensar que tipos de problemas o docente pode propor na perspectiva de mudança da cultura de suas aulas de Matemática, o que acreditamos ocorrer com base na proposta de Stancanelli (2001): conhecer diferentes tipos de problemas.

Em estudos, Stancanelli (2001) apresenta reflexões, explora e analisa diferentes tipos de problemas que podem ser propostos aos alunos, com a finalidade de romper com crenças inadequadas sobre o que é um problema, como resolvê-los, como também a compreensão do que seja Matemática, seu ensino e sua aprendizagem.

A autora coloca em questão dois tipos de problemas: o convencional e o não-convencional. O problema convencional possui características simples, com frases curtas e objetivas o que, de certa forma, não exige nenhum desafio para a sua interpretação e nem para a busca de solução mais apurada por parte do aluno. Todas as informações são dispostas com clareza e pode ser resolvido pelo uso direto de algoritmo. Por outro lado, o problema não-convencional tem como enunciado um texto com personagens o que, de certa forma, se torna convidativo e envolvente. A interpretação exige que o aluno faça uma leitura atenciosa, selecione as informações necessárias e busque diversas estratégias para a resolução.

Dadas as reflexões destacadas, acreditamos que a inserção de futuros professores no contexto colaborativo possibilitará uma maior proximidade com a realidade escolar. Estimamos que o compartilhamento de saberes e as ações educacionais vivenciadas entre os pares contribuam significativamente no processo de produção de saberes dos estudantes na perspectiva de ampliação de seu repertório didático-pedagógico.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

A produção de dados, conforme já mencionado na introdução, se desenvolveu no contexto “Grupo de Práticas Colaborativas em Educação Matemática nos anos iniciais” (GPCEMai), vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Naviraí. É válido mencionar que o GPCEMai é coordenado pelo segundo autor deste artigo.

No caso específico deste estudo, as ações foram centradas no intuito de apresentar as primeiras impressões da dinâmica de um trabalho colaborativo constituído por futuros professores e professoras que ensinam Matemática, nos anos iniciais, referente à vivência no ano de 2018. Para este fim, o trabalho empírico desenvolveu-se a partir de alguns passos.

O primeiro foi o início das reuniões para o trabalho com a resolução de problemas: a partir da retomada dos encontros com o GPCEMai, foi realizado o convite por meio da *web* aos professores da rede municipal e estadual que atuassem em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e aos estudantes do curso de Pedagogia da UFMS, Campus Naviraí, em meados de fevereiro de 2018, com o intuito de estudar, discutir e compartilhar práticas de ensino de Matemática.

Iniciamos as sessões com 26 integrantes, sendo 11 professoras dos anos iniciais (licenciadas em Pedagogia), 1 coordenadora de área (licenciada em Matemática), 10 estudantes de licenciatura em Pedagogia, 2 estudantes de Mestrado acadêmico do Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Ilha Solteira, 1 estudante de mestrado acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UFMS/Campo Grande e 1 professor/formador da UFMS.

Num segundo movimento, ocorreu a observação das práticas de compartilhamento e da dinâmica do grupo. O contato direto com o espaço natural da investigação proporcionou que realizássemos observação sistemática com os olhares voltados a colher o maior número de situações que possam responder os aspectos centrais da pesquisa. Lüdke e André (1986, p. 26) consideram que:

[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. “Ver para crer”, diz o ditado popular.

As autoras ainda salientam que a observação direta estreita a relação do observador com o objeto de pesquisa, proporcionando a compreensão e a interpretação do fato investigado. As reuniões ocorreram de abril a dezembro de 2018, o grupo teve 10 sessões de discussões com duração de, aproximadamente, 3 horas de estudos.

Na próxima seção, tentaremos sintetizar alguns acontecimentos na busca de evidências de como o espaço colaborativo pode vir a contribuir com a mobilização de saberes docentes de futuros professores ligados à Educação Matemática.

## DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O quadro 01 ilustra os assuntos e pontos debatidos no GPCEMai em 2018:

Quadro 1: Textos discutidos pelas professoras no grupo colaborativo.

Mês	Título do texto	Autor	Dinâmica do grupo	Aspectos dos saberes da docência			
				Saberes da formação	Saberes disciplinares	Saberes curriculares	Saberes experienciais
Maio	O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional de um grupo de professores dos anos iniciais: olhar para resolução de problemas	Oliveira e Passos (2017)	Reflexões sobre o trabalho colaborativo, desafios, dilemas e saberes no processo de formação de professores.	Discussão sobre a fragilidade dos cursos de formação. Futuros professores relembraram traumas advindos da educação básica e os sentimentos de ter que ensinar Matemática nos anos iniciais.	O ensino de Matemática nos anos iniciais.	Resolução de problemas – tendência em Educação Matemática. Propostas de tarefas desenvolvidas em sala de aula.	Professoras e futuros professores comentaram sobre suas práticas de ensino. Discussão sobre a necessidade de valorizar as estratégias desenvolvidas na resolução e não apenas o resultado.
Junho	Conhecendo diferentes tipos de problemas	Stan-canelli (2001)	Reflexões sobre os diferentes tipos de problemas, características e funções no ensino de Matemática. Planejamento de tarefas à serem desenvolvidas em sala de aula.	Identificação dos aspectos/características dos dados de um problema matemático. Formas de ensinar/aprender Matemática.	Debates e discussões sobre a importância do ensino de Matemática nos anos iniciais.	Reflexões sobre conteúdos dos livros didáticos.	Professoras e futuros professores apresentaram estratégias para resolver alguns problemas propostos. Planejamento de tarefas com base na resolução de problemas.

<b>Julho</b>	Comunicação em matemática	Cândido (2001)	Apresentação da proposta de tarefa envolvendo diferentes tipos de problemas. Reflexões sobre recursos de comunicação nas aulas de Matemática. Planejamento de tarefas envolvendo os recursos de comunicação.	Reflexões sobre a comunicação em Matemática na educação básica.	Discussão sobre o ensino dos números decimais nos anos iniciais utilizando o gênero textual encarte de supermercado.	Trabalho com números decimais a partir da metodologia de resolução de problemas. Compreensão do papel da comunicação nas aulas de Matemática.	Professoras relatam dificuldades da comunicação em aulas. Futuros professores apresentam e discutem o papel da oralidade, da escrita e das representações pictóricas nas aulas de Matemática.
<b>Novembro</b>	O pensamento algébrico na aprendizagem da Matemática nos primeiros anos	Canavarro (2007)	Discussão sobre o desenvolvimento do pensamento algébrico.	Mobilização de Conhecimentos abordados na disciplina de “Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática” no curso de Pedagogia e na formação/atuação das professoras.	Definição do conceito de Álgebra; Aspectos do pensamento algébrico; Regularidade e padrões; Pensamento funcional.	Formas de desenvolver o pensamento algébrico a partir da aritmética generalizada e do pensamento funcional.	Experiências dos integrantes do grupo com este conceito na Educação Básica e agora no grupo a partir de uma oficina em que abordamos alguns aspectos das propriedades do pensamento algébrico.

Fonte: Elaboração própria (2019).

Abrimos o segundo encontro do GPCEMai com discussões do texto de Oliveira e Passos (2017) e, como combinado, duas integrantes conduziram o debate: a professora Joana e a estudante Manuela <sup>4</sup>

Neste capítulo, as autoras investigaram os desafios, dilemas, saberes e aprendizagens que emergem no processo de formação continuada de professores

<sup>4</sup> Ao mencionarmos os integrantes do grupo utilizamos pseudônimo a fim de manter os princípios éticos da pesquisa em educação.

dos anos iniciais ao estudarem e utilizarem a metodologia da resolução de problemas nas aulas, em um ambiente de formação na perspectiva de trabalho colaborativo. A discussão gerou reflexões no grupo sobre os cursos de formação docente.

A professora Joana mencionou a fragilidade dos cursos ofertados pelas Secretarias de Educação. Em sua fala esclarece: “uma formação que não forma nada, e que está longe da realidade do professor, formação para cumprir horas”. Nacarato *et al.* (2013) consideram que esses modelos de formação, na maioria, desconsideram os saberes, os conhecimentos e as necessidades dos professores. Partem de uma formação técnica, em que o professor é entendido como mero aplicador de teorias orientadas por especialistas, o que vai ao encontro da fala de Joana.

No trabalho investigado por Oliveira e Passos (2017), cada encontro da formação fora planejado e discutido a partir das necessidades levantadas pelo grupo, fato este que possibilitou a produção coletiva dos saberes. Para a professora Joana, o GPCEMai/UFMS assemelha-se com a experiência que lera no artigo debatido:

Não é diferente do nosso grupo, pois construímos coletivamente outras ideias, novas práticas e novas aprendizagens. Quando discutimos e planejamos coletivamente e, depois compartilhamos com o grupo nossas práticas podemos ver onde falhamos, onde acertamos, o que podemos melhorar. É um choque ver a nossa prática em sala de aula, mas você pode junto com o grupo construir novas aprendizagens e melhorar suas aulas num processo de colaboração. (Joana – Sessão GPCEMai/UFMS, 26 de maio de 2018).

Nesse excerto, encontramos evidências de que a professora compreende o GPCEMai como um modelo de formação que possibilita os integrantes discutir, planejar, mobilizar, refletir e ressignificar os saberes da docência validados pela colaboração entre os pares.

Aos poucos, começamos a ouvir as vozes tímidas de outras professoras e de alguns estudantes na discussão, isso porque, as características colaborativas não aparecem logo nos primeiros encontros, mas se constroem ao longo do processo. De acordo com Boavida e Ponte (2002), o conceito de cooperar e colaborar, em geral, é utilizado como sinônimo para se referir às práticas em grupos. Porém, mesmo que ambos tenham o prefixo (co), que significa “ação conjunta”, o verbo operar está relacionado à realização de uma operação, muitas vezes simples que não ocorre a partir de negociação conjunta. Já o verbo trabalhar exige uma série de atividades (pensar, preparar, refletir, formar, desenvolver diversas ações) negociáveis visando objetivos comuns (BOAVIDA; PONTE, 2002).

Com o debate, uma das futuras professoras mencionou sobre as dificuldades e medos em saber que terá que ensinar Matemática nos anos iniciais e rememorou

seus saberes enquanto aluna da Educação Básica, expondo angústias decorrentes de sua relação com esta disciplina:

Eu nem queria participar do grupo com medo, vergonha de errar, de ser avaliada. Mas eu preciso participar para eu não levar para meus alunos a matemática como eu aprendi na infância. Quero ser uma professora diferente, que não cause traumas nos meus alunos. Se eu não buscar aprender, eu vou ficar nervosa em sala as crianças e vou passar essa insegurança para eles. Por isso eu estou participando do grupo, porque eu preciso aprender e aqui parece um espaço que eu posso errar. (Alice – Sessão GPCEMai/UFMS, 26 de maio de 2018).

Tardif (2000) considera que o futuro professor constrói suas próprias crenças sobre a atividade profissional ainda na condição de aluno, isso devido ao longo período que fica imerso na escola. Neste pensamento, a formação inicial não consegue abalar, nem modificar, as crenças e concepções sobre o ensino da maioria dos estudantes, tampouco suas experiências anteriores vinculadas à escola. Para Curi (2004), a constituição do conhecimento dos professores tem influências tanto de sua formação escolar como da sua formação acadêmica. Portanto, quando professores têm pouco conhecimento dos conteúdos matemáticos que devem ensinar, em geral, eles demonstram insegurança e evitam ensinar. Entendemos que diante da necessidade de ensinar o que, muitas vezes, não se sabe, é preciso investir em estratégias que venham superar essa insuficiência em relação aos saberes considerados imprescindíveis à docência. Neste contexto, enxergamos o ambiente do trabalho colaborativo do GPCEMai como espaço em que os futuros professores interagem com professores em exercício para estudar, compartilhar e ressignificar os saberes docentes.

Percebemos que Alice reconhece suas fragilidades ao tentar ensinar Matemática e busca para a sua formação um espaço que ela possa “errar”<sup>5</sup>, compartilhar seus medos e aprender com os demais integrantes. Ciríaco (2016), em sua pesquisa de doutorado, considera a necessidade de um espaço na formação inicial, estrategicamente pensado como sendo um lugar em que professores universitários, professores da Educação Básica e futuros professores se encontrem para compartilharem e refletirem sobre a prática pedagógica. Um espaço que possibilite o professor em formação vivenciar teoria e prática mediadas pela colaboração.

Para o terceiro encontro, contamos com a colaboração da professora Amanda e do futuro professor Frederico para mediar as discussões com base no texto de Stancanelli (2001). Neste trabalho, a autora apresenta reflexões, explora e analisa diferentes tipos de problemas que podem ser propostos aos alunos, com a finalidade

<sup>5</sup> O erro aqui é compreendido como o ato de ressignificar o conhecimento “de” e “sobre” os conceitos matemáticos, formas de compreensão de suas estruturas, propriedades e aplicações concretas/abstratas.

de romper com crenças inadequadas sobre o que é, como resolver e sobre o que é pensar e aprender Matemática.

Neste capítulo do livro que iniciamos a discussão, Stancanelli (2001) faz uma abordagem importante sobre as diferentes formas que um problema é apresentado às crianças dos primeiros anos de escolarização, dentre as quais, a autora destaca: problemas convencionais; problemas sem solução; problemas com mais de uma solução; problemas com excesso de dados; e problemas de lógica.

Ao analisarmos um problema convencional, Amanda mencionou “muitas vezes nós professores aplicamos apenas problemas convencionais ‘surreal’, longe da realidade dos alunos, além de serem tão fáceis, que não exige que a criança pense”. Frederico apontou um problema convencional em que o enunciado trazia o seguinte: Ricardo comprou 3 pacotes de figurinhas. Em cada pacote há 4 figurinhas. Quantas figurinhas Ricardo tem ao todo? Para Frederico é “um problema desse não coloca a criança a pensar, a criança não precisa nem buscar estratégias.... é só multiplicar.” Ainda foi refletido que nos livros didáticos, tradicionalmente, é habitual localizar problemas convencionais que não exigem uma leitura atenciosa para interpretação e nem para a sua resolução, pois, o enunciado é simples, além disso, os dados aparecem em ordem e totalmente explícitos.

Frederico apresentou um problema com mais de uma solução proposto por Stancanelli (2001):

Figura 1: Problema com mais de uma solução.

B) Isso é um cêrbero. Cada vez que uma das suas cabeças está doendo, ele tem que tomar quatro comprimidos. Hoje as suas três cabeças tiveram dor. Mas o frasco já estava no fim e ficou faltando comprimidos para uma cabeça. Quantos comprimidos haviam no frasco?<sup>1</sup>



Fonte: Stancanelli (2001, p. 104)

Com base no enunciado, Frederico mencionou “é um texto atrativo, que envolve a criança, que desperta a curiosidade na criança em buscar estratégias para solucionar [...]”. Problemas não-convencionais necessitam de um processo de resolução em que a criança interprete, pense, organize os dados e busque estratégias para chegar ao resultado, portanto, possibilita a aprendizagem do aluno.

Foi levantado ainda que, muitas vezes, os professores não levam esse tipo de problema para a sala, isso porque imaginam que as crianças não vão conseguir resolver ou porque são problemas que necessitam de uma maior interação entre professor e aluno, o que demanda tempo.

Sobre isso, uma das futuras professoras relatou:

Em um dos meus estágios obrigatórios propomos um problema como este, mas quando a professora da turma olhou ela disse que os alunos não conseguiriam resolver uma situação assim. Nós insistimos e colocamos como desafio para ser feito no fim da aula. A professora se surpreendeu com o entusiasmo da turma em resolver e, ainda mais com as maneiras que cada um chegou ao resultado (Leila – Sessão GPCEMai/UFMS, 16 de junho de 2018).

Com base nas discussões geradas nesta sessão, consideramos que o grupo tem atingido instâncias importantes também do curso de Pedagogia como um todo. Ilustra tal assertiva o fato de que, como menciona a estudante, as reflexões suscitadas no GPCEMai na seção anterior a levaram a propor, no estágio, uma regência baseada em resolução de problemas, ou seja, parece que, ao menos ao que os dados produzidos indicam, que esta futura professora tem constituído mais autonomia, bem como segurança para propor tarefas matemáticas.

O ambiente do grupo colaborativo é, neste entendimento, um componente transversal da formação do professor que ensina Matemática, pois gera, na interação com o outro, a ampliação do repertório didático-pedagógico e, quiçá, conceitual, em termos de saberes disciplinares, uma vez que, em tese, contribui à segurança dos integrantes quando estão em situações de sala de aula. Para finalizarmos esta seção, convidamos o grupo a elaborar tarefas envolvendo a resolução de problema. Organizaram-se em dois subgrupos, em que estudantes e professoras discutiram e desenvolveram tarefas a serem realizadas em sala de aula com alunos do 4º ano.

Iniciamos o quarto encontro com apresentações de tarefas elaboradas pelos futuros professores em encontros anteriores, que refletiram muitas das reflexões debatidas e ressignificadas pelo GPCEMai. A futura professora Larissa mencionou que as tarefas foram pensadas para turma de 4º ano com o objetivo de trabalhar o sistema monetário na perspectiva da resolução de problemas e que se tratava de um problema com excesso de dados em que os alunos recorreriam a um encarte de supermercado. O problema proposto foi o seguinte:

Figura 2: Tarefa elaborada pelos futuros professores, 2018

**NÃO CONVENCIONAL – EXCESSO DE DADOS**

- Segunda-feira às 14h00min a mãe de Fernando pediu que ele fizesse uma compra no supermercado C. Vale, deu-lhe:



→

- Era para ele comprar 1 pacote de farinha para sua irmã de 1 ano e 1 molho de tomate para fazer a macarronada do jantar. Sabendo que o jantar será às 20h00min, quanto ele gastou ao todo na compra? Será que ele voltou com troco. Se voltou qual o valor?



Fonte: Acervo dos pesquisadores.

Figura 3: Encarte utilizado para a resolução.



Fonte: Acervo dos pesquisadores.

Discutimos sobre o sistema decimal e de como trabalhar em sala de aula, além disso, sobre as possibilidades e estratégias que os alunos poderiam recorrer para resolverem. Outro aspecto refletido foi o excesso de dados contido no problema, fato que exige selecionar as informações relevantes, pois nem todas que estão disponíveis no texto são necessárias na resolução.

Com base neste pensamento, Larissa mencionou: “eles vão ter que interpretar o enunciado, analisar os dados que irão usar na resolução, como por exemplo as horas mencionadas, a idade da criança e outros dados que não serão usados para resolver

[...]”. Outras possibilidades foram levantadas pelos integrantes como, por exemplo, utilizar um encarte de outro supermercado sugerindo que os alunos comparem os valores dos produtos, questionem em que supermercado a compra ficaria mais barata, a diferença de preço, etc.

Outro ponto suscitado pelo grupo foi o fato que, em geral, os alunos possuem pouca autonomia diante de um problema como este (com excesso de dados), limitando-se a esperar a professora dizer qual é a operação que deve ser feita, porém, temos que criar condições para que os alunos se envolvam nessas tarefas. Os recursos de comunicação (oralidade, representações pictóricas, escrever nas aulas de Matemática) mencionados por Cândido (2001) foram mencionados e debatidos. Neste contexto, é possível criar um espaço em que os alunos possam organizar, explorar e esclarecer seus pensamentos possibilitando maior autonomia no desenvolvimento das tarefas.

Diante do exposto, neste processo inicial de tatear os dados produzidos nesta experiência de análise exploratória das sessões do GPCEMai/UFMS, podemos inferir que em relação aos saberes docentes, as discussões do grupo colaborativo parecem ter uma contribuição importante para a mobilização do repertório de saberes, não apenas privilegiando um único saber, mas articulando os saberes de formação, os disciplinares, os curriculares e os experienciais à futura prática docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de organização inicial de escrita dos encontros possibilitou alguns encontros e desencontros com a literatura da área. Dentre os encontros, destacamos a potencialidade da colaboração, uma vez que, na interação entre os pares, o grupo passou a trabalhar conjuntamente como “nós” e não como “eu”. Os objetivos comuns, que envolveram professores e futuros professores, residiram em superar as fragilidades e lacunas no processo de ensino e aprendizagem dos fundamentos e metodologias de Matemática, perdendo assim caráter individualista e competitivo, muitas vezes presente na carreira docente. Sobre desencontros, destacamos uma potencialidade do grupo, o fato de que no GPCEMai os futuros professores têm a possibilidade de irem além de propostas e discussões teóricas. Os estudantes colaboram em todas as etapas e vivenciam a sala de aula, se colocando na posição de professor, inter-relacionam teoria e prática e isso gera o desenvolvimento de uma postura investigativa da própria prática.

Os episódios elegidos para compartilhar neste artigo são exemplos de como a prática dialógica, oportunizada pelos ambientes de negociação de significados, pode favorecer o desenvolvimento de posturas investigativas dos sujeitos, bem como auxiliar futuros professores a se sentirem mais seguros/confiantes de que são capazes

de ensinar/aprender Matemática entre os pares e ainda de que o diálogo nas aulas, em contextos de resolução de problemas, é uma ação imprescindível para o fazer Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS

BOAVIDA, Ana Maria; Ponte, João Pedro. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GTI (Org). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM. 2002, p. 43-55.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa e educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, LTDA, 1994.

CÂNDIDO, Patrícia Teresinha. Comunicação em Matemática. In: SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. (org.). **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender Matemática**. SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. (org.) . Porto Alegre. Artmed. 2001. p.17-28.

CANAVARRO, Ana Paula. O pensamento algébrico na aprendizagem da Matemática nos primeiros anos. **Quadrante**. Vol. XVI, nº 2, 2007. Disponível em: [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/4301/1/\\_Quadrante\\_vol\\_XVI\\_2-2007-pp000\\_pdf081-118.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/4301/1/_Quadrante_vol_XVI_2-2007-pp000_pdf081-118.pdf). Acesso em: 15, jun. 2018.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. **Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo**. Presidente Prudente, SP. 2016. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP, 2016. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139512/ciriaco\\_kt\\_dr\\_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139512/ciriaco_kt_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 20, abr. 2019.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; MORELATTI, Maria Raquel Miotto. Notas sobre colaboração, grupos colaborativos e desenvolvimento profissional de professores iniciantes. In: CIRÍACO, Klinger Teodoro; RODRIGUES, Zionice Garbeline Martos. (Orgs.). **Práticas de colaboração em contextos de formação com professores que ensinam Matemática**. Curitiba: CRV, 2016. p.15-43.

CURI, Edda. **Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos**. 2004. 278f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. 2004. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/MATEMATICA/Tese\\_curi.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Tese_curi.pdf). Acesso em: 13, jul. 2019.

FERREIRA, Ana Cristina. O trabalho colaborativo como ferramenta e contexto para o desenvolvimento profissional: compartilhando experiências. In: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (Orgs.). **A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2013. p.149-166.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

NACARATO, Adair Mendes; GRANDO, Regina Célia; TORICELLI, Luana; TOMAZETTO, Miriam. Professores e futuros professores compartilhando aprendizagens: dimensões colaborativas em processos de formação. In: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. (orgs.). **A formação de professores que ensinam Matemática: perspectivas e pesquisas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2013. p. 197-212.

OLIVEIRA, Sandra Alves; PASSOS, Carmen Lucia Brancaglion. O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional de um grupo de professores dos anos iniciais: olhar para resolução de problemas. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 24, n. Especial, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/8077>. Acesso em: 15, mar. 2019.

STANCANELLI, Renata. Conhecendo diferentes tipos de problemas. In: SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. (Org.). **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.103-120.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª. ed. Vozes. 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. 2000. p. 5-24. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf). Acesso em: 13, mar. 2019.

## SOBRE OS AUTORES

MARCIELLI DE LEMOS CREMONEZE. Mestra em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campo Grande; Licenciada em Pedagogia pela UFMS, Câmpus Naviraí. Integrante do "MANCALA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente" (CNPq/UFSCar).

KLINGER CIRÍACO. Professor Adjunto do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas - DTPP - do Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH - da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos-SP. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEumat/UFMS). Líder do “MANCALA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente” (CNPq/UFSCar).

**RECEBIDO:** 24-06-2020

**APROVADO:** 24-08-2020

## DIRETOR DE ESCOLA: REPRESENTAÇÕES SOBRE O SEU TRABALHO

### SCHOOL PRINCIPAL: REPRESENTATIONS ABOUT HIS WORK

### DIRECTOR DE LA ESCUELA: REPRESENTACIONES SOBRE SU TRABAJO

Ricardo Alexandre Marangoni<sup>1</sup>  
ramarangoni@hotmail.com

Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas<sup>2</sup>  
lboas@fcc.org.br

#### RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar as representações sociais dos diretores de escola sobre o seu trabalho, a partir de duas perspectivas: dos autores considerados clássicos da área e dos profissionais atuantes. De acordo com a literatura que investiga o diretor escolar no contexto de trabalho, ele tem sido apontado como o responsável pela coordenação da gestão da instituição educacional. O *corpus* teórico apresentou o que eles deveriam fazer, ou seja, os estudos que tratam do seu trabalho e os dados coletados por meio de questionário expressaram o que eles dizem fazer e o que gostariam de fazer. Os resultados, após a análise de conteúdo, permitiram reconhecer que trabalho é possível desenvolver na escola indicando que as contradições estão na base dessa profissão e orientam sua atuação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diretor de escola. Trabalho. Representações sociais.

#### ABSTRACT

The objective of this study was to investigate the social representations of school principals about their work, from two perspectives: from authors considered classics in the area and from the professionals acting. According to the literature that investigates the school principal in the work context, he has been appointed as the responsible for coordinating the management of the educational institution. The theoretical corpus presented what they should do, that is, the studies that deal with their work and, the data collected through a questionnaire, expressed what they say they should do and what they would like to do. The results, after the content analysis, allowed us to recognize what work is possible to develop in school, indicating that the contradictions are at the basis of this profession and guide their action.

<sup>1</sup> Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP).

<sup>2</sup> Universidade Cidade de São Paulo

**KEYWORDS:** School principal. Work. Social representations.

## RESUMEN

El objetivo de este estudio fue investigar las representaciones sociales de los directores de escuela sobre su trabajo, desde dos puntos de vista: de los autores considerados clásicos del área y de los profesionales activos. De acuerdo con la literatura que investiga al director de la escuela en el contexto del trabajo, ha sido designado como el responsable de coordinar la gestión de la institución educativa. El corpus teórico presentaba lo que debían hacer, es decir, los estudios que tratan de su trabajo y los datos recogidos mediante un cuestionario, expresaban lo que decían hacer y lo que les gustaría hacer. Los resultados, después del análisis del contenido, permitieron reconocer que es posible desarrollar trabajo en la escuela indicando que las contradicciones están en la base de esta profesión y guían su acción.

**PALABRAS CLAVE:** Director de la escuela. Trabajo. Representaciones sociales.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, a instabilidade e a diversidade do mundo contemporâneo têm colocado novos desafios aos profissionais da educação. Surgem novas demandas relacionadas ao saber e ao saber fazer, que solicitam deles um processo contínuo de formação e de reflexão sobre suas práticas. Com o trabalho do diretor, isso também não é diferente. As mudanças que vêm ocorrendo em suas práticas indicam a necessidade de um trabalho cada vez mais colaborativo, incentivando a participação da comunidade escolar na tomada de decisões, por meio do fortalecimento dos órgãos colegiados, como Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola e Grêmios Estudantil.

Conhecer a prática do diretor de escola é assumir, de antemão, que a escola é também um lugar onde ele aprende a sua profissão por meio da articulação entre saberes e experiências. Nesse processo, as representações sociais (RS) são fenômenos complexos, sempre ativados na vida social. Os diversos elementos que a compõem, sempre se organizam e se manifestam sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. Pode-se dizer, assim, que as representações sociais, entendidas como uma forma de conhecimento socialmente construído e compartilhado, estão a serviço das necessidades, interesses e valores do grupo que a produzem (JODELET, 2001).

É justamente a reflexão sobre as representações e práticas do diretor que interessa ao presente texto. De modo geral, no âmbito da educação, a literatura, que

discorre sobre o trabalho do diretor em diferentes contextos e perspectivas, atribuiu a responsabilidade de coordenar a gestão da escola (LEÃO, 1939/1953; LOURENÇO FILHO, 1963/2007; RIBEIRO, 1968; TEIXEIRA, 1968; ARROYO, 1979; FÉLIX, 1984; PARO, 1986; FREIRE, 1991; MELLO, 1993; MARTINS, 2011). Logo, a questão que se coloca é: se o diretor é o responsável pela coordenação da gestão da escola, quais as representações que ele tem acerca do seu trabalho?

Ao fazer uso da Teoria das Representações Sociais (TRS), este estudo buscou compreender como os diretores representam seu papel na condução das instituições escolares.<sup>3</sup>

## A PRODUÇÃO SOBRE O TRABALHO DO DIRETOR: BREVE APONTAMENTO

É possível localizar os primeiros escritos sobre Administração Escolar no Brasil na década de 1930. Destacam-se os trabalhos de Antônio de Arruda Carneiro Leão (1939/1953), Manoel Bergström Lourenço Filho (1963/2007), José Querino Ribeiro (1968) e Anísio Spínola Teixeira (1968).

Grosso modo, a produção desses autores inspirou-se nos princípios da abordagem clássica da Administração. Nessa perspectiva, o diretor, até então denominado administrador escolar, assume a representação oficial do Estado na escola, a posição de defensor e implementador da política educacional e, também, a função de chefe de uma repartição pública organizada hierarquicamente. Logo, o seu trabalho vai se concentrar na liderança.

Diferente das ideias hegemônicas do período, Teixeira (1968) defendeu que a administração escolar não poderia ser equiparada à administração de empresas. Conferiu ao administrador escolar a função de mediador, importante posicionamento para os estudos da época.

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por abordagens diferentes, das quais destacamos aquelas que cotejam a escola à empresa, e o administrador escolar ao administrador de empresas.

Em 1980, ocorreu a crítica à perspectiva clássica da Administração Escolar e os estudos da área deram uma guinada para outra direção. Consideramos os estudos de Miguel González Arroyo (1979), Maria de Fátima Félix Rosar (1984) e Vitor

---

<sup>3</sup> Poucos são os estudos que discorrem sobre o trabalho do diretor sob a perspectiva da TRS (LEITE et al, 2013; MARANGONI, 2017). No Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação da Fundação Carlos Chagas (CIERS-ed/FCC), o grupo de pesquisa chamado “Desenvolvimento profissional do gestor escolar na perspectiva da pesquisa-ação: das representações sociais à reorganização escolar”, liderado pela Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite tem, atualmente, se dedicado a investigar o gestor numa perspectiva psicossocial.

Henrique Paro (1986) como impulsionadores desse período, por focalizar, entre outros aspectos, a administração escolar como possibilidade de transformação social.

Na perspectiva crítica da Administração Escolar, os estudos contestaram fortemente o uso do paradigma empresarial, sob o argumento de as análises não considerarem as especificidades da escola. Do mesmo modo que Arroyo (1979) e Paro (1986), concebemos que a Administração Escolar deva ser pensada sob outros enfoques que privilegiem a democratização da sociedade e por uma administração que possibilite novas formas de trabalho que priorizem a coletividade. Ambos parecem indicar que, ao trabalho do diretor, reserva-se: mobilizar o grupo na luta pela democratização e para o exercício de um trabalho coletivo; politizar a função, em detrimento do que ocorreu nas décadas anteriores, quando se valorizou a técnica.

A partir dos anos 1990, identificamos com clareza a coexistência de diferentes enfoques sobre a Administração Escolar e da função do diretor. Paulo Freire e Guiomar Namó de Mello são exemplos que expressam bem essas divergências.

Em Freire (1991), fica evidente a defesa da escola popular e democrática ao propor uma educação que provocasse a consciência para transformação social. Em sua obra, a discussão sobre o trabalho do diretor não é contemplada, porém, nossa inferência indica que ele deva exercer o papel de articulador e não de líder, na medida em que favorece a participação de todos na tomada de decisão.

Em outra direção, Mello (1993) aponta para a qualificação da educação como forma de inserir o país na competição internacional. Em especial, discorre sobre a necessidade de investimento na gestão escolar e sugere que a divisão do trabalho seja pautada por um plano de desenvolvimento, a ser cumprido e avaliado continuamente, uma espécie de prestação de contas, “[...] baseada tanto na auto-avaliação institucional como na avaliação da aprendizagem dos alunos, aferida por um sistema externo à escola” (MELLO, 1993, p. 100). Sobre o diretor defende que,

[...] seu treinamento para exercer uma liderança democrática e responsável, sua autoconfiança e conhecimentos técnicos, vão constituir o melhor ponto de partida. Estrategicamente, é pela função do diretor que será mais provável ter sucesso para induzir a escola como um todo a engajar-se num processo de construção de identidade institucional que resulte num projeto de trabalho compartilhado (MELLO, 1993, p. 97).

A autora fundamenta-se nas reformas educacionais internacionais e alia-se à perspectiva empresarial. Sua abordagem apresenta contradições, pois ora ocorre uma aproximação da gestão gerencial, ora, da gestão democrática. O treinamento do diretor para o exercício da liderança e a ênfase nos conhecimentos técnicos, extraídos do excerto, são alguns exemplos que mostram as contradições entre as duas perspectivas.

Os anos 2000 foram marcados por uma vasta produção acadêmica, em que diversos autores relacionam as conquistas legais e as leituras da realidade para indicar caminhos para a escola pública (MARTINS, 2011). Constata-se uma predominância de estudos que relacionam a função do diretor ao coletivo da organização escolar, a tomada de decisão participativa, a autonomia da escola e a articulação comunidade-escola. Particularmente, alguns estudos seguem chamando a atenção para o fato de o trabalho do diretor assentar-se em contradições (MARANGONI, 2017).

Abdian, Hojas e Oliveira (2012) também apontam as contradições na função de diretor e indicam duas perspectivas que nos ajudam a entender esse cenário:

[...] a da política educacional, que traz, em certa medida, a revitalização dos aspectos empresariais para a escola (inclusive no que tange à liderança do diretor); e das pesquisas acadêmicas, que analisam as possibilidades e os limites de vivências democráticas e de construção coletiva de fins para a escola pública. (ABDIAN; HOJAS; OLIVEIRA, 2012, p. 410).

A contradição exposta pelas autoras, nesta obra, indica as perspectivas opostas e a distância entre o discurso e a ação. Como afirmado por elas, o discurso dos diretores, muitas vezes, se alinha à gestão democrática, mas a sua ação, não. Podemos considerar que um dos motivos para que isso ocorra, refere-se à cobrança da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e órgãos subordinados, que enfatizam a dimensão técnica do trabalho do diretor e não criam condições efetivas para que seja implantada a gestão democrática, com ênfase na dimensão política de sua atuação.

Com o objetivo de fornecer subsídios para essa discussão, apresentamos, a seguir, um recorte de uma pesquisa desenvolvida com onze diretores de escola sobre as percepções que os diretores de escola têm do seu trabalho (MARANGONI, 2017).

## A PESQUISA COM OS DIRETORES DE ESCOLA

Os diretores que fizeram parte desta pesquisa são de escolas públicas estaduais de uma Diretoria de Ensino da Grande São Paulo, que atendem alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A coleta de dados<sup>4</sup> ocorreu por meio de documentos legais, de questionários e de depoimentos. Os documentos legais expressaram o que os “diretores deveriam fazer”, ou seja, “a cultura decretada”. Com os questionários, conhecemos o perfil dos participantes e captamos suas RS. As questões expressam o que “eles dizem fazer e o que gostariam de fazer”, ou seja, “a cultura do discurso da ação”.

<sup>4</sup> Os dados aqui apresentados relacionam-se às respostas dos questionários.

Os dados foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012) e analisados à luz da TRS, de Serge Moscovici (1961/1978).

Moscovici não apresenta um conceito definitivo de RS, porém situa-o da seguinte maneira:

[...] por representações sociais entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crença das sociedades tradicionais: podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981, p. 181).

Apesar de recusar-se a conceituá-la de forma definitiva, Moscovici incentivou outros pesquisadores a realizar investigações sobre a teoria por ele elaborada. Mais especificamente, foi Jodelet (2001) quem melhor conceituou as RS como sendo “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 22).

Partilhando do conceito dessa autora, acreditamos que as RS são fenômenos sociais que precisam ser compreendidos a partir do seu contexto de produção, das formas de comunicação e dos lugares de circulação. Jodelet ainda acrescenta que:

[...] a representação social produz, através da comunicação, uma visão comum a um grupo social, seja uma classe social, um grupo cultural ou simplesmente um grupo profissional. Ajuda a manter uma visão comum que é considerada como uma evidência e serve para ler o mundo cotidiano (*apud* DURAN; VILLAS BÔAS, 2012, p. 13-14).

Mas, por que são construídas as RS?

Construímos as RS para tornar familiar o não familiar. Este movimento ocorre porque temos a tendência de rejeitar o estranho que nos traz desconforto. Para assimilar o não familiar, dois processos básicos ocorrem: a ancoragem e a objetivação: “A familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação [...] através do qual o não-familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar” (MOSCOVICI, 1978, p. 20).

Contudo, a função da familiarização, atribuída aos processos de ancoragem, pode também garantir que o não familiar, permaneça estranho (KALAMPALIKIS e HAAS, 2008). Desta forma, os processos de ancoragem e objetivação são fundamentais para a estruturação das RS. A objetivação é o mecanismo que procura “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico”. Já a ancoragem, é o mecanismo que “tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar” (MOSCOVICI, 2003, p. 60-61), ainda que muitas vezes esse

“estranho”, ainda que enquadrado como “menos ameaçador”, não se torne totalmente familiar.

Assim, as RS encontram-se em contínuo processo de elaboração e inseridas em um contexto histórico e geográfico.

## AS REPRESENTAÇÕES DOS DIRETORES SOBRE O SEU TRABALHO

### O PERFIL DOS PARTICIPANTES

A pesquisa contou com a participação de onze diretores de escola e, os dados aqui apresentados, indicam o perfil majoritário dos participantes. Quanto à idade, os dados mostram que três participantes possuem entre 46 e 50 anos, dois possuem entre 40 e 45 anos e dois acima de 66 anos. A maioria, nove, se declarou branco, sendo oito mulheres.

Dos participantes da pesquisa, seis têm formação inicial em Língua Portuguesa, seguidos de dois com formação em Matemática. Do grupo, nove declararam ter realizado pós-graduação, sendo todas elas, especializações. Ainda em relação aos estudos, nove responderam que conseguem reservar um tempo para estudo.

No que tange à preferência de nomenclatura relacionada ao cargo, observamos que cinco entre os pesquisados, preferem ser chamados de diretor, seguidos pelos que preferem a denominação de gestor, que totalizam quatro.

Os dados relacionados ao tempo de atuação no magistério revelaram que nove estão acima de 21 anos e, em relação ao tempo de atuação como diretor escolar predominam os que estão entre 0 e 5 anos, sendo quatro, seguidos pelos que estão entre 11 e 15 anos no cargo, sendo três. Também observamos que sete, portanto, a maior parte deles são designados. Dentre os motivos que os levaram a escolha do cargo, os novos desafios profissionais aparecem de forma marcante.

### O QUE OS DIRETORES DIZEM FAZER E O QUE GOSTARIAM DE FAZER

Após o levantamento e organização dos dados, foram criadas as categorias a partir das respostas dos participantes. A seguir, apresentamos de forma sintética alguns dos dados levantados sobre o trabalho do diretor.

Mais especificamente, para a primeira questão “O que representa dirigir ou gerir uma escola?”, os participantes indicaram que cabe ao diretor “dirigir, gerir e administrar” e “assumir multitarefas”.

Sobre a segunda questão “Considerando o grau de importância, enumere as principais atividades desenvolvidas por você, na escola.”, afirmaram que as principais atividades exercidas são aquelas relacionadas à “gestão de pessoas”, seguida, por “gestão pedagógica”, “gestão administrativa” e “gestão financeira”.

As respostas da terceira questão “Você dedica a maior parte de seu tempo ao desenvolvimento de que atividade?” vinculam-se à anterior. Eles disseram-nos que a maior parte do tempo se dedicam as “questões administrativas e burocráticas”, seguida das “questões pedagógicas”. O discurso do grupo pesquisado confirma o nosso entendimento de que o diretor se ocupa muito dos afazeres administrativos e burocráticos. Salientamos que a dicotomia entre o pedagógico e o administrativo precisa ser ultrapassada.

No que tange à quarta questão “Qual é a principal dificuldade que você encontra no desenvolvimento do seu trabalho?”, eles apontaram que as principais dificuldades são: a “falta de recursos humanos”, a “falta de recursos financeiros” e a “falta de professores”. Complementando, no nosso entendimento, é a falta de interesse e investimento do governo paulista que está na base dessas dificuldades.

Em relação à quinta questão “Na sua prática profissional, você utiliza mais os saberes provenientes da formação universitária ou os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão?”, a indicação dos diretores é explícita: “os saberes provenientes de sua experiência impactam a sua prática profissional”. Isso mostra que os diretores têm uma representação de que os saberes procedentes das experiências se ligam à sua prática e, a última, é orientada por suas representações. Há uma forte associação entre RS-experiência e RS-prática, numa espécie de via de mão dupla. É importante, então, dar-se atenção aos dois binômios.

Para entender o que seja experiência, recorreremos às reflexões realizadas por Bondía (2002) e Jodelet (2005).

De acordo com Bondía (2002, p. 24), a experiência é “o que nos passa” e o sujeito da experiência é “um território de passagem”. É interessante observar, como o autor compreende o sujeito. Ele afirma que,

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (BONDÍA, 2002, p. 24-25).

Pode-se ver que Bondía (2002) discorre sobre a experiência e o sujeito da experiência sob o ponto de vista da travessia e do perigo. Consideramos a travessia como sendo um espaço em que o sujeito produz saber e prática. Sobre o saber da experiência, afirma que:

[...] se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece [...] (BONDÍA, 2002, p. 27).

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência se relaciona com a elaboração de sentido ou não, podemos dizer que é por meio da experiência que se formam as RS. Tratando-se da articulação entre RS-experiência, adicionamos os estudos de Jodelet (2005), para melhor examinar essa questão.

A noção de experiência apresenta-se como uma questão difícil, dadas a polissemia e a ambiguidade que permeiam o conceito. Construída na relação entre o sujeito e as situações concretas, Jodelet (2005) afirma que “a noção de experiência constitui um enriquecimento ou um alargamento da relação com o mundo” (p. 26). A autora difere duas dimensões: o vivido, que corresponde à experimentação das coisas pelo sujeito e, a “cognitiva na medida em que ela favorece uma experimentação do mundo e sobre o mundo e contribui para a construção da realidade segundo categorias ou formas que são socialmente dadas” (p. 32). É nessa dimensão que podemos pensar na ligação com as RS.

Adotando uma perspectiva em que a experiência é um processo de interação entre nós e o mundo, a linguagem ocupa uma posição central na criação de significados e sentidos que constroem a experiência em um determinado contexto.

Tomando superficialmente as representações como universos simbólicos que surgem de nossa experiência com o mundo, podemos dizer que são elas que formam as representações, ao mesmo tempo em que estas possibilitam novas experiências, em um processo mútuo. Portanto, as representações estão ligadas ao seu contexto de produção e orientam as nossas práticas.

Nesta perspectiva, quando os diretores constroem as RS sobre o seu trabalho, trata-se de uma construção psicossocial do grupo de pertença. De acordo com Jodelet (2005, p. 32), existem pré-construções culturais e um “estoque comum de saberes que vão dar forma e conteúdo a essa experiência; ela mesma constitutiva de sentidos que o sujeito dá aos acontecimentos, situações, objetos e pessoas ocupantes de seu meio próximo e seu mundo de vida”. Assim, a experiência forma as representações, ao mesmo tempo, em que reorientam nossa vivência, permitindo que, através das apreensões que realizamos do mundo, a nossa própria prática se constitua. Com

isso, poderíamos afirmar que a experiência é capaz de dinamizar as relações RS-prática.

As práticas sociais não constituem um fenômeno de interesse exclusivo daqueles que se dedicam aos estudos da TRS, porém, a literatura especializada confirma que a relação entre RS-prática é um dos pontos centrais dessa teoria. A análise desse binômio indica a existência de questões problemáticas, das quais se destacam: (i) a pluralidade do conceito de práticas sociais; (ii) a natureza das relações entre representações e práticas; (iii) as dificuldades metodológicas.

Com os estudos de Abric (1994), parece-nos que a pluralidade do conceito envolve a polêmica das relações entre RS-prática. Dessa relação, surge uma questão para reflexão: são elas interdependentes ou haveria uma relação de determinação de uma sobre a outra? Retomando as discussões do autor (1994), encontramos três vertentes: a primeira, que diz que as representações determinam as práticas sociais; a segunda, que descreve que as práticas sociais determinam as representações e; a terceira, que apresenta as representações e as práticas sociais como polos interdependentes. Grosso modo, a literatura nos atesta que as práticas sociais são determinadas pelas representações. Entretanto, é possível observar que essa mesma literatura reconhece que as representações têm, muito provavelmente, suas raízes em práticas sociais arcaicas. O aceite de uma relação dialética entre RS-prática representa uma *symploké*, na qual cada polo gera e legitima o outro.

Concordando com Abric (1994), acredita-se que as RS regulam as práticas sociais, ao mesmo tempo, em que elas emergem da diversidade de práticas no cotidiano. Ao discorrer sobre a questão, Rouquette (1998, p. 43) contesta a afirmação de mera reciprocidade entre RS-práticas, ponderando que não existe equivalência de influências, e completa que “convém tomar as representações como uma condição das práticas, e as práticas como um agente de transformação das representações”.

Após as considerações acima, o que podemos afirmar é a necessidade de se explicitar, o que entendemos por prática social.

O termo *poiésis* que “significa literalmente produção ou fabricação, ou seja, o ato de produzir ou de fabricar algo” (VÁSQUEZ, 1977, p. 4-5), o qual incorpora a ideia de criação, de ação refletida pelo pensamento, aproxima-se daquilo que entendemos ser prática social. Portanto, nessa perspectiva, acreditamos que prática social se refere ao ato provido de interpretação e que não propõe a superação do senso comum, como reivindica(va) parte dos pesquisadores ligados aos modelos científicos cartesianos. Vinculados à ideia de pensamento social, representações e práticas se ligam, sendo as primeiras significantes da realidade, construídas culturalmente que, com seus sistemas interpretativos, atribui significado às ações. Essa posição nos obriga a discutir as práticas num processo de interação, em que ‘eu-outro-objeto’

não podem ser analisadas isoladamente e, as representações, por meio das relações sociais forjadas nos contextos de produção.

Para a sexta questão “Certamente, você já ouviu entre os profissionais da educação as expressões: ‘a escola é a cara do diretor’ e ‘na prática, a teoria é outra’. Você concorda com as duas expressões? Justifique a sua resposta.”, as respostas atestaram que a expressão “a escola é a cara do diretor” ainda tem forte presença e, corrobora com a ideia de que o seu estilo de gerir impacta a dinâmica da escola. Nós, defendemos a necessidade de reforçarmos a atuação dos órgãos colegiados das escolas. Quanto à segunda expressão “na prática, a teoria é outra”, ocorreu um posicionamento parcial dos participantes. Logo, apenas a primeira expressão constitui-se uma RS.

Notamos que, para a sétima questão “Você está satisfeito(a) ou insatisfeito(a) com o desenvolvimento do seu trabalho? Se a sua resposta foi insatisfeito(a), indique-nos o que você gostaria de fazer.”, as respostas dos participantes revelaram que “eles estão satisfeitos com o desenvolvimento de seu trabalho”. Isso nos causou estranheza e nos chamou a atenção para as contradições que envolvem o seu trabalho. A satisfação, indicada por eles, não permitiu que avaliássemos o que gostariam de fazer. Por outro lado, se as representações indicaram a satisfação com o seu trabalho, poderíamos inferir que gostam de fazer o que fazem, o que não significa estarem satisfeitos com os processos e resultados educacionais das escolas em que atuam.

Ao serem questionados sobre outras informações relevantes ao desenvolvimento de seu trabalho, o emaranhado de respostas sugere muitas direções, ficando difícil a identificação de qualquer RS.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS<sup>5</sup>

O objetivo deste estudo foi investigar as RS dos diretores escolares sobre o seu trabalho, a partir de duas versões: de autores considerados clássicos da área e dos diretores pesquisados. Nossa análise indicou-nos que eles vivenciam o seu trabalho por meio das tensões entre a realidade da escola pública, a produção do conhecimento e as diretrizes legais.

Os autores da área indicaram, entre os anos 1960 e 1970, a predominância da administração de empresas como suporte teórico da administração escolar. Já nos anos 1980, surgem novos subsídios teóricos que questionam o momento anterior e, a discussão, em meio a um contexto de redemocratização, assume contornos políticos que se aproximam da gestão democrática. Na década de 1990, identificamos a

<sup>5</sup> Em relação aos resultados obtidos, destaca-se que estes estão limitados à situação estudada, não permitindo generalização.

convivência de diferentes perspectivas teóricas, abordagens que se vinculam à gestão empresarial e, aquelas que se vinculam à gestão democrática. Também destacamos que, em uma mesma abordagem, observamos aspectos contraditórios oriundos de perspectivas teóricas distintas.

O movimento teórico dos autores da área influenciou sobremaneira o discurso oficial e, por conseguinte, a legislação. Apesar de não discutirmos os documentos legais neste texto, eles evidenciam que o diretor é o implementador de políticas educacionais, em que a perspectiva de gestão empresarial atravessa o campo da gestão educacional. Combatemos esse posicionamento e defendemos a gestão democrática.

Sob este horizonte, tomamos a TRS para guiar nossas análises. A RS é entendida como uma modalidade particular de conhecimento, que designa ao mesmo tempo produto e processo. Considerando-a em nosso estudo, identificamos as RS dos diretores e, observamos que elas são construídas a partir das tensões entre a “cultura decretada” e a “cultura da ação”.

Os participantes, por meio dos discursos, expuseram algumas das contradições que permeiam o seu trabalho. De um lado, reconhecemos que há conquistas teóricas e legais que se aproximam da gestão democrática; de outro, a gestão escolar não conseguiu superar os ditames empresariais.

Grosso modo, diríamos que as RS identificadas se aproximam de um entendimento meramente formal, de um discurso politicamente correto. Ir além dessa compreensão, levou-nos a um movimento de aproximação da zona muda. Apesar de não abordarmos aqui, foi através dos depoimentos que adentramos em uma névoa misteriosa que ainda nos parece ser pouco explorada ou pouco dita.

Podemos considerar, após esta trajetória de análises, com idas e vindas, que as suas representações se ligam às suas percepções e vivências, construídas a partir dos (des)entendimentos das diretrizes da política educacional e do (des) conhecimento da produção científica da área, sendo que as contradições estão na base da profissão do diretor e orientam o seu trabalho. Também indicamos a necessidade de aprofundarmos o estudo sobre a zona muda das RS, um conceito fértil para pesquisas em gestão educacional.

## REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; HOJAS, V. F.; OLIVEIRA, M. E. N. Formação, função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas. v. 14, n. 1, p. 399-419, jan./jun. 2012.

- ABRIC, J. C. (org.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994.
- ARROYO, M. G. Administração da educação: poder e participação. **Educação & Sociedade**. v. 1, n. 2, jan. 1979, p. 36-46.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002, p. 20-28.
- DURAN, M. C. G.; VILLAS BÔAS, L. P. S. Apresentação do dossiê: pesquisas em representações sociais e educação. **Revista Educação & Linguagem**. São Bernardo do Campo, UMESP, vol. 15, n. 25, jan./jun. 2012, p. 13-17.
- FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar: problema educativo ou empresarial**. São Paulo: Cortez, 1984.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- \_\_\_\_\_. Experiência e representações sociais. In: MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. M. (orgs.). **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- KALAMPALIKIS, N.; HAAS, V. More than a theory: a new map of social thought. **Journal or the Theory of Social Behavior**, 2008, 38(4), 449-459.
- LEÃO, A. C. **Introdução à administração escolar**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939/1953.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e administração escolar: curso básico**. 8. ed. Rio de Janeiro: INEP, 1963/2007.
- MARANGONI, R. A. **O nome e seus desafios: representações sociais do diretor/gestor escolar acerca do seu agir profissional**. 2017. 161 p. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.
- MARTINS, A. M. (org.). **Estado da Arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000/2008)**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1961/1978.

\_\_\_\_\_. On social representations. In: FORDAS, J. P. (eds.). **Social cognition: perspectives on everyday understanding**. London: Academic Press, 1981.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

RIBEIRO, J. Q. Introdução à Administração Escolar (Alguns Pontos de Vista). In: **Administração Escolar: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar**. Salvador: ANPAE, v. 2, 1968, p. 18-40.

ROUQUETTE, M. L. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998, p. 39-46.

TEIXEIRA, A. Natureza e função da administração escolar. In: **Administração Escolar: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar**. Salvador: ANPAE, v. 2, 1968, p. 9-17.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Trad. Luiz F. Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

## SOBRE OS AUTORES

RICARDO ALEXANDRE MARANGONI. Doutor em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Diretor de Escola da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP).

LÚCIA PINTOR SANTISO VILLAS BÔAS. Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC).

**RECEBIDO:** 28-01-2020

**APROVADO:** 07-04-2020

## ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DE CONSELHOS DE CLASSE: PERCEPÇÕES DE DIRETORES DE ESCOLAS MUNICIPAIS

## STRUCTURE AND FUNCTIONING OF CLASS COUNCILS: PERCEPTIONS OF DIRECTORS OF MUNICIPAL SCHOOLS

## ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DE LOS CONSEJOS DE CLASE: PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES DE ESCUELAS MUNICIPALES

Angela Maria Martins<sup>1</sup>  
ange.martins@uol.com.br

Sanny Silva da Rosa<sup>2</sup>  
ssdarosa@uol.com.br

Sandra Zakia Sousa<sup>3</sup>  
sanzakia@usp.br

### RESUMO

Este artigo discute resultados de pesquisa realizada na rede municipal de ensino de São Caetano do Sul – cidade localizada na Região Metropolitana do Grande ABC paulista – com o propósito de compreender percepções de diretores escolares acerca dos Conselhos de Classe, com foco nas ações por eles implementadas para sua estruturação e funcionamento. Parte-se do pressuposto que a análise do funcionamento do Conselho de Classe em escolas municipais pode fornecer pistas relevantes a respeito da cultura escolar e das concepções de educação e avaliação subjacentes às práticas pedagógicas e de gestão. Trata-se de pesquisa qualitativa ancorada nos pressupostos do interacionismo simbólico. Realizou-se dinâmica de grupo com 18 diretores e 5 assessoras da Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul. Os dados examinados sugerem que o potencial democrático dessa instância colegiada está longe de ser suficientemente explorado. São claros os indícios de que esses encontros se configuram mais como práticas ritualísticas e burocráticas, do que como oportunidades para refletir sobre os processos de ensino, de avaliação, formação continuada e sobre outros aspectos do Projeto Político Pedagógico da escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direção escolar. Conselho de classe. Rede municipal de ensino. Política educacional.

1 Grupo Cruzeiro do Sul/Unicid. Fundação Carlos Chagas

2 Universidade de São Caetano do Sul

3 Universidade de São Paulo

## ABSTRACT

This article discusses the results of research carried out in the municipal education system of São Caetano do Sul - a city located in the Great Metropolitan Region of São Paulo - with the purpose of understanding the perceptions of school principals about Class Councils, focusing on the actions they implement for its structuring and operation. It is assumed that the analysis of the functioning of the Class Council in municipal schools can provide relevant clues regarding school culture and the conceptions of education and assessment, underlying pedagogical and management practices. This is a qualitative research based on symbolic interactionism. A training group was carried out with 18 headmasters and 5 advisors from the Municipal Education Secretariat of São Caetano do Sul. The data examined suggest that the democratic potential of this collegiate is far from being sufficiently explored. There are clear indications that these meetings are configured more as ritualistic and bureaucratic practices, rather than opportunities to reflect on the teaching processes, assessments, continued education and other aspects of the school's Political Pedagogical Project.

**KEYWORDS:** School management. Class council. Municipal education network. Educational policy.

## RESUMEN

Este artículo analiza los resultados de la investigación realizada en el sistema escolar municipal de São Caetano do Sul, ciudad ubicada en la Región Metropolitana de la región del Gran ABC de São Paulo, con el propósito de comprender las percepciones de los directores de las escuelas sobre los consejos de clase, centrándose en las acciones que implementan por su estructuración y operación. Se supone que el análisis del funcionamiento del Consejo de Clase en las escuelas municipales puede proporcionar pistas relevantes con respecto a la cultura escolar y las concepciones de educación y evaluación subyacentes a las prácticas pedagógicas y de gestión. Es una investigación cualitativa basada en lo interaccionismo simbólico. Se llevó a cabo una dinámica de grupo con 18 directores y 5 asesores de la Secretaría Municipal de Educación de São Caetano do Sul. Los datos examinados sugieren que el potencial democrático de este órgano colegiado está lejos de ser suficientemente explorado. Hay indicios claros de que estas reuniones se configuran más como prácticas rituales y burocráticas, que como oportunidades para reflexionar sobre la enseñanza, la evaluación, los procesos de educación continua y otros aspectos del Proyecto pedagógico político de la escuela.

**PALABRAS CLAVE:** Gestión escolar. Consejo de clase. Red municipal de educación. Política educativa.

## INTRODUÇÃO

As reuniões do Conselho de Classe são momentos formais e regulares em que professores e equipe gestora da escola têm a oportunidade de refletir, discutir e definir estratégias para que os objetivos educacionais (e não só os de aprendizagem) sejam alcançados por todos os estudantes. Examinar como se estruturam e funcionam os Conselhos de Classe oferece pistas importantes a respeito da cultura escolar e sobre as concepções de educação e avaliação subjacentes às práticas pedagógicas e de gestão.

Estudos sobre esse tema (ROCHA, 1982; DALBEN, 1995, 2004) informam que os Conselhos de Classe surgiram na França, em meados da década de 1940, com caráter interdisciplinar e com propósito bastante específico: encaminhar e distribuir os alunos entre as modalidades do ensino secundário (clássico ou técnico) de acordo com as suas “aptidões”.

[...] por ocasião da reforma de ensino francesa de 1959, foram instituídos três tipos de conselhos; o Conselho de Classe, no âmbito da turma; o Conselho de Orientação, no âmbito do estabelecimento; e o Conselho Departamental de Orientação, em esfera mais ampla. Essa reforma almejava declaradamente organizar um sistema escolar fundado na observação sistemática e contínua dos alunos, com vista a oferecer, a cada um, o ensino que corresponda a seus gostos e aptidões. (DALBEN, 2004, p. 22)

De acordo com Rocha (1982, p.18), essa experiência chegou ao Brasil, em 1958, por meio de educadores que estagiaram em escolas de Sèvres (subdistrito de Paris), sob influência do ideário escolanovista de defesa dos princípios da democracia. Inicialmente, a experiência foi implantada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP), mas os Conselhos de Classe somente foram instituídos no contexto da reforma da educação implementada com a Lei 5692/71 pelo governo militar. Embora não mencionados explicitamente no corpo da lei, esta ensejou a produção de pareceres e resoluções exarados pelos Conselhos Estaduais de Educação, que instituiriam o Conselho de Classe como instância avaliadora normatizada nos regimentos escolares.

A reforma de 1971 notabilizou-se pelo caráter centralizador dessa política e pela verticalidade das estratégias administrativas que dela resultaram. Nesse cenário, consolidou-se a cultura de selar o destino dos estudantes nos julgamentos e decisões tomadas nos Conselhos de Classe, com base em critérios classificatórios.

A tendência a atribuir o baixo rendimento a causas externas passou a ser objeto de estudo no campo da Sociologia (BOURDIEU, PASSERON; 1975; BOURDIEU, 1999; CHARLOT, 2000; 2005). Para Bourdieu (1999):

As operações de classificação [...] são sem dúvida o lugar privilegiado onde se revelam os princípios organizadores do sistema de ensino no seu conjunto, quer dizer, não somente os procedimentos de seleção dos quais as propriedades do corpo professoral são, entre outras coisas, o produto, mas também a hierarquia verdadeira das propriedades a reproduzir; portanto as “escolhas” fundamentais do sistema reproduzido (p. 188).

Com base nesse raciocínio, Prado e Earp (2010) argumentam que o sistema escolar funciona como uma barreira intermediária entre a classificação de entrada, eminentemente social, e a classificação de saída, que se pretende exclusivamente escolar. Com efeito, segundo as autoras, a escola mascara uma classificação que, antes de tudo, é realizada socialmente. Na esteira dessa cultura, a temática do fracasso escolar começou a ser mais intensamente tratada por pesquisadores brasileiros, a partir da década de 1980 e anos 1990 (COLLARES; MOYSÉS, 1996; CRUZ, 1987; MATTOS, 1992, 2005; PATTO, 1987, 1990; RIBEIRO, 1991).

Com a redemocratização do país, o princípio da gestão democrática foi anunciado na Constituição Federal de 1988 e referendado na Lei 9394/96. Esse princípio pressupõe que as decisões e ações da escola resultem do trabalho coletivo da comunidade escolar, organizada em órgãos colegiados. Assim estabelece, explicitamente, o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Os sistemas de ensino definirão as formas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Como órgão colegiado, o Conselho de Classe é também um dos espaços privilegiados para o exercício da gestão democrática visto que, por princípio, as decisões tomadas nessa instância devem ter como referência o Projeto Político Pedagógico da escola construído coletivamente.

Partindo dessas premissas, este artigo discute resultados de pesquisa realizada na rede municipal de ensino de São Caetano do Sul (SCS) – cidade localizada na Região Metropolitana do Grande ABC paulista – com o propósito de compreender percepções de diretores escolares acerca dos Conselhos de Classe, com foco nas ações por eles implementadas para sua estruturação e funcionamento.

## METODOLOGIA

Os dados ora apresentados e discutidos dão continuidade à investigação anterior que processou as respostas de 55.693 diretores de todas as escolas

municipais no Brasil ao questionário contextual, por meio do *software* IBM SPSS Statistics – 20, gerando tabelas de contingência (MARTINS, SOUSA, MACHADO, REAL, BRAVO, 2018; BRAVO; MARTINS; SOUSA, 2019).

A partir dos dados da referida pesquisa, foram selecionadas as temáticas emergentes que apresentavam potencial de análise para a compreensão das ações implementadas por diretores de escolas municipais<sup>4</sup>, seus desafios e perspectivas no que se refere às seguintes dimensões: estruturação e funcionamento do Conselho de Classe; elaboração do Projeto Político Pedagógico; formação continuada na escola; mediação de conflitos na escola e envolvimento com a comunidade escolar e entorno; critérios e estratégias para alocação de professores, para a matrícula de alunos e sua alocação por turmas; avaliações externas e estratégias para eventual organização pedagógica da escola. Neste artigo serão explorados apenas os dados sobre estruturação e funcionamento dos Conselhos de Classe na rede municipal de São Caetano do Sul.

Partiu-se do pressuposto que processos interativos são permeados por situações e vivências do cotidiano e possibilitam a emergência de sentidos - não como algo intrínseco ao sujeito -, tendo em vista que grupos humanos são constituídos (e existem) por meio de ações e relações de reciprocidade. Assim, as interações permitem o compartilhamento de histórias, objetivos, interesses, valores sociais, princípios, símbolos, tradições, leis e normas que asseguram as relações interpessoais e o desempenho de papéis, além de auxiliarem na criação da identidade grupal, na formação de preferências e nas visões de mundo (HAGUETTE, 2005; FINE, 2005).

Embora este estudo não tenha se configurado como pesquisa-ação, optou-se por lançar mão do *training group*, no sentido construído por Kurt Lewin (1978), sobretudo por considerarmos que a apresentação de problemas e/ou de um diagnóstico inicial do modo como as escolas se organizam e funcionam – aspecto fundamental em dinâmicas de grupo – constituem um elemento com potencial para reorientação de políticas públicas de educação. Na visão de Lewin (1978), ainda, o planejamento de ações - a partir de diagnósticos - deve ser construído coletivamente pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. O autor iniciou esse método na pesquisa-ação com formato de seminário envolvendo trabalhadores sociais americanos – denominados laboratórios sociais – definindo “um conjunto metodológico que buscava mudanças interpessoais, grupais e intergrupais a partir da análise da participação no laboratório e do relato

4 Os estudos de campo foram realizados nos estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul. Participaram da investigação maior os seguintes pesquisadores: Região Sul – Flávia Obino Werle; Alenis Andrade e Cristiane Welter (UNISINOS); Região Centro Oeste – Giselle Cristina Real, José Santos Silva Júnior (UFGD); Região Sudeste - Angela Maria Martins (FCC/UNICID), Sandra Zákia Sousa (FEUSP), Sanny Silva da Rosa (USCS), Maria Helena Bravo (FCC).

das ocorrências na comunidade” (MELO; MAIA FILHO; CHAVES, 2016, p. 155), com o objetivo de viabilizar soluções para problemas sociais por meio de intervenções.

Em suma, Kurt Lewin, precursor da pesquisa-ação, sugeria uma pesquisa que subsidiasse os grupos a promoverem mudanças, baseadas em reflexões sobre os problemas a serem enfrentados. Embora não considerasse as questões políticas e institucionais, propôs dinâmicas de grupo que levariam a intervenções e, conseqüentemente, a mudanças na realidade dos indivíduos envolvidos naquela situação.

Assim, considerou-se que atividades do cotidiano de trabalho de profissionais da educação, tais como a elaboração de projetos pedagógicos, a organização e funcionamento efetivo de órgãos colegiados, a avaliação de aprendizagem de alunos, o acolhimento da comunidade e de famílias, são elementos da dinâmica de unidades escolares que podem, por vezes, suscitar situações emblemáticas e conflituosas, se tornando empecilho para a efetivação da qualidade do serviço ofertado.

A discussão coletiva desses aspectos – por meio de uma dinâmica de grupo - pode configurar subsídios para a reorganização do planejamento das ações, possibilitando processos de interação entre os sujeitos, influências recíprocas e ressignificação de noções e ideias, ainda que o grupo se limite a um espaço determinado (LEWIN, 1978).

Ressalte-se que também constitui a essência dos fenômenos grupais – para além da interdependência - o objetivo de sua criação e a agregação dos sujeitos em torno de interesses comuns, que podem ser profissionais. Ademais, quando se trata de microgrupos, a limitação do espaço permite aos envolvidos – na interação face a face – percepções recíprocas uns dos outros, sem a interferência direta do pesquisador, ainda que este seja o mediador da situação (LUFT, 1970).

Nessa direção, os conteúdos foram tratados em dinâmica de grupo com um grupo de 18 diretores municipais (de um total de 20 diretores) da rede municipal de São Caetano do Sul, e 5 assessoras de formação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação Dra. Zilda Arns (CECAPE) – órgão ligado à Secretaria Municipal de Educação.<sup>5</sup> Esse grupo de diretores e assessoras de formação, era composto por quatro homens e dezoito mulheres<sup>6</sup>, com idades entre 30 e 60 anos: 31-40 (2); 36-40 (2); 41-45 (5); 46-50 (7); 51-55 (3); 56-60 (2); NR (2); ou seja, a maioria encontra-se na faixa etária entre 40 a 50 anos.

5 A atividade foi realizada em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul, que autorizou e convocou os diretores para participarem da pesquisa, e com a Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), que cedeu salas de aula e recursos didáticos para a realização das atividades. Antes do início da coleta do material, houve o esclarecimento dos termos de realização da pesquisa, tendo-se obtido o consentimento dos participantes de forma expressa.

6 Um dos diretores não respondeu a ficha individual, daí os dados referirem-se a 22 e não 23 participantes.

Após as apresentações e esclarecimentos iniciais sobre o conteúdo e organização das atividades, foram distribuídas as folhas de trabalho com o devido tempo para o registro das respostas individuais. Finalizados os registros individuais, destinou-se um tempo maior para as discussões em grupo, com o intuito de trocar, complementar e aprofundar o debate. Com esse fim, foram formados seis subgrupos, que elegeram um relator para representar cada um deles no painel geral de discussões. Durante a exposição dos relatores emergiram as questões, os conflitos, os interesses comuns e consensos, as divergências de opiniões, os desafios, os pontos de atenção e a elaboração de sugestões para a Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul.

O conteúdo de cada tópico das discussões foi sistematizado e registrado em slides projetados simultaneamente em telão para que os diretores se “reconhecessem” nas respostas e nos problemas apresentados pelos relatores. Os resultados obtidos na dinâmica de grupo foram, posteriormente, discutidos e sistematizados pelos pesquisadores.

## CONTEXTO DO ESTUDO

A cidade de São Caetano do Sul é um pequeno município brasileiro, situado no estado de São Paulo, mais precisamente na região do grande ABC Paulista (limites com as cidades de São Paulo, Santo André e São Bernardo do Campo). Sua fundação data de 28 de julho de 1877, tendo sido emancipado em 24 de outubro de 1948. Com uma economia ligada inicialmente às indústrias, nas últimas décadas São Caetano do Sul vem mudando o seu perfil econômico para o setor de serviços, em grande parte, por consequência da migração das grandes indústrias automobilísticas da região para cidades do interior ou para outros estados

De acordo com os dados do Plano Municipal de Educação 2015-2025 – aprovado pela Lei n. 5.316/2015 –, a cidade tem a totalidade de suas ruas pavimentadas, todo o esgoto é tratado e há abastecimento de água em todas as residências. O município tem também a primeira colocação na dimensão longevidade (expectativa de vida, ao nascer, de 78,2 anos). Em 2009, a cidade foi apontada com o menor índice de mortalidade infantil no estado de São Paulo.

Com uma renda familiar *per capita* de R\$ 2.349, com 73,4% de cidadãos com acesso à internet no domicílio e com as pessoas em média tendo 11 anos de estudo, São Caetano dispõe de 27,8% postos de trabalho na indústria, 17,5% no comércio e 54,7% nos serviços. Suas classes de consumo estão assim distribuídas: 8,3% na classe A, 60,8% na B, 29,4 na C e 1,5% na D e E<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Conforme reportagem do Jornal Valor Econômico de 26/03/2019, com base em estudo da Universidade

A rede municipal de São Caetano, até 2017 subordinada à Diretoria Regional de Ensino da Região de São Bernardo do Campo, tornou-se Sistema Municipal de Ensino, por meio da aprovação da Lei Nº 5.556, de 20 de setembro de 2017, que dispõe sobre sua criação e fixa normas para o funcionamento de seus órgãos, com vistas à garantia do direito à educação e cumprimento das metas do Plano Municipal de Educação. O Sistema compreende os órgãos municipais (Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação) e as instituições educacionais (rede escolar de Educação Básica mantida pelo Poder Público Municipal e instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada), e estabelece as funções de cada parte.

O Regimento Escolar das Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) – e Educação Profissional Técnica da Rede Pública Municipal de Ensino de São Caetano do Sul, vigente na rede municipal desde o ano de 2014, apresenta e define o funcionamento da rede, considerando:

- i) Estrutura organizacional da rede, que apresenta a composição da rede em relação à sua estrutura e horários de funcionamento, princípios político-sociais, e define a estrutura de gestão e as atribuições administrativas dos profissionais das escolas (Equipe Gestora, Corpo Docente, Corpo Discente, Quadro de funcionários e Órgãos Auxiliares da Escola);
- ii) Organização didático-pedagógica da rede, em termos da composição do currículo pleno da educação básica e profissional técnica, critérios de agrupamentos de alunos, atendimento educacional especializado, processos de avaliação, frequência, promoção e retenção, classificação e reclassificação, processo de recuperação, certificados e diplomas e plano escolar;
- iii) Regime escolar em termos de calendário escolar e dias letivos, diretrizes para matrículas, transferências e processo de adaptação dos alunos às unidades escolares;
- iv) Instituições auxiliares, apresentando a composição e as normas de funcionamento do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres e do Grêmio Estudantil;
- v) Disposições gerais e transitórias (SÃO CAETANO DO SUL, 2014).

De acordo com o Plano Municipal de Educação (Lei n. 5.316/2015), a educação municipal de São Caetano do Sul recebe investimentos de ordem superior a 25% da arrecadação total e possui, em sua estrutura, todas as crianças da Educação Infantil matriculadas na rede municipal de ensino.

---

Municipal de São Caetano do Sul (USCS), o PIB industrial das sete cidades que compõem a região do ABC sofreu retração de “quase 39%, muito acima das quedas registradas no Brasil (11,5%) e no Estado de São Paulo (14,73%)”. Disponível em: <<https://valor.globo.com/empresas/coluna/abc-encolhe-e-pode-virar-regiao-simbolo-da-desindustrializacao-no-pais.ghtml>>

## PERCEPÇÕES DE DIRETORES EM DINÂMICA DE INTERAÇÃO EM GRUPO

O estudo realizado em São Caetano do Sul ofereceu indícios sobre como se estruturam e funcionam os Conselhos de Classe nas escolas municipais dessa rede. A seguir são apresentadas as falas de diretores que expressam o sentimento coletivo.

Quanto à estrutura, um dos diretores informou que:

Conforme Art. 41 do Regimento Escolar, o Conselho de Classe é integrado pelo Diretor, assistente de direção, Coordenação pedagógica (Fundamental I e II), Orientação educacional e docente das turmas. É presidido pelo diretor que aprecia, ouve e comenta sobre o desempenho do aluno e da turma. (Sujeito 12)

No que diz respeito à organização e funcionamento dos conselhos, chamou a atenção a ênfase dada aos elementos burocráticos que caracterizam essas reuniões, aspecto já observado por Sousa (1995) em estudo realizado ainda em meados da década de 1990. Segundo um dos diretores,

A preparação [da] reunião [é feita pela] equipe gestora para definir as ações e a análise prévia da ata do Conselho (destacando os alunos com notas inferiores à média). [A equipe gestora também é responsável pela] preparação da sala para receber os docentes e equipe (com projetor e “carômetro”) e pela redação do comunicado aos docentes para que tragam os diários de classe, semanários e cronograma, estabelecendo os horários para a reunião. (Sujeito 2)

[O] Diretor abre o Conselho de Classe, na presença dos docentes e equipe, discorre por toda turma falando nominalmente cada aluno (sic). Os docentes, orientadora e coordenadora também comentam, e tudo é registrado em Ata. Todos tomam ciência e [a Ata] é arquivada na Secretaria. (Sujeito 12).

As falas corroboram dados de investigação indicando que cerca de 60,0 % dos diretores de EFI e EFII de todas as redes municipais no Brasil, realizam três ou mais reuniões do Conselho de Classe, em estrito cumprimento ao preconizado no escopo legal; cerca de 19,0% realizam duas reuniões ao ano; 5,9% dos diretores de EFI e 6,6% de EFII realizam apenas uma reunião ao ano, e cerca de 3% do total dos diretores afirmam não realizar nenhuma reunião.

Quanto aos encaminhamentos deliberados pelos integrantes do Conselho, este diretor assinala que:

[...] deve-se agendar reunião com pais para acompanhamento do rendimento dos filhos; e envolver todos os gestores, professores e funcionários na execução de propostas que visam resgatar os alunos que apresentem baixo rendimento. (Sujeito 13).

No caso aqui analisado, ao caráter predominantemente ritualístico dos Conselhos de Classe, acrescenta-se o cuidado para que as reuniões sejam

“eficientes”, notadamente quanto ao uso racional do tempo, e “eficazes” quanto aos seus resultados. Para tanto, nas escolas municipais de SCS utiliza-se um dispositivo chamado “carômetro” – ficha individual com a fotografia de cada aluno – para facilitar a identificação dos casos que demandam reforço escolar. De acordo com este diretor:

Deve-se, para *eficiente aproveitamento de tempo* no Conselho de Classe, realizar a organização prévia das atas; prover “carômetro” para acompanhamento de gestão e professores; mediar o tempo de discussão; Se possível (SCS), utilizar lousa digital e computador para projeção dos dados; providenciar café, de maneira a não ter necessidade de intervalo; e xerox para transcrição do perfil de turmas. (Sujeito 13, grifo nosso)

Para discussão, no momento do Conselho de Classe, deve-se ter propriedade da vida escolar dos alunos (O.E.); ter em mãos documentação sobre defasagem idade/série, situações de vulnerabilidade social, transtornos, processos de avaliação (triagem) e registros de atendimentos. (Sujeito 13)

Este outro participante acrescentou que:

O maior desafio é chegarmos em um ponto em comum e aproveitarmos o tempo da melhor maneira possível, ouvindo cada professor e chamando para o foco sempre que necessário. (Sujeito 14, grifos nossos)

Além de possibilitar maior racionalização do tempo, o “carômetro” contribui para que as discussões não se afastem do seu foco essencial: o rendimento escolar dos alunos. Embora com menor ênfase, observou-se a preocupação de evitar retenções e corrigir a defasagem idade/série, aspectos, hoje, valorizados nos indicadores de qualidade aferidos pelas avaliações externas. A literatura sobre esse tema aponta que, a partir dos anos 2000, as escolas passaram a intentar esforços para evitar a reprovação e a evasão escolar. Com a introdução de ciclos de aprendizagem mais longos e das políticas de progressão continuada, procurou-se corrigir a relação idade/série e melhorar o fluxo curricular, quesitos que passaram a ser considerados na composição dos indicadores de qualidade dos sistemas de avaliação da educação básica de larga escala (BONAMINO; SOUSA, 2012).

É de se notar que, na dinâmica de grupo realizada com os diretores, a questão do abandono não foi mencionada, o que indica que esse não é um grande problema nas escolas municipais de SCS, ou que essa questão é vista como secundária nos Conselhos de Classe dessa rede.

Esse dado coincide com a tendência observada no estudo citado anteriormente, por meio do qual identificou-se que os gestores estariam mais empenhados em reduzir as taxas de reprovação do que envolvidos com ações voltadas ao combate do abandono escolar. Nessa direção, a referida pesquisa apontou que a reprovação foi tida como um desafio para um número muito maior de escolas do que o abandono:

97,2% dos diretores dos anos iniciais e 98,8% dos diretores dos anos finais consideram a reprovação como um problema (MARTINS *et al.*, 2018).

Em São Caetano do Sul, há um grande empenho das escolas para elevar e/ou manter os bons resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas. Na Prova Brasil de 2017, 91% dos alunos do 5º ano obtiveram aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e 89% em Matemática. Esses números explicam por que a tónica das reuniões de Conselhos de Classe gira em torno do desempenho e de ações relacionadas ao reforço de aprendizagem que, em geral, são realizadas no contraturno escolar.

Neste aspecto, as práticas das escolas dessa rede seguem tendência das práticas adotadas na maioria das escolas brasileiras, conforme indicam dados da investigação anteriormente citada: 89,2% dos diretores usam esse recurso nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 88,1% nos anos finais, o que permite concluir que essa é uma ação comum de intervenção na busca por melhoria de qualidade (MARTINS *et al.*, 2018).

Segundo as falas dos diretores, as aulas de reforço têm sido o destino dos alunos que apresentam baixo desempenho. Esse julgamento tem por base a análise de cada caso pelo Conselho de Classe, como esclarece este diretor: “Para estabelecermos tais ações, devemos possibilitar horários de contraturno; disponibilizar horários; encaminhamentos ao reforço (...)” (Sujeito 13)

Dentre as causas da necessidade de reforço escolar, foram mencionadas pelos diretores as que se associam à “vulnerabilidade social”, à saúde (“transtornos”) e a outras dificuldades de aprendizagem identificadas em processos avaliativos (“triagem”) e nos “registros de atendimento” (não especificados se feitos na escola ou por outros profissionais). Sobre isso, Prado e Earp (2010) já destacaram o fato de as dificuldades serem tratadas, em muitas escolas, como doença e representadas como um “problema” do aluno e nunca do ensino.

Essa mesma representação apareceu no seguinte registro de um dos sujeitos que, ao se referir à necessidade de “aulas de reforço”, recorreu a uma terminologia comumente usada na área da saúde: “É registrado se o aluno será convocado para as aulas de reforço (contraturno) ou se terá ‘alta’ das mesmas” (Sujeito 09).

Mattos (2005) também observou que a atribuição de causas psicológicas para o fraco desempenho escolar, sem o conhecimento necessário para sustentá-las, é prática recorrente nos Conselhos de Classe, pois estes são momentos propícios para a emergência de comentários e opiniões que definem o futuro dos alunos com o reforço e a validação do grupo. Ainda segundo Mattos (2005), a responsabilização das famílias pelo desempenho insatisfatório dos alunos é também comum nas discussões dos Conselhos de Classe. Essa autora também assinala que, em alguns casos, chega-

se a atribuir causas genéticas ao baixo rendimento escolar, “à medida que algumas crianças são assimiladas aos problemas precedentemente diagnosticados em seus irmãos e irmãs ou ao comportamento dito ‘antissocial’ de seus pais (alcoolismo, uso de drogas e até mesmo pobreza)” (MATTOS, 2005, p. 219).

Em relação às famílias, a percepção predominante entre os diretores das escolas é a de que a os pais participam pouco da vida da escolar de seus filhos “por falta de interesse”. Daí entenderem que uma das ações e encaminhamentos importantes dos Conselhos de Classe deveria ser o empenho das escolas para que as famílias e/ou responsáveis atendam as reuniões presenciais para as quais são convocados:

Após o conselho, deve-se agendar reuniões com os pais para acompanhamento do rendimento dos filhos. (Sujeito 3)

Caso o aluno esteja com baixa frequência, será proposto compensação de ausência, atendimento presencial com os responsáveis para entendimento da causa [das faltas]. (Sujeito 2)

Essa postura coincide, em parte, com os dados de estudo, através dos quais foi possível observar que avisar os responsáveis pelas faltas dos filhos, por comunicação, foi a estratégia mais apontada para o controle da frequência escolar dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (95,6%) e dos anos finais do Ensino Fundamental (94,4%) (MARTINS et al., 2018).

Em São Caetano do Sul, verificou-se que o “rendimento” escolar ocupa lugar central nas pautas das reuniões do Conselho de Classe, fato indica que a performance dos alunos é a grande prioridade dos dirigentes. Nas reuniões de Conselho de Classe, os aspectos didáticos e as práticas de sala de aula são temas subsidiários à busca por melhores resultados, visto que aparecem diretamente relacionados à preocupação em estabelecer “metas e prazos” para reverter os casos de baixo desempenho, como ilustra o seguinte registro:

[...] devemos conhecer previamente as metodologias e didáticas dos professores em sala de aula; ter propriedade didático-pedagógica sobre as práticas de professores por parte da Gestão Escola, principalmente por parte dos Coordenadores Pedagógicos; estabelecer metas e tempo para reversão de quadro apresentado no Conselho de Classe. (Sujeito 4)

Com idêntica preocupação, o mesmo sujeito referiu-se, em seguida, à necessidade de: “[...] envolver todos os gestores, professores e funcionários na execução de propostas, que visam resgatar os alunos que apresentem baixo rendimento.” (Sujeito 05)

Apenas uma referência foi feita ao Conselho de Classe como espaço de reflexão sobre os processos de aprendizagem dos alunos, inclusive, com a participação

destes últimos. Contudo, pelo tempo verbal utilizado pela diretora, infere-se que a experiência a que ela se refere no depoimento havia ocorrido há já algum tempo, e não necessariamente em uma escola dessa rede de ensino:

Minha experiência em Conselho de Classe fez-se especialmente no Ensino Fundamental II, onde priorizávamos as informações dos alunos de forma individual e com detalhes. Em grupo analisávamos casos que nos preocupavam e já preparávamos ações para reverter casos de possíveis retenções. Em alguns Conselhos tivemos, em um primeiro momento, a participação de alunos representantes e foi muito válido (Sujeito 07).

## CONSIDERAÇÕES

Enquanto os registros individuais referiram-se às práticas efetivamente realizadas, no painel geral foi dado destaque a aspectos que, no entender do grupo, deveriam ser repensados pelos órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação, assim como por todos os profissionais da rede.

Possivelmente porque ancoradas e reforçadas pelo grupo, as opiniões emitidas pelos gestores sugerem a existência de uma demanda por uma postura mais democrática, sobretudo, por parte dos dirigentes do Sistema de Ensino. A mudança de abordagem dos Conselhos de Classe foi apontada pelo conjunto dos participantes como um dos desafios dessa rede dadas as “dificuldades na negociação com os professores e a resistência a novas estratégias de promoção ou recuperação de alunos” (registros do painel geral).

Como pontos de atenção, foram destacadas as seguintes preocupações por todos os participantes no painel geral: há uma tendência, por parte de professores, de expressarem uma visão parcial do aluno, pois alunos que têm dificuldades em poucas disciplinas, podem ser “condenados” por todas as outras disciplinas; pode ocorrer, eventualmente, estigmatização dos alunos aprovados por Conselho, que passam a sofrer “perseguições” de colegas e/ou de professores que não apoiaram essas aprovações; dificuldades geradas por mudanças frequentes de programas oficiais, cujas diretrizes ainda não foram compreendidas e/ou introjetadas pelos profissionais da rede, o que inviabiliza a perenidade de noções e conceitos sobre avaliação de alunos; invariavelmente, ocorre uma sensação de fracasso pessoal de professores, coordenadores e diretores por não conseguirem obter bons resultados de aprendizagem de alunos, tendo que submeter muitos deles ao Conselho de Classe para decisões coletivas; situações de (in) disciplina dos alunos em confronto com o aproveitamento escolar, provocando tensões na decisão sobre a composição final das notas; hierarquia de saberes entre professores de disciplinas consideradas mais fáceis e professores de disciplinas consideradas difíceis; dificuldade dos professores

para avaliar saberes não disciplinares, geralmente, oriundos de projetos temáticos especiais.

Para o enfrentamento dessas questões, o grupo de diretores elencou, no painel geral, algumas estratégias que poderiam ser utilizadas no âmbito das escolas: organização de reuniões entre a equipe gestora e funcionários administrativos; preparação do espaço das reuniões do Conselho de Classe com os respectivos materiais a serem disponibilizados aos pais; convocação dos participantes com antecedência e horários flexíveis, para viabilizar a participação de famílias e/ou responsáveis; registros de toda a discussão realizada nas reuniões e encaminhamentos internos das decisões empreendidas, para posterior encaminhamento aos alunos, famílias e/ou responsáveis; apresentar aos participantes externos o Regimento Escolar e demais documentos oficiais com os quais a escola trabalha, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); discutir com professores, alunos e participantes externos, noções de avaliação de aprendizagem, explicitando como essa avaliação se expressa em nota dos alunos; reuniões de conselho pautadas na discussão de alternativas e estratégias para a progressão e melhora de todos os alunos (avançados, na média e com dificuldade), para fugir de reuniões burocráticas, realizadas apenas para cumprir aspectos legais; melhorar o relacionamento com famílias e/ou responsáveis e alunos, para que as reuniões adquiram efetividade nos seus objetivos.

No painel geral ficou evidente que, na visão dos diretores, todas essas estratégias dependem de uma mudança de entendimento e postura por parte dos órgãos centrais da rede de São Caetano do Sul. Como sugestão para a Secretaria Municipal de Educação, os diretores apontaram a responsabilidade com relação à mudança de paradigma sobre a hierarquia de saberes e notas (registros do painel geral).

Estudos realizados entre 2002 e 2011, que tiveram como objeto os Conselhos de Classe revelam que esse espaço tem sido compreendido, por um lado, como instância burocrática “que emite e justifica conceitos sobre os alunos”; por outro, como prática que “favorece a democratização da escola, a avaliação coletiva e a formação docente” (PAPI, 2015, p. 508). Estudos que relacionam as práticas dos Conselhos de Classe à gestão democrática (Rocha, 1982; Dalben, 1995, 2004; Mattos, 2005) apontam o potencial desse espaço para repensar as ações da escola, os processos pedagógicos, a relação professor-aluno, as estratégias de avaliação e a própria formação dos professores.

As manifestações dos diretores participantes da dinâmica de grupo sobre as práticas dos Conselhos de Classe sugerem que o potencial democrático dessa instância colegiada está longe de ser suficientemente explorado. São claros os indícios de que esses encontros se configuram mais como práticas ritualísticas e burocráticas,

do que como oportunidades para refletir sobre os processos de ensino, de avaliação, formação continuada e sobre outros aspectos do Projeto Político Pedagógico da escola.

Em suma, as falas dos diretores corroboram estudos realizados sobre gestão democrática especificamente em escolas da região do Grande ABC Paulista (ROSA et al., 2018) que apontam São Caetano do Sul como o município onde as práticas de gestão são centralizadoras, com pouca disponibilização de mecanismos de participação da comunidade escolar na identificação de seus problemas e nos processos de tomada de decisão.

## REFERÊNCIAS

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, jun. 2012.

BOURDIEU, P. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A.(org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. p.185-216.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas – sobre a teoria da ação**. Campinas; Papyrus Editora, 2005.

\_\_\_\_\_;PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. [Trad. Reynaldo Bairão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei N°. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996.

BRAVO, M. H.; MARTINS, A. M.; SOUSA, S. Z. Cenários de gestão de escolas municipais da região sudeste e o IDEB: possíveis associações. **Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2019, p. 186-89.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005DALBEN, A. I. F. **Trabalho escolar e conselho de classe**. 3ª ed. Campinas-SP, Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Conselho de Classe e Avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

COLLARES; C. L.; MOYSÉS; M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

CRUZ, S.H.V. **A representação da escola em crianças da classe trabalhadora**. São Paulo, 1987. 2v. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

FINE, G, A. O triste espólio, o misterioso desaparecimento e o glorioso triunfo do interacionismo simbólico. São Paulo: FGV, **Revista de Administração de Empresas**. v. 45, n. 4, p.87-107, 2005. <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/37309>

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEWIN, Kurt. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1978.

LUFT, J. **Introdução à dinâmica de grupo**. Lisboa: Moraes, 1970.

MARTINS, A. M.; SOUSA, S. Z.; MACHADO, C.; REAL, G. C. M.; BRAVO, M. H. Cenários de Gestão de Escolas Municipais: Questionário Contextual da Prova Brasil. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 48, p. 1038-1060, 2018.

MATTOS, C. L. G et al. Fracasso Escolar: imagens e explicações populares sobre “dificuldades educacionais” entre jovens das áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 73, n. 4, p. 368-383, maio-ago, 1992.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago, 2005 .

MELO, A. S. E. de; MAIA FILHO, O. N.; CHAVES, H.V. Conceitos básicos em intervenção grupal. **Encontro: Revista de Psicologia**, v. 17, n. 26, 2014, p. 47-63.

PAPI, S. O. G. Conselho de classe: que colegiado é esse? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 480-518, maio/ago. 2015.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

\_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

RIBEIRO, S. C. A Pedagogia da Repetência. **Estudos Avançados**. USP, v. 5, nº12, p. 7-18, 1991.

ROCHA, A. D. C. **Conselho de classe**: burocratização ou participação? Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

ROSA, S. S.; CAMPOS, G. N.; PADOVAN, M. I.; UMEMURA, V. M. V. Gestão pedagógica e qualidade social da educação: contribuições da pesquisa colaborativa em escolas de São Caetano do Sul. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.4, p.1457-1484, out./dez, 2018.

SÃO CAETANO DO SUL. Regimento Escolar Municipal da Rede Pública Municipal de Ensino de São Caetano do Sul. 2014. (mimeo)

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.316, de 18 de junho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de São Caetano**. Departamento de Administração e Recursos Humanos. São Caetano, 18 jun. 2015.

SOUSA, S. Z. Conselho de classe: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva ? **Idéias**, São Paulo, n. 25, p. 45-59, 1995.

## SOBRE OS AUTORES

ANGELA MARIA MARTINS. Graduada em Ciências Sociais e Políticas. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Realizou pós-doutorado com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes - no Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (2008), na área de políticas públicas educacionais. Em 2016 realizou estágio de pesquisa na Universidade Nova de Lisboa, com Bolsa de Estágio de Pesquisa no Exterior (BEPE), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp. Foi diretora estadual em São Paulo da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) (2006-2008 e 2008-2011). Foi vice-presidente da ANPAE Sudeste (2011-2013 e 2013-2015). Desde 1996 é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas na área de política e gestão da educação. Foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Católica de Santos, de 2001 a 2010. É professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Cidade de São Paulo e do Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais na mesma instituição, desde 2010. É bolsista produtividade do CNPq. Tem estudado principalmente os seguintes temas: políticas educacionais e gestão da educação;

metodologias de pesquisa; trajetórias, práticas e identidade profissional de diretores e professores.

SANNY SILVA ROSA. Graduada em Pedagogia (PUC-SP, 1983). Mestre e Doutora em Educação (Currículo) pela PUC-SP; Pesquisadora visitante do Instituto de Educação da Universidade de Londres (2010-2011), supervisão de Stephen J. Ball. Atualmente é Professora e pesquisadora do Mestrado Profissional em Educação (Docência e Gestão Educacional) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Coordenadora do grupo de pesquisa “Gestão Democrática e Qualidade Social da Educação Básica) do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da USCS. Pesquisadora colaboradora do Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular do Programa de Pós-graduação em Educação (Currículo) da PUC-SP (2016-atual). Linha de pesquisa em que atua: Políticas e Gestão da Educação Básica; Políticas de Currículo e Reformas Educacionais. Temas de pesquisa: políticas educacionais e curriculares; gestão pedagógica da educação básica; qualidade social da educação.

SANDRA MARIA ZAKIA LIAN SOUSA. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1975), mestrado em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1994). Atualmente é professora colaboradora da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política, Planejamento e Avaliação Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, avaliação educacional, avaliação escolar e ensino.

**RECEBIDO:** 08-04-2020

**APROVADO:** 24-04-2020

## AS FORMAS DE ESCOLHA DOS DIRETORES DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NAS REDES MUNICIPAIS DAS CAPITAIS BRASILEIRAS

### THE WAYS OF CHOICE OF CHILDREN'S EDUCATION SCHOOL DIRECTORS IN THE MUNICIPAL NETWORKS OF BRAZILIAN CAPITALS

### LAS FORMAS DE ELECCIÓN DE LOS DIRECTORES DE ESCUELAS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LAS REDES MUNICIPALES DE CAPITALS BRASILEÑAS

Danieli D' Aguiar Cruzetta<sup>1</sup>  
cruzettadanieli@gmail.com

Ângelo Ricardo de Souza<sup>2</sup>  
angelo@ufpr.br

#### RESUMO

O presente artigo teve por objetivo revelar e discutir a forma de escolha dos diretores que atuam nas escolas que atendem exclusivamente a educação infantil nas capitais brasileiras e em Brasília. Para tanto, a metodologia empregada consistiu em uma análise documental que pudesse fornecer informações para a construção desse panorama, consultando páginas na Internet das Prefeituras, Governo Distrital, Conselhos Municipais/Distrital de Educação e Câmara dos Vereadores/Câmara Legislativa. Pautado na literatura voltada à discussão sobre a gestão democrática do ensino público brasileiro e nos princípios e apontamentos do tema na legislação nacional vigente, o resultado da pesquisa mostrou que 41% das capitais realizam o processo de escolha por eleição, 7% por indicação, 4% por concurso público e outras 7% utilizam modelos mistos. Destacamos ainda a dificuldade de acesso à informação deste ato público, pois em 41% das capitais não encontramos nenhuma informação em sites oficiais sobre a forma de escolha de seus diretores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão democrática. Educação infantil. Formas de escolha de diretores. Políticas educacionais.

#### ABSTRACT

The purpose of this article was to reveal and discuss the choice of school principals who work in institutions that exclusively attend early childhood education in Brazilian capitals and in Brasilia. To this end, the methodology used consisted of a document analysis that could provide information for this panorama construction, consulting

<sup>1</sup> Prefeitura Municipal de Curitiba

<sup>2</sup> Universidade Federal do Paraná

Internet pages of City Halls, District Government, Education Municipal Councils and City Council / Legislative Chamber. Based on the literature focused on the discussion about democratic administration of Brazilian public education and on the legal principles of the theme in the current national legislation, the research results showed that 41% of the capitals carry out the process of choosing by election, 7% by nomination, 4% by public and another 7% use mixed models. We also highlight the difficulty in accessing the information of this public act, since in 41% of the capitals we didn't find any information on official websites about the school principals' choice.

**KEYWORDS:** Democratic administration. Early childhood education. Choosing school principals. Education policies.

## RESUMEN

El propósito de este artículo fue revelar y discutir la elección de directores que trabajan en escuelas que atienden exclusivamente la educación infantil en las capitales brasileñas y en Brasilia. Para ello, la metodología empleada consistió en un análisis documental que pudiera aportar información para la construcción de este panorama, consultando las páginas de Internet de los Ayuntamientos, Gobierno Distrital, Ayuntamientos / Distrito de Educación y Ayuntamiento / Cámara Legislativa. Con base en la literatura centrada en la discusión sobre la gestión democrática de la educación pública brasileña y en los principios y notas del tema en la legislación nacional vigente, el resultado de la investigación mostró que el 41% de las capitales realizan el proceso de elección por elección, el 7% por nominación, 4 % por concurso público y otro 7% utiliza modelos mixtos. También destacamos la dificultad para acceder a la información de este acto público, ya que en el 41% de las capitales no encontramos información en sitios web oficiales sobre la elección de sus consejeros.

**PALABRAS CLAVE:** Gestión democrática. Educación infantil. Formas de elección de directores. Políticas educativas.

## INTRODUÇÃO

A gestão democrática (GD) da educação pública é um princípio para a organização e gestão educacional inserido no contexto brasileiro por meio da Constituição Federal de 1988 (CF/88). Desde então, como princípio constitucional, ampliou-se a discussão acadêmica a respeito e as possibilidades de efetividade desse princípio nos sistemas de ensino. Porém, encontra-se uma lacuna ao observarmos a transposição do princípio legal para a prática cotidiana das escolas e sistemas educacionais, pois as ações que favorecem a democratização da gestão educacional e escolar são diversas, mas não seguem um formato padronizado nacionalmente, para além do disposto no artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que

determina duas condições para a efetivação da GD nas escolas públicas: a participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica da escola e a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes. Isto é, afora esses dois aspectos, e mesmo seguindo o caput do citado artigo, que delega aos sistemas de ensino a regulamentação da gestão democrática, não temos nenhum outro padrão legal que oriente a aplicabilidade do princípio constitucional mencionado.

No que diz respeito à Educação Infantil, essa lacuna é ainda maior, pois além de se encontrar poucas pesquisas que retratam na empiria como a gestão escolar ocorre, não há dados sistematizados em nível nacional sobre os instrumentos que potencializam a gestão democrática, nem mesmo para as já mencionadas construção do projeto político pedagógico e organização e funcionamento do Conselho Escolar.

De toda forma, para todas as etapas da educação básica, um aspecto que a literatura (SOUZA & GOUVEIA, 2010; MARQUES, 2012; PARO, 2015) aponta como uma estratégia de democratização da gestão escolar é a escolha de alternativas mais democráticas para o preenchimento do cargo/da função de diretores escolares. Nacionalmente, a lei do Plano Nacional de Educação (Lei 13005/2014) coloca este elemento com um dos aspectos que favorecem a GD. Ocorre que as experiências registradas na literatura (SOUZA & GOUVEIA, 2010; MARQUES, 2012) apontam normalmente para a escolha de diretores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, mas pouco se menciona quanto à escolha de diretores na Educação Infantil, com exceção a alguns poucos trabalhos (HASCKEL, 2005; NEVES *et al.*, 2018).

Este artigo, então, está movido pelo propósito de auxiliar a edificação de discussões sobre as formas de escolha dos diretores que estão à frente das unidades que atendem exclusivamente a Educação Infantil, buscando apresentar um panorama que alcance as redes de ensino das capitais brasileiras, evidenciando quais formas tais redes utilizam para tanto.

Para corresponder a este objetivo, o trabalho pautou-se na construção das informações de fonte documental. Para Cellard (2008), esse procedimento metodológico, de natureza qualitativa, precisa aceitar os documentos como eles se apresentam, caracterizando-os em relação ao objetivo da pesquisa e criticá-los no que tange ao seu conteúdo ou forma, privilegiando fontes com credibilidade e confiabilidade. Esta análise documental permite responder questionamentos levantados por pesquisadores, ao ler, reler, desconstruir e reconstruir o documento analisado, visa encontrar as respostas, para Cellard (2008, p. 304),

É esse encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento.

Pensando no pressuposto da publicização dos atos do governo em uma democracia, utilizamos como procedimento metodológico a busca por informações legais, como leis e normativas, a respeito da forma de escolha de diretores na Internet, nas páginas oficiais das prefeituras, do governo do Distrito Federal, das Câmaras de Vereadores, da Assembleia Distrital e dos Conselhos Municipais/Distrital de Educação.

A busca inicial foi realizada na área específica da educação ou nas páginas próprias das Secretarias de Educação, dos Conselhos Municipais de Educação ou das Câmaras de Vereadores, quando estas existiam. Quando não encontrado nenhum documento legal, a procura foi feita por uma notícia no site que nos desse alguma pista, visando manter a confiabilidade e autenticidade do documento encontrado<sup>3</sup>.

## NOTAS SOBRE A DIREÇÃO E A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Nas instituições educacionais, o/a diretor/a tem uma função política central, ele/ela é o sujeito que coordena o processo de gestão escolar. Para Souza (2007, p. 153), “o diretor é o coordenador do processo político que é a gestão da escola, é entendido como o executivo central da gestão escolar”.

Recai sobre ele/ela uma expectativa elevada, vinculada à responsabilização e ao poder que historicamente assumimos como vinculado ao cargo<sup>4</sup> ou função<sup>5</sup>. Isto significa que, em boa proporção, atribuímos como mérito ou demérito do diretor os sucessos e os insucessos escolares, minimizando a compreensão de que o resultado do trabalho escolar é fruto essencialmente do trabalho coletivo (PARO, 1988).

Aquela compreensão centralizadora do poder do dirigente escolar tem sido, também há tempos, contestada pela literatura especializada (PARO, 1988; FÉLIX, 1984; ARROYO, 1979), mas em uma dimensão propositiva, isto é, indicando como deve um diretor escolar ser mais democrático e menos centralizador, ou antes, a importância da gestão democrática na condução dos processos escolares. É recente, de outro lado, uma literatura que traz experiências e análises sobre situações efetivas de esforços mais democráticos na direção escolar brasileira (SILVA, 2006; TORRES & GARSKE, 2000; LIMA *et al.*, 2017; dentre vários outros).

De qualquer sorte, levantamento sobre esta literatura (SOUZA, 2019) tem identificado alguns pontos predominantes nos estudos: a Democratização da

3 O levantamento foi todo realizado no ano de 2019, portanto, eventuais alterações posteriores não poderiam ser capturadas no mapeamento que apresentamos neste artigo.

4 Ver trabalhos clássicos que já evidenciavam tal expectativa: Antônio Carneiro Leão (1953); José Querino Ribeiro (1952); Manoel B. Lourenço Filho (1976); Mirtes Alonso (1976)

5 Se cargo ou função, para efeitos deste texto é irrelevante. Ainda que se trate de uma discussão muito importante para a natureza e especificidade da direção escolar. Para aprofundamentos, ver Souza (2007), especialmente o capítulo V.

Gestão e Autonomia; a Descentralização; e a Função e Papel do Gestor. Contudo, tendencialmente, aponta que: a) os estudos sobre gestão democrática normalmente alcançam a gestão escolar, pouco mencionando a democratização da gestão dos sistemas de ensino; b) os trabalhos que colocam experiências de GD em foco, tendem a analisar o Conselho Escolar, a elaboração da proposta/projeto pedagógico e, especialmente, as eleições como forma de escolha de diretores escolares; c) as pesquisas sobre o dirigente escolar passaram a incluir estudos sobre desafios, dificuldades para a condução democrática, mas também sobre perfis, em substituição aos estudos sobre a natureza da função.

## POR QUE A FORMA DE PROVIMENTO É ALGO TÃO CENTRAL?

Durante muito tempo tomamos como sinônimas as expressões “gestão escolar” e “direção escolar” (SOUZA & TAVARES, 2014), de sorte que não há uma sem a outra. No período da ditadura civil-militar no Brasil, por influência e consequência da tecnocracia na administração da educação pública, a preocupação com a formação do diretor escolar cresceu bastante (SOUZA & TAVARES, 2014). E, típica e proporcionalmente, também cresceu o poder do diretor escolar, ancorado inclusive na legislação educacional vigente, com alcance às escolas ainda nos dias atuais: “a centralidade política e administrativa na figura do diretor escolar, senão criada, pelo menos fortemente enfatizada durante a ditadura militar, ainda parece ser a melhor manifestação do poder na escola.” (SOUZA & TAVARES, 2014, p. 283)

Com o fim da ditadura, na luta por democracia, os movimentos sociais, as universidades, as escolas de educação básica, os partidos políticos, depararam-se com um problema: não tínhamos um desenho, uma proposta de democratização da gestão educacional e escolar. A Constituição Federal de 1988 incorporou o princípio, mas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, transferiu aos sistemas de ensino a responsabilidade de regulamentar a GD, garantindo dois aspectos transversalmente a todas as etapas e modalidades da educação básica, já mencionados: a organização de Conselhos Escolares e a participação docente na elaboração da proposta pedagógica da escola.

Com esta ausência de diretrizes nacionais e, de outra parte, com o reconhecimento do histórico poder concentrado na figura do diretor escolar, aqueles movimentos políticos e acadêmicos passaram a entender que era a forma de provimento ou escolha<sup>6</sup> dos diretores escolares um aspecto central para a implementação da GD

<sup>6</sup> Historicamente, a literatura do campo denomina este processo de “provimento”. Todavia, Scalabrin (2018) afirma, a partir de uma profunda reflexão dentro do Direito Administrativo, que se trata de um processo de escolha, do qual o provimento se dá como consequência administrativa.

no Brasil, pois se fosse possível garantir mais democracia na escolha dos dirigentes, então teríamos mais condições democráticas na ação desses dirigentes e, portanto, no cotidiano das escolas públicas no país. Ou seja, elegendo pelo voto direto um diretor escolar daríamos um passo importante e significativo para a gestão democrática.

Faltam-nos estudos que avaliem mais profundamente a relação entre as formas de provimento dos diretores e as consequências para a gestão escolar. Alguns poucos trabalhos nesta direção são: Abdian *et al.* (2012); Esquinssani (2013); Oliveira & Moraes (2019).

Contudo, para além dessa relação, segue necessário um melhor mapeamento sobre quem são os diretores escolares no Brasil e como operam a gestão das escolas nas quais trabalham, em especial, na etapa da Educação Infantil.

## A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, o único levantamento realizado frequentemente e que nos permite termos algumas informações panorâmicas sobre a escola e sua gestão é o Censo Escolar, promovido anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Nos Ensinos Fundamental e Médio, a aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em suas diferentes versões e alcances (amostral/universal), possibilita uma coleta de dados com escolas, diretores, docentes e alunos que permitem uma leitura ampla sobre as condições de gestão (democrática) nessas etapas da educação básica<sup>7</sup>. Entretanto, não temos nenhum recurso desta natureza para a Educação Infantil, e, no caso do Censo Escolar, pouquíssimas questões permitem tais análises.

Ocorre que na Educação Infantil, temos um quadro bastante distinto para a gestão escolar, que pode ser resumido em quatro apontamentos: a) precisamos considerar que a referida etapa passou a fazer parte da educação básica apenas em 1996, com a LDB 9.394. Assim, ainda carrega fortes marcas do assistencialismo em sua oferta, e isto altera a compreensão que se tem sobre o projeto político pedagógico da instituição; b) reconhecidamente a grande maioria das famílias está presente diariamente na escola de Educação Infantil, por conta da necessidade de se levar/buscar a criança, e isto potencializa uma relação escola-família bastante distinta da verificada nos Ensinos Fundamental e Médio; c) é necessário considerar que

<sup>7</sup> Esses questionários são instrumentos aplicados pelo INEP quando da realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, e servem para colher informações complementares ao processo avaliativo desenvolvido pelo sistema. Mais informações em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/instrumentos-de-avaliacao>

quanto menor a criança maior a indissociabilidade entre o cuidar e educar. Portanto, a responsabilidade compartilhada com as famílias de cuidar e educar de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas fica ainda mais latente, e; d) o perfil do corpo profissional da escola infantil é um tanto distinto das demais etapas da educação básica, pela presença proporcional muito maior de mulheres, pela predominância de docentes jovens, pela ainda baixa escolaridade de parte significativa do corpo docente (INEP, 2018), pela existência de profissionais com atuação docente que não são consideradas profissionais de ensino, dentre outros aspectos, o que coloca pressões distintas e induz relações diferenciadas desses profissionais sobre/com aqueles que dirigem a escola.

Se nos ensinamentos Fundamental e Médio, a centralidade da figura do diretor já é elevada, na Educação Infantil temos por hipótese que isto se amplia, por conta das características acima. Não há um levantamento, como indicado, sobre o perfil da gestão da Educação Infantil no Brasil, mas inferimos que, por conta daquela centralidade do diretor escolar e o forte caráter assistencial ainda presente na compreensão da sociedade e dos governos sobre a escola de Educação Infantil, os processos de escolha dos dirigentes destas escolas tendem a ser dominados pelas formas de indicação, seja política, seja técnica<sup>8</sup>, pelos governantes dos municípios, pois se não há certeza na associação entre a forma de provimento por eleições com uma gestão mais democrática, por outro lado, é seguro que a indicação da diretora da escola de Educação Infantil pelo prefeito ou seu preposto, diminui fortemente a capacidade de desenvolvimento da autonomia e da democratização das relações no universo escolar (SOUZA, 2007).

Com o escopo de contribuir com este panorama, como anunciado, promovemos um levantamento das formas de provimento mais utilizadas pelas redes públicas das capitais estaduais e de Brasília, como mostramos a seguir.

## AS FORMAS DE PROVIMENTO DE DIRETORES NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao considerar que a democracia pressupõe publicidade dos atos do governo (BOBBIO, 2015) é preciso conhecer como estão propostas as questões que norteiam e favorecem a GD nas escolas brasileiras. Pois, como já mencionado, a forma de escolha dos diretores escolares é considerada uma importante ferramenta que pode potencializar a democratização do ensino. Entretanto, ainda é uma incógnita a forma

<sup>8</sup> Toda indicação para diretor escolar encerra-se, no limite, em uma escolha política, pois o critério final e decisivo será sempre a vinculação do candidato com aquele que promove indicação (SOUZA, 2007, p. 165).

como são escolhidos os diretores das escolas que atendem exclusivamente a primeira etapa da educação básica no Brasil.

Após a realização do levantamento, sintetizamos no quadro e no gráfico abaixo a situação nacional sobre as formas de escolha dos diretores de escolas de Educação Infantil:

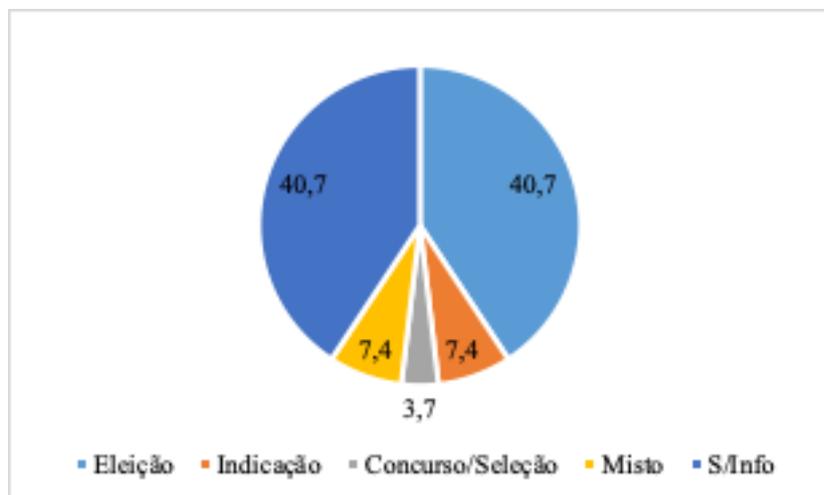
Quadro 1 – Forma de Escolha de Diretores de Educação Infantil

ESTADO	CAPITAL	REGIÃO	FORMA DE PROVIMENTO
Acre – AC	Rio Branco	Norte	Misto
Alagoas - AL	Maceió	Nordeste	Eleição
Amapá – AP	Macapá	Norte	Informação não encontrada
Amazonas - AM	Manaus	Norte	Nomeação
Bahia – BA	Salvador	Nordeste	Eleição
Ceará – CE	Fortaleza	Nordeste	Informação não encontrada
Distrito Federal - DF	Brasília	Centro-Oeste	Eleição
Espírito Santo - ES	Vitória	Sudeste	Eleição
Goiás – GO	Goiana	Centro-Oeste	Eleição
Maranhão - MA	São Luís	Nordeste	Informação não encontrada.
Mato Grosso - MT	Cuiabá	Centro-Oeste	Eleição
Mato Grosso do Sul - MS	Campo Grande	Centro-Oeste	Informação não encontrada
Minas Gerais - MG	Belo Horizonte	Sudeste	Eleição
Pará – PA	Belém	Norte	Informação não encontrada
Paraíba – PB	João Pessoa	Nordeste	Informação não encontrada
Paraná – PR	Curitiba	Sul	Indicação
Pernambuco - PE	Recife	Nordeste	Eleição
Piauí – PI	Teresina	Nordeste	Informação não encontrada
Rio de Janeiro - RJ	Rio de Janeiro	Sudeste	Informação não encontrada

Rio Grande do Norte – RN	Natal	Nordeste	Informação não encontrada
Rio Grande do Sul - RS	Porto Alegre	Sul	Eleição
Rondônia - RO	Porto Velho	Norte	Informação não encontrada
Roraima - RR	Boa Vista	Norte	Informação não encontrada
Santa Catarina - SC	Florianópolis	Sul	Eleição
São Paulo - SP	São Paulo	Sudeste	Concurso
Sergipe – SE	Aracaju	Nordeste	Eleição
Tocantins - TO	Palmas	Norte	Misto

Fonte: Os autores (2019).

Gráfico 1: Formas de escolha de diretores da Educação Infantil em percentual das capitais brasileiras – 2019



Fonte: Os autores (2019).

Dentre as 26 capitais brasileiras e o Distrito Federal, encontramos 11 que realizam a escolha dos diretores da Educação Infantil por meio de eleições. Esta forma, no Brasil, potencializa maior autonomia e legitimidade à direção escolar nos processos de gestão, uma vez que mescla a representação institucional do Estado, como dirigente de um aparelho público e, ao mesmo tempo, a da comunidade, visto

que é eleito pela participação direta das pessoas que estão associadas à escola na condição de trabalhadores, estudantes ou seus familiares. Essa forma de provimento induz forte comprometimento do diretor com a comunidade escolar, pois ela tem “a possibilidade de demonstrar o grau de (des)contentamento em relação a política escolar, assim como de manifestar de algum modo suas opiniões sobre os rumos da escola” (SOUZA, 2007, p.171). É preciso reforçar que a eleição não garante por si uma gestão mais democrática, mas é um importante instrumento que favorece a democratização da gestão escolar.

É interessante observar que um número significativo do universo de capitais utiliza deste expediente para esta etapa da educação básica, alcançando quase 41% desses municípios e DF. Comparativamente, no Ensino Fundamental, e tomando o conjunto de escolas públicas desta etapa, menos de 23% delas tinham seus diretores escolhidos por este meio (SOUZA, 2018), ou seja, menos de ¼ do total.

Contudo, é possível que se tivéssemos condições de observar o conjunto de escolas infantis no país, este percentual que escolhe diretores por eleições cairia significativamente, porque nas redes maiores de ensino (estaduais e dos municípios maiores) temos uma organização educacional mais complexa, com mais pressão social (das comunidades, dos sindicatos, etc.), o que potencializa a proposição e adoção de mecanismos mais democráticos de gestão escolar.

Outra forma de escolha de diretor de escola realizada em nosso país é o concurso público, vista como uma alternativa para a superação do clientelismo existente nas indicações políticas. Nas instituições que atendem exclusivamente a Educação Infantil encontramos apenas uma capital que opta por essa forma, que é São Paulo. Porém, a escolha de dirigentes via concurso público está vinculada à ideia de direção escolar como uma carreira (MENDONÇA, 2000), cujo cargo<sup>9</sup> será suprido por um profissional com domínio técnico (administrativo e/ou pedagógico), o que será atestado por meio de prova e títulos.

Conseqüentemente, essa forma de escolha reforça a importância dos aspectos técnicos da função de direção, colocando essa dimensão acima das outras, pois esse é um instrumento de escolha que “mede” apenas essa face, privilegiando os conhecimentos técnicos, reforçando a concepção de que a “seleção de diretores está ancorada na ideia de que o domínio da competência técnica pelo candidato é um requisito essencial para o exercício da função” (DRABACH, 2013, p. 106).

No contexto nacional do Ensino Fundamental, esta também é uma forma de escolha minoritária, respondendo por menos de 8% do total de escolas desta etapa de ensino. Tal situação advém do fato de que o estado de São Paulo tradicionalmente

<sup>9</sup> Neste caso se trata efetivamente de cargo público e não apenas função.

estabeleceu uma carreira para direção escolar e como condição de ingresso a aprovação em concurso público. Este movimento, que alcança a maioria das redes municipais, que são as responsáveis pela oferta da Educação Infantil, não se estende em magnitude para outros estados ou regiões do país. Por isto, avaliamos que a capital paulista é, de fato, a única na amostra deste estudo com tal forma de escolha.

Quando olhamos para a forma de provimento por indicação/nomeação encontramos apenas duas capitais que realizam a escolha de diretores por esse meio, o que equivale a 7,4% do total da amostra. Curitiba e Manaus são as que utilizam tal procedimento, mesmo nomeando-o de formas distintas.

A indicação trabalha com a ideia, assim como a escolha por eleição, de que a direção escolar é um cargo ou função predominantemente político-pedagógico, isto é, no qual diferentes dimensões e consequências das relações de poder do universo escolar predominam. Ocorre que, neste caso, o governante, ou seu preposto, é o responsável pela definição de quem ocupará o lugar de dirigente escolar, ao contrário da eleição, cuja responsabilidade de escolha é da comunidade escolar. Entretanto, em ambos modelos, trata-se de reconhecer que o cotidiano do trabalho do diretor escolar é atravessado predominantemente por questões políticas e pedagógicas.

Como a indicação é feita pelo governante, ela pode identificar a direção escolar como um cargo de confiança do governo, que carrega fortes marcas do clientelismo político, favorecendo formas de gestão mais patrimonialistas (DRABACH, 2013).

Não sabemos dizer qual é a forma de escolha dos diretores de Educação Infantil em 11 capitais da amostra, mas como não encontramos nenhuma legislação que balize o processo de eleição ou concurso nesses casos, temos como hipótese que realizem tal escolha por indicação. O que, ao exemplo do Ensino Fundamental<sup>10</sup>, permite elencarmos a hipótese que, por conta da provável centralidade do diretor escolar e o forte caráter assistencial ainda presente na compreensão da sociedade e dos governos sobre a escola de Educação Infantil, a forma de escolha dos dirigentes destas escolas tende a ser dominada pela indicação.

E, finalmente, temos o modelo misto, adotado em Rio Branco e Palmas. Esta metodologia associa duas ou mais formas de escolha de diretores, via de regra, articulando uma seleção prévia, com uma posterior eleição. De resto, este parece ser o modelo indicado na Meta 19 do Plano Nacional de Educação.

A concepção que subjaz a tal modelo pressupõe que é importante, ao mesmo tempo, ter um mecanismo de verificação da competência técnica (administrativa e/ou pedagógica), por meio de uma prova e, de outro lado, atestar a aprovação

<sup>10</sup> No Ensino Fundamental, temos praticamente metade das escolas públicas com diretores indicados (SOUZA, 2018).

a capacidade política, por meio da participação da comunidade em um processo eleitoral ou consultivo.

Praticamente não há estudos, ao que parece, sobre a efetividade deste modelo em particular, mas avaliamos que a testagem técnica de conhecimentos pouco agrega ao processo de escolha, uma vez que poucos são os candidatos eliminados nesta fase, considerando-se o perfil, grau de exigência e forma de aplicação dos instrumentos de verificação (PIRES, 2016).

Tabela 1: Formas de escolha de diretores da educação infantil – Capitais brasileiras, por região, 2019

Forma de Escolha	N		NE		SE		S		CO	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Eleição	0	0,0	4	44,4	2	50,0	2	66,7	3	75,0
Indicação	1	14,3	0	0,0	0	0,0	1	33,3	0	0,0
Concurso/Seleção	0	0,0	0	0,0	1	25,0	0	0,0	0	0,0
Misto	2	28,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
S/Info	4	57,1	5	55,6	1	25,0	0	0,0	1	25,0
Total	7	100,0	9	100,0	4	100,0	3	100,0	4	100,0

Fonte: Os autores (2019).

Na leitura regional, temos um quadro diverso internamente às grandes regiões brasileiras. Na região Norte, das sete capitais, uma promove indicação, duas utilizam modelos mistos e das quatro outras não conseguimos informação. No Nordeste, temos quatro capitais realizando eleições e das demais cinco não temos informações. No Sudeste, duas realizam eleições para diretores da Educação Infantil, uma faz concurso público e uma não dispõe informações sobre a forma de escolha. No Sul, das três capitais, duas realizam eleições e uma indicação. E no Centro-Oeste, das quatro capitais, incluindo Brasília, temos três que realizam eleições e de uma não temos informações.

As eleições são a forma predominante, como vimos e, afora a região Norte, elas estão presentes nas demais quatro regiões. Já o concurso público, também pelas razões explicitadas anteriormente, aparece apenas na região Sudeste. O modelo misto também é uma forma que aparece em apenas uma região (Norte) ainda que em duas capitais, o que é passível de registro, dado ser esta a forma indicada pelo novo Plano Nacional e, por isto, esperávamos encontrar mais experimentos nesta direção.

A ausência de dados para os demais casos, infelizmente, torna o mapeamento inconcluso, mesmo sendo possível se evidenciar as tendências do fenômeno em tela. A falta desses dados é derivada da baixa preocupação em dar publicidade aos atos públicos municipais, o que demonstra o descumprimento do princípio constitucional (Art. 37 da Constituição Federal) e/ou, de outro, a despreocupação com a regulamentação de dispositivo importante para a organização e gestão das escolas de Educação Infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preocupante pensar que apenas 11 das 27 capitais realizam a escolha de seus diretores por eleição, o que somado ao caso de uma capital que realiza concurso público e duas que utilizam modelos mistos nos quais há uma etapa de eleição/consulta, totaliza 14 capitais com algum dispositivo de escolha que enfrenta a questão do patrimonialismo e do coronelismo na política de Educação Infantil. É certo que isto é pouco mais do que a metade, mas passados 32 anos de aprovação da Constituição Federal e 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, termos quase 50% de municípios capitais nos quais as diretoras da Educação Infantil ainda são indicadas ao gosto do governante de plantão, é de fato preocupante.

Ao se pensar na diretora da escola infantil como coordenadora do projeto escolar e na construção de uma gestão mais democrática, a forma de escolha das pessoas que ocuparão este lugar precisa ser realizada de forma mais participativa possível, e esta forma tem de estar regulamentada e publicizada.

Também nos causa preocupação a dificuldade do acesso à informação, pois como relatado, em 11 capitais (Boa Vista, Porto Velho, Natal, Rio de Janeiro, Teresina, João Pessoa, Belém, Campo Grande, São Luís, Fortaleza e Macapá) não encontramos nenhuma informação ou legislação que informe, ou determine, como é realizada a forma de escolha dos diretores que atuam nas escolas de Educação Infantil. Destacamos mais uma vez como essa questão é mais urgente na primeira etapa da educação básica, pois além de já termos dados sistematizados sobre essa informação nas outras etapas, também encontramos com mais facilidade em *sites* oficiais os atos públicos que normatizam a forma de escolha dos diretores das escolas que atendem os ensinos fundamental e médio.

Finalmente, o moto deste artigo foi produzir um mapeamento das formas de escolha de diretores de escolas de Educação Infantil utilizadas pelos municípios capitais e pelo DF no Brasil e, com isto, auxiliar as discussões sobre a temática e sobre a gestão democrática desta etapa de ensino. Avaliamos que o panorama aqui produzido contribui mais como disparador e provador do fenômeno no campo de

pesquisa, mas ainda, especialmente pela insuficiência das bases de dados e falta de transparência e publicidade nos atos públicos, não temos como apresentar e analisar um quadro definitivo da matéria.

## REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; HOJAS, V. F.; OLIVEIRA, M. E. N. **Formação, função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar.** ETD–Educ.Tem.Dig., Campinas, v. 14, n. 1, p. 399-419, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1260/pdf>

ALONSO, Myrtes. 1976. **O papel do diretor na administração escolar.** São Paulo: DIFEL/EDUC

ARROYO, Miguel G. 1979. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade.** Ano I, n. 2, jan./1979. Campinas: CEDES.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia.** Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

BRASIL. **Constituição Federal.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em janeiro de 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em abril de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em maio de 2020.

CELLARD, A. A análise documental. IN: POUPART, J. et. Al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Tradução de Ana Cristina Nasser. Coleção Sociologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 295 - 316.

DRABACH, N. P. **As mudanças na concepção da gestão pública e sua influência no perfil do gestor e da gestão escolar no Brasil.** 2013. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

ESQUINSSANI, R. S. S. Eleição de diretores e gestão da escola pública: reflexões sobre democracia e patrimonialismo. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 101-115, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2482/2227>

FÉLIX, Maria de Fátima C. 1984. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial? Análise da proposta do estado capitalista brasileiro para a burocratização do sistema escolar.** São Paulo: Cortez/Autores Associados.

HASCKEL, S. **Gestão Democrática na Educação Infantil:** a eleição para diretor de creche. Dissertação de Mestrado (Educação). Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103061/222711.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

LEÃO, Antônio Carneiro. 1953. **Introdução à administração escolar.** 3ª. Edição. São Paulo: Cia. Editora Nacional.

LIMA, L. C.; SÁ, V.; SILVA, G.R. O que é a democracia na “gestão democrática das escolas”? Representações de diretores(as). In: Lima, L. C. & Sá, V. (Orgs.). **O governo das escolas:** democracia, controlo e performatividade (pp. 213-258). V. N. Famalicão: Húmus, 2017.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. 1976. **Organização e administração escolar: curso básico.** 7ª. Edição. São Paulo: Melhoramentos. Brasília: INL.

MARQUES, L. R. **A eleição de diretores nas políticas de democratização da educação na região metropolitana do Recife.** Educação. UNISINOS vol.16 no.02 São Leopoldo maio/ago. 2012 Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisos/v16n02/v16n02a07.pdf>

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo: Democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** Tese de doutorado (Educação) Campinas, SP: FE/Unicamp; R. Vieira, 2000. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000199290&fd=y>. Acesso em janeiro de 2020.

NEVES, M. L.; SCHNECKENBERG, M.; LIMA, M. F. **As formas de provimento na gestão democrática da educação pública e seus impactos na valorização docente.** Impulso, Piracicaba •28(71), 19-32, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/download/3850/2210>

OLIVEIRA, A. C. P.; MORAES, F. M. Escolha de diretores escolares nas redes estaduais de ensino: desafios e perspectivas atuais. **EDUCAÇÃO ON-LINE (PUCRJ)**, v. 14, p. 59-83, 2019. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/694/251>

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015. v. 1. 128p.

PARO, V. H. 1988. **Administração Escolar: introdução crítica**. 3ª. Edição. São Paulo: Cortez

PIRES, P. A. G. **Gestão Democrática: impasses e desafios para a elaboração da Lei n. 1513 do Estado do Acre**. Tese de Doutorado (Educação). Curitiba: UFPR, 2016.

RIBEIRO, José Querino. 1952. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: USP.

SCALABRIN, I. S. **“Mérito, desempenho” e “participação”**: adesões e resistências à meta 19 do PNE nos planos estaduais e distrital de educação. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2018.

SILVA, C. D. Eleição de diretores escolares: avanços e retrocessos no exercício da gestão democrática da educação. *Gest. Ação*, Salvador, v.9, n.3, p. 271-288, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/rga05.03.2007%20eletronica.pdf#page=25>

SOUZA, A. R. de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2007. 302 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2007.

SOUZA, A. R. A pesquisa em Política e Gestão da Educação no Brasil (1998-2015): atualizando o estado do conhecimento. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, v. 40, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0207654.pdf>

SOUZA, A. R.; TAVARES, Tais Moura. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, p. 269-284, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/53674>

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista** (Impresso), n. especial 1, p. 173-190, 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/er/nspe\\_1/09.pdf](https://www.scielo.br/pdf/er/nspe_1/09.pdf)

SOUZA, A. R. A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: o que mudou entre 2003 e 2015? In: Cynthia Paes de Carvalho; Ana Cristina Prado de Oliveira; Maria Luiza Canedo. (Org.). **Gestão Escolar e Qualidade da Educação: caminhos e horizontes de pesquisa**. 1ed.Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 211-230.

TORRES, A.; GARSKE, L. M. N. Diretores de Escola: o desacerto com a democracia. Em Aberto, v. 17, n. 72, p. 59-70, 2000. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2119/2088>

## SOBRE OS AUTORES

DANIELI D' AGUIAR CRUZETTA. Mestra em Educação na linha de pesquisa de Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Paraná. Graduada em Pedagogia e especialista em Alfabetização e Letramento e Gestão das Organizações Educacionais. Atua como Pedagoga Referência no Departamento de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Trabalha com a formação continuada de pedagogos e professores que atuam na Educação Infantil e acompanha o trabalho desenvolvido nos Núcleos Regionais de Educação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

ÂNGELO RICARDO DE SOUZA. Possui graduação em Educação Física pela PUC-PR (1991), mestrado (2001) e doutorado (2007) em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC-SP. Realizou estágio pós-doutoral na University of Bristol (Inglaterra) e estágio sênior de pesquisa na Università degli Studi di Trento (Itália). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Paraná, onde atua no Núcleo de Políticas Educacionais e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É Coordenador Adjunto da Área de Educação na CAPES. Foi Diretor de Pesquisa da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE (2015-2019); foi editor do Jornal de Políticas Educacionais (2007-2018) e da Educar em Revista (2018); foi coordenador da região Sul do Fórum de Editores de Periódicos na área da Educação (FEPAE-Sul) (2016-2018). Foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (2008-2010); Chefe do Departamento de Planejamento e Administração Escolar (2001-2003); Coordenador do Curso de Graduação em Pedagogia (2012-2014) da UFPR. Atuou por vários anos na educação básica como docente e como diretor de escola pública. Tem experiência nas áreas de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação.

**RECEBIDO:** 09-06-2020

**APROVADO:** 24/08/2020

## DESAFIOS PARA LA GESTIÓN DE CENTROS DE EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA TECNICO PROFESIONAL EN CHILE<sup>1</sup>

## DESAFIOS PARA A GESTÃO DE CENTROS EDUCACIONAIS EM EDUCAÇÃO TÉCNICA SECUNDÁRIA PROFISSIONAL NO CHILE

## CHALLENGES FOR THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL CENTERS IN PROFESSIONAL TECHNICAL SECONDARY EDUCATION IN CHILE

Sebastián Donoso-Díaz<sup>2</sup>  
sdonoso@utalca.cl

Gonzalo Donoso Traverso<sup>3</sup>  
gdonostt@uic.cl

Daniel Reyes Araya<sup>4</sup>  
dreyes@utalca.cl

### RESUMEN

El texto describe algunos de los principales desafíos de la enseñanza secundaria técnico- profesional en Chile, insertos en el panorama mundial, bajo un escenario cambiante y dinámico, con crecientes demandas sociales, políticas y productivas que implican que la gestión de la educación deba repensarse, tanto desde el ámbito de su contribución al pacto social, como por su aporte al desarrollo de las personas y su empleabilidad laboral, materias que están en debate, al tenor de los problemas de atractividad que enfrenta el sector: pérdida de matrícula, menor valor social de la formación técnica, problemas de empleabilidad y otros que implican un problema estructural. En este escenario se requiere delinear algunas transformaciones profundas tanto de la organización de los procesos formativos, como en las competencias que se busca potenciar en los estudiantes, y en razón de ello, en las capacidades que la docencia debe fortalecer para enfrentar este reto que es de suma complejidad en todas sus dimensiones.

**PALABRAS-CLAVE:** Chile. Educación media técnico profesional. Gestión de centros-política educacional.

1 Estudio constitutivo del Proyecto de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo - Fondecyt 1190086, a quien se agradece su apoyo.

2 Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Talca. Chile.

3 Universidad IN ACAP. Chile.

4 Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Talca. Chile.

## RESUMO

O texto descreve alguns dos principais desafios do ensino médio técnico-profissional no Chile, inseridos no panorama mundial, em um cenário dinâmico e dinâmico, com crescentes demandas sociais, políticas e produtivas que implicam que a gestão da educação deva ser repensada, tanto do escopo de sua contribuição ao pacto social, quanto de sua contribuição para o desenvolvimento das pessoas e sua empregabilidade, assuntos que estão em debate, à luz dos problemas de atratividade que o setor enfrenta: perda de matrículas, menor valor social treinamento técnico, problemas de empregabilidade e outros que impliquem um problema estrutural. Nesse cenário, é necessário delinear algumas transformações profundas, tanto na organização dos processos de treinamento quanto nas competências que os estudantes buscam promover e, por esse motivo, nas capacidades que o ensino deve fortalecer para enfrentar esse desafio, que é extremamente complexo em todas as suas dimensões.

**PALAVRAS-CHAVE:** Chile. Educação profissional técnica média. Gerenciamento de centros. Política educacional.

## ABSTRACT

The text describes some of the main challenges of technical-professional secondary education in Chile, inserted in the world panorama, under a changing and dynamic scenario, with growing social, political and productive demands that imply that the management of education must be rethought, both from the scope of their contribution to the social pact, as well as their contribution to the development of people and their employability, matters that are under debate, in light of the attractiveness problems facing the sector: loss of enrollment, lower social value of technical training, employability problems and others that imply a structural problem. In this scenario, it is necessary to delineate some profound transformations both in the organization of the training processes, and in the competencies that students seek to enhance, and for this reason, in the capacities that teaching must strengthen to face this challenge, which is extremely complex in all its dimensions.

**KEYWORDS:** Chile. Professional technical middle education. Center management - educational policy.

## 1 PRESENTACIÓN

El trabajo asume la hipótesis provisional que los procesos de gestión escolar debiesen ser convergentes con los propósitos de la educación que atiende, en este caso de la educación Media (o secundaria) Técnico- Profesional (en adelante EMTP), nivel formativo que en Chile experimenta una importante crisis de sentido y orientación, al

igual que en otras latitudes, producto de la asincronía de las especialidades ofertadas y, subsecuentemente, de las capacidades instaladas en los graduados frente a un mundo laboral que ha cambiado vertiginosamente, tendencia que se acrecentará en el tiempo.

Se sostiene que la búsqueda de solución de esta problemática implica –entre otros aspectos- definir e instalar nuevas competencias de gestión de los procesos de aprendizaje en los centros educativos, y complementariamente en el sistema de formación laboral de nivel medio del país, que impulsen los cambios formativos en sus estudiantes.

La relevancia de este desafío proviene tanto del hecho que en Chile la EMTP atiende a la población escolar de menores recursos económicos del país<sup>5</sup>, por lo cual su impacto es de significación en su calidad de vida, requiriendo potenciar la articulación con el mundo laboral, y por lo tanto con las políticas de desarrollo económico del país. A ello se suma que este tipo de formación ha recibido –históricamente- menor atención pública, en razón de que su incidencia directa se reduce a estudiantes de menor capital social y cultural que la orientada hacia la educación superior (formación Humanista –científica) (Concha & García-Huidobro, 2020).

En Chile la enseñanza secundaria es obligatoria (desde el 2003), correspondiendo a los grados 11 a12 del sistema escolar, con opciones formativas Humanista Científica (HC), Técnico Profesional (TP). El total de estudiantes de esta última modalidad es inferior al 35%, situación que se ha agudizado debido al descenso del 20% de su matrícula en los últimos cinco años, a favor de la modalidad HC (CNP, 2017).

Estas cifras ilustran una parte muy reducida de la situación sistémica que afecta a este nivel de enseñanza, vinculada con la pérdida de sentido propio de su formación (BID, 2015), en tanto se incrementa paralelamente su función de “paso a la educación superior”, dado el creciente número de graduados de EMTP que buscan continuar estudios superiores (más del 40% - BID 2015). Consistente con lo señalado, el nexo de la formación con el mundo laboral se ha debilitado, atendiendo a múltiples causales, lentitud de los cambios en educación ante las rápidas transformaciones del mundo laboral, del mercado de trabajo, de las habilidades más relevantes en los distintas áreas profesionales, etc. Por su parte, el mundo empresarial busca sus propias soluciones, muchas de las cuales han implementado procesos formativos de sus trabajadores directamente (Mühlemann & Wolter, 2014).

<sup>5</sup> Para ilustrar en es e tipo de enseñanza no hay estudiantes del quintil socioeconómico mas alto del país, y predominan aquellos del primer y segundo quintil (64,7%), es decir los grupos sociales de menores recursos económico (Oyarzun, 2013).

Entendiendo que las exigencias de cambio son aplicables a todo el sistema educativo, el nivel secundario orientado al mundo laboral posee una situación más crítica, producto de los requerimientos del desarrollo socioeconómico y del soporte provisto por este nivel educativo a este sector, de los profundos desajustes entre las especialidades y orientaciones formativas con las demandas provenientes del mundo del trabajo, así como por el interés creciente de los graduados de nivel medio de la formación profesional que buscan continuar estudios superiores, con un éxito relativo en esta iniciativa producto de los déficit de formación que acusan en las pruebas de ingreso a ese nivel (BID, 2015).

Chile ha mostrado un problema crónico, por casi dos décadas, para mantener estudiando a la población en edad escolar de aquellos segmentos más vulnerables del sistema escolar (Bellei, 2020). Primero, hay un numero importante de niños y jóvenes que no están en el sistema escolar, cifra próxima al 10% del total de la matrícula señalada (ccoperativa.cl), cuya problemática del abandono de los estudios ha sido definida como "... una decisión que no es de un día para otro. Aquí hay fenómenos que están relacionados con la pobreza, con la exclusión social, con la violencia, con la socialización callejera, tenemos familias que trabajan todo el día muchas horas, niños que están más bien solos"(ccoperativa.cl; Cortés, Egenau, Peters y Portales, 2020).

El abandono prematuro de la escuela o bien su reiteración en forma recurrente, en términos que una porción importante de la población más vulnerable se incorpora anualmente al sistema escolar y al poco tiempo se retiran del sistema, marcado por ausencias sucesivas que terminan en el retiro definitivo. Este fenómeno dio lugar en los 90' al programa de las 900 escuelas (P900), posteriormente en la enseñanza media a los Programas Liceo Para Todos y después Liceos Vulnerables, que dieron paso definitivamente a los programa Pro-retención sustentados por el Subsidió Escolar Preferencial (Ley SEP) -2009 en adelante- y otros mecanismos directos, los cuales son un reconocimiento explícito a los problemas de retención (abandono y fracaso) de la población escolar más vulnerable, que explican el que aproximadamente un 10% de este grupo no se incorpore al sistema educativo, o bien entra y sale permanentemente del sistema escolar, sin logra una trayectoria formativa relevante (Cortés et al 2020).

Un segundo ámbito de problemas que acusa la enseñanza secundaria chilena, transversal a otros países, aunque en Chile es un fenómeno determinante, es el escaso desarrollo de competencias básicas por sus graduados. Chile, al ingresar a la OCDE compara sus resultados educativos con países líderes, contraste que ha evidenciado un rezago importante en muchos indicadores que emplea la organización. En Chile más de un 40% de los jóvenes y adultos no entiende lo que lee, siendo el país con más bajos resultados de esta organización de naciones (OCDE, 2019), de modo que estamos frente a un problema de base del sistema educativo, que no ha

podido ser remediado satisfactoriamente, afectando además el costo de formar a la persona, pues los siguientes niveles deberán hacerse cargo de los déficit, limitando el valor agregado de la educación e impactando en el desarrollo del país (Bucarey y Urzúa, 2013).

Debido a los cambios recientes de la sociedad, los jóvenes (y también adultos) exigen una mayor autonomía y más espacio de deliberación, persiguiendo su realización personal, vivir la vida que desean vivir (Nussbaun, 2013). Por otra parte, el mundo del trabajo realiza mayores demandas respecto de los conocimientos, habilidades y competencias requeridas para el desempeño de sus funciones, solicitando el desarrollo de las habilidades para el presente.

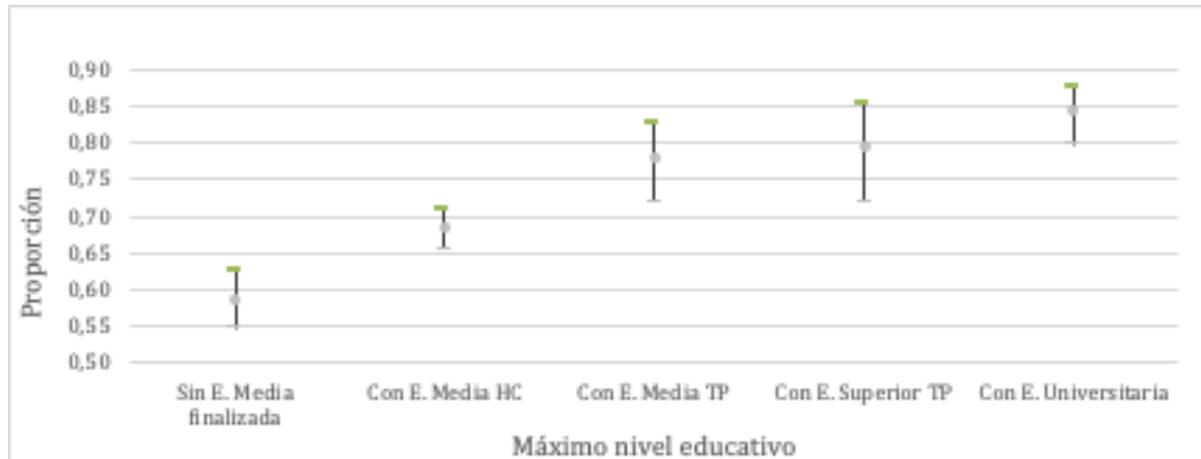
## 2 ANÁLISIS DE ALGUNOS DE LOS PRINCIPALES NUDOS CRÍTICOS DE LA EMTP

### 2.1. BRECHAS DE CAPITAL HUMANO EN EL SECTOR PRODUCTIVO QUE EVIDENCIAN LA BAJA PERTINENCIA DE LA EMTP

En el Estudio “Identificación de Problemas que Afectan a las Empresas Chilenas” el 71% de los directivos señaló como problemática fundamental, la baja especialización de la fuerza de trabajo para su desempeño productivo (Sence, 2017). En consonancia con ello, actualmente, el 52,6% de los trabajadores no cuentan con una cualificación básica para responder adecuadamente a los requerimientos del entorno productivo (Sence, 2017). Mejorar los índices de productividad implicará que la demanda de trabajadores con cualificaciones de menor nivel de complejidad (o sin cualificaciones) bajará drásticamente, lo que conlleva un gran desafío para los sistemas educativos formales, no formales y para empleadores y trabajadores (Renold et al., 2015).

Esto implica que la EMTP podría aumentar su valor como nivel de término, mejorando sustantivamente los aprendizajes generados y la vinculación con el medio, revalorizando las credenciales que otorga sobre la base de la efectividad generada: empleo de calidad y transiciones fluidas (permeabilidad) a otros tipo de formación (superior y no formal).

Gráfico 1. Datos prueba PIAAC: Proporción de personas empleadas controlado por último nivel educativo alcanzado\*



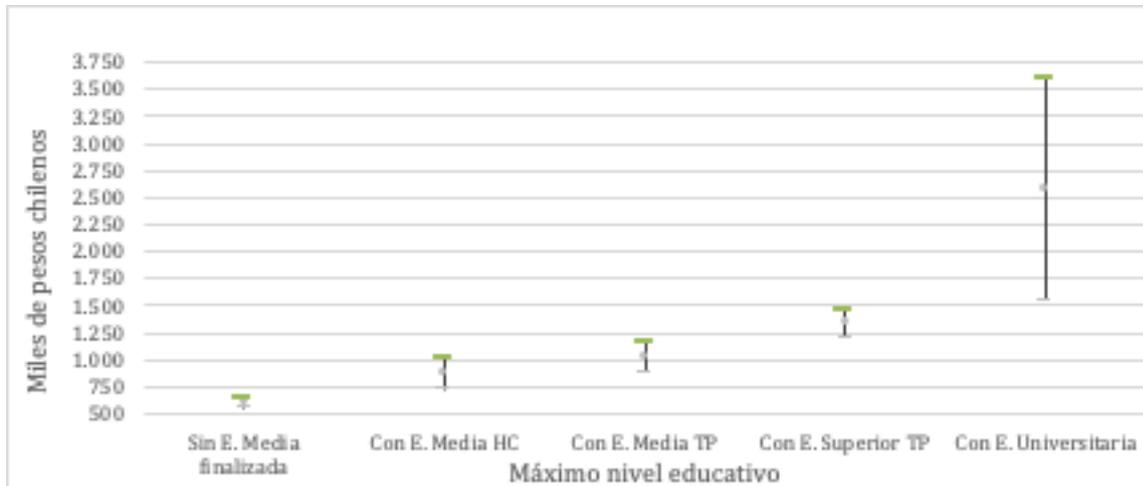
Fuente: Mineduc, 2018.

\*Nota: (1) Considera sólo personas con al menos 25 años. (2) La categoría Sin E/Media finalizada incluye también casos sin educación básica finalizada. (3) Estudios de postgrado no se reporta porque la categoría contiene menos de 80 casos muestrales, no permite realizar análisis inferenciales. (4) Los intervalos fueron construidos con un nivel de significancia del 0,05 y se representan mediante las líneas horizontales asociadas a la estimación puntual representada por el punto. (5) La conversión a pesos chilenos consideró un tipo de cambio de US\$ 1= \$ 606clp- (6) Ganancia mensuales incluye bono por salario y ganancias salariales.

El gráfico N° 1 muestra que no existen diferencias significativas en la proporción de personas empleadas entre los egresados de la EMTP, Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) y universidades, aunque se aprecia que los egresados secundaria Humanista Científica (EMHC) y sin educación básica poseen una menor proporción de empleo (diferencia que es significativa estadísticamente).

Analizando ambos gráficos de manera conjunta, muestran que Chile posee niveles similares de empleabilidad entre EMTP y la superior con la misma orientación (ESTP), sin embargo, el premio por estudio difiere sustantivamente, siendo consistente con el coeficiente Gini de Chile de 0.49, que lo sitúa como el séptimo país más desigual del mundo (Banco Mundial, 2019). El valor adicional por estudio de una carrera universitaria es muy superior al resto de las credenciales educativas, aunque con una dispersión elevada, lo que permite inferir que su estratificación interna posee un elevado nivel de heterogeneidad que también incide en el premio por estudio.

Gráfico 2. Datos de prueba PIAAC: Ganancias mensuales por último nivel educativo



Fuente: Mineduc, 2018. (mismas categorías Gráfico N°1)

## 2.2 LA EXISTENCIA DE MUCHOS GRADUADOS CON CERTIFICACIONES O TITULO PROFESIONAL NO IMPLICA AVANZAR MÁS RÁPIDAMENTE HACIA EL DESARROLLO

Las estimaciones de crecimiento de la economía mundial, con todo lo provisional que pueden ser, evidencian que éstas serán tendencialmente más bajas, al menos hasta el 2060<sup>6</sup> (OCDE, 2016). La realidad es más compleja y el Capital Humano podría no ser el principal factor para explicar el desarrollo económico de un país, disminuyendo el potencial predictivo de los postulados de Hanusheck & Woessmann (2015)<sup>7</sup>. Desde el punto de vista del reconocimiento de los saberes adquiridos, disponer de personas sobre-calificadas no implica mejoras en la productividad (Sorokin & Froumin, 2019), pues existe un conjunto de variables que afectan esta relación, a modo de ejemplo, el aumento de los egresados de Educación Superior en China disminuyó la productividad en un 2,5% debido a problemas de colocación (situación es replicable para países como Estados Unidos, China, Rusia o Chile) (Yao, 2018).

Desde otro ámbito, ya el año 1998 el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en el 2º informe de desarrollo humano, señala que el inicio del

6 Análisis no contemplan el efecto mundial del Covid 19.

7 Komatsu y Rappleye (2017b) refutan a Hanusheck & Woessmann, utilizando su metodología de cálculo de impacto del Capital Humano en el crecimiento económico, al analizar más allá del plano estadístico, complementándola con la fuerza de la relación entre las variables. Así e el poder explicativo de esa relación baja de 56,8% a 10,6%, mostrando que las políticas que incentivan el Capital Humano, son relevantes, pero no son el principal input para explicar el crecimiento económico.

malestar social producto del modelo de desarrollo chileno. Dos décadas después, la OCDE (2016, 2016a) plantearía esta situación a nivel global, destacando: (i) Menos del 40% de las personas en el mundo confían en sus gobiernos; (ii) cada vez más vivirán en países con instituciones sociopolíticas frágiles: 1.4 billones el año 2015, 2.6 billones el año 2050.

Para que la educación impacte decididamente en el desarrollo, fortaleciendo la cohesión social, facilitando el funcionamiento de las instituciones, debe tener un grado de articulación horizontal y vertical superior al que muestra el sistema chileno, en parte por que el mercado no cumple esta tarea (que es de largo plazo), y además porque las instituciones públicas que debiesen hacerlo poseen pocas herramientas e información adecuada para intervenir regulando estos procesos (Consejo Nacional de Educación; Comisión Nacional de Acreditación, Ministerio de Educación, Superintendencias, etc.), lo que disminuye la confianza en el rol de las instituciones. El sistema educativo chileno ha funcionado –dominantemente. por saturación de profesiones y oficios y escasamente por su capacidad predictiva, lo que queda en evidencia al analizar la oferta de carreras en el país (referencia de autores).

### 2.3 SER ESTUDIANTE VULNERABLE IMPLICA UN HORIZONTE CON MENORES EXPECTATIVAS

El rol social de Ser estudiante en Chile ha cambiado significativamente en las últimas cuatro décadas, producto de la particularidad que implica toda la sociedad esté organizada bajo el mercado, lo que no ocurre en ningún país a esa escala ni con esa profundidad (Bellei, 2015).

La orientación hacia el mercado ha reconfigurado el rol del estudiante, desde un ser que se le inculcaba que su esfuerzo y trayectoria personal y la de su grupo de referencia eran determinantes en su éxito futuro, donde ahora observa y constata que “hay que “aprovechar las oportunidades” más que el esfuerzo y perseverancia, conceptualmente corresponde al paso de ser estudiante a ser cliente (Whitty & Power, 2000). En la cotidianidad ello se ha traducido en el predominio de los resultados sin atender en igual forma cómo éstos se logran, distorsionando el concepto de proceso educativo, reduciéndole a productos, incluso sin mayor relación entre unos y otros.

La complejidad de los procesos educativos es que requieren de un trabajo sistemático de mediano y largo plazo para alcanzar resultados efectivos, condición que es disruptiva con un modelo de aseguramiento de la calidad centrado solamente en resultados, privilegiando el corto plazo. El cual no se compatibiliza con la tarea formativa y didáctica que está sustentada sobre el esfuerzo, perseverancia y logro

incremental. Para ello se necesita tiempo y convicción en la tarea formativa, materias puestas hoy en duda por que hay una menor confianza que antes en lo que se hace.<sup>8</sup>

Komatsu y Rappleye (2017, 2017a) ejemplifican la importancia de la cultura desde los resultados de la prueba PISA (Programme for International Student Assessment)<sup>9</sup>, plantean que los países que se ciñen con mayor rigidez a las currícula, centrados en el conocimiento desde el docente al estudiante, obteniendo mejores resultados en esas prueba. Por el contrario, lograrían menores puntajes<sup>10</sup> los sistemas centrados en que el aprendizaje surja desde los mismos estudiantes, con mayor libertad curricular, impulsando más creatividad. Esto ha aumentado la desafección de los estudiantes, lo que es un fenómeno global, en al menos dos dimensiones:

Aquellas sociedades que valoran las capacidades innatas de los estudiantes como predictores de éxito, enfrentan el riesgo de que los jóvenes se autoexcluyan de los procesos formativos, en especial en estratos más vulnerables, sino se desarrollan las salvaguardas adecuadas: formación docente, estrategias de apoyo y la generación de nuevas metodologías de aprendizaje, el estudiante queda en una situación de orfandad: tanto éxito y fracaso depende de ellos y el significado del rol y status de los formadores se vuelve irrelevante (Orellana et al., 2019). En Chile esto tiene implicancias en la deserción escolar en Enseñanza Media. No es de extrañar que, en Chile, la deserción en primer año medio sea de un 10% en los tramos más vulnerables<sup>11</sup>, la cual no ha disminuido en los últimos 20 años pese a los esfuerzos realizados (Cerro, 2019).

A nivel global, las generaciones más jóvenes se encuentran en un ciclo de anomia<sup>12</sup>, donde el valor vinculante de la educación es puesto en tela de juicio,

8 Esto se ejemplifica en la Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE), desde los años 90, se le otorga mucho peso al rankin de los establecimientos escolares y su variación anual, instaurando la noción de que la transformación educativa, en términos globales, es de corto plazo. Esta afirmación se solidifica con la categorización de establecimientos. Si en tres mediciones (anuales) el Establecimiento no mejora en las pruebas SIMCE (que conforman el 67% de dicho indicador) éste será cerrado, lo que lleva a que se vean limitados los procesos de apoyo a la mejora de los establecimientos y el desarrollo de iniciativas con impactos duraderos. En este instrumento se observa una preeminencia del modelo SIMCE de medición. El punto es disponer de herramientas que reflejen el sistema educativo y diseñar estrategias de apoyo a la mejora: la política de Aseguramiento de la Calidad se ha centrado en medir, dejando en segundo plano para qué se mide.

9 Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes: Prueba estandarizada implementada por la OCDE, mide el rendimiento en matemáticas, ciencias y lectura. Esta critica es extrapolable a la prueba SIMCE.

10 Desde el impulso de la OCDE a sus planes de mejora mediante PISA esto es contradictorio, pues los cambios impuestos por la revolución 4.0 exigirían lo segundo, pero al basar su estrategia empírica en la mejora de los puntajes limitan el desarrollo de aprendizajes. La prueba Estandarizada reduce la amplitud de los aprendizajes, priorizando conocimientos específicos y no el saber aprender y el aprender haciendo.

11 Una tasa del 10% es considerada alta, y además persistente, Véase: Cerro, C.: Lo s desafíos de la educación pública con la instalación de los nuevos sistemas locales de educación. IIIDE UTALCA, diciembre 2019)

12 Durkheim define la anomia como un estado bajo el cual los vínculos sociales se debilitan, perdiendo su eficacia para integrar y regular las relaciones (movimientos contrarios al estatus quo etc.)

cuando no se vislumbra un horizonte real (y próximo) de mejora en la calidad de vida de las personas al egreso de la educación formal. En Chile esto se refleja en la estratificación del sistema educativo y en la precariedad del mercado del trabajo. En la cultura asiática esto es “controlado” dado que el foco valorativo no está en las habilidades innatas de los sujetos, sino en que los actores aprendan bajo un marco estructurado y definido (más similar al modelo 1 de Komatsu y Rappleye, vinculado al deber filial del proceso educativo. Si bien poseen niveles de anomia, la noción de deber “controla” que el joven deserte del sistema formativo).

En este plano, el contexto es muy relevante para desarrollar las oportunidades de aprendizajes, en especial cuando se atiende estudiantes vulnerables que poseen menores recursos para desarrollar sus talentos y habilidades.<sup>13</sup>

## 2.4 LOS PROBLEMAS DE LA EMTP TIENEN RASGOS SEMEJANTES Y TAMBÉN DIFERENTES CON AQUELLOS PAÍSES CON LOS QUE ASPIRAMOS COMPARARNOS

La hipótesis dominante a partir de la cual se han desarrollado los sistemas educativos en gran parte del mundo –incluido Chile– centran su actuar desde la mejora de la relevancia y valor agregado provisto por la enseñanza secundaria y superior, (Rivas, 2015), hipótesis que hay que relativizarla al tenor de lo ocurrido en los últimos años en referencia al valor/efectividad de la formación secundaria, reflejada estas últimas décadas en lo formativo en:

- El valor socializador de la educación, en términos de generación de cohesión social se ha debilitado (construcción de un pacto social compartido) (Martucelli, 2012; Tedesco, 2012). La formación secundaria ha perdido buena parte de su sentido propio para estudiantes, sus familias y la sociedad, una etapa que no tiene mayor razón de ser, sino en tránsito hacia la educación superior, y en menor grado hacia el mundo laboral. La formación de hábitos y de capacidades para “la vida de adulto”, otrora su razón fundamental, se ha ido desvanecido.
- En la actualidad, la Enseñanza Media en Chile se centra en desarrollar algunas capacidades cognitivas, sociales y formativas, para generar resultados adecuados en pruebas de ingreso a la Educación Superior, lo que podría afectar el valor de la credencial para el mercado laboral (Bellei & Morawietz, 2016; Texto 1 autores).

<sup>13</sup> En Chile el Índice de Vulnerabilidad Educativa promedio de los establecimientos EMTP es superior al 80%, algunos establecimientos alcanzan el 90%, mientras que para HC, suele ser un 20% menor.

- El valor otorgado a los aprendizajes reflejados en una certificación se ha reducido debido a: (i) que muchas exigencias son formales para tareas que otrora ejercían personas con menor preparación (y que podría seguir siendo así, pero el mercado ofrece mucha gente con formación media), y (ii) hay una sustitución de personas en el mercado laboral, dada la disponibilidad de graduados en casi todas las áreas, sin que se relacione directamente con los requerimientos de la tarea (lo que revela un skill mismatch), y (iii) frente a algunas exigencias específicas de desarrollo de capacidades, ya no se espera que sean generadas por la formación media (y superior) sino en el trabajo o espacios contextualizados (ej. de alternancia), salvo excepciones en oficios específicos.

Al focalizarse en el hacer educativo “intra establecimiento educacional”, la evidencia internacional y nacional, muestra desafíos similares, aunque en contextos diferentes. El factor educativo intra-escuela más relevante es el docente, seguido por la dirección del centro educativo (Barber y Mouschard, 2007). Esto es importante pues sigue siendo el docente el principal recurso educativo –en tanto más vulnerable es el contexto mucho mayor es su ascendente- aún en la actualidad, pese a que crecientemente sea desafiado por la tecnología, el contexto y la cultura en la cual se inserta.

Complementariamente, en tanto más personas obtienen una credencial, ésta va perdiendo valor en el mundo del trabajo (si su expansión es menor a la demanda): ocurrió con la Educación Primaria, la Enseñanza Media se encuentra en la fase final y este fenómeno ha comenzado a afectar la Educación Superior convencional, en tanto se generan nuevas formas de diferenciación, con requerimientos del mercado del trabajo, de saberes que no necesariamente se generan en la educación formal (Wright & Horta, 2019) a partir de credenciales específicas que la mayoría de las veces se enmarcan en la educación no formal. En Chile, el “credencialismo” (y la sobrecualificación) ha comenzado a reducir el acceso a oportunidades laborales de aquellos cuya certificación mayor es sólo la licencia secundaria (Orellana et al., 2019).

Producto de los cambios en el tipo de estudiantes y en las exigencias de acreditación en Educación Superior, se han impulsado programas propedéuticos (pro-retención), tanto en instituciones selectivas y no selectivas, que buscan mitigar los efectos de arrastre en los aprendizajes insuficientes provistos por la enseñanza secundaria, para aumentar la retención o reducir la deserción, en especial de grupos vulnerables (de menor nivel socioeconómico, migrantes, discriminados racialmente, etc.) (Texto 2 y 3 autores). Una Educación básica y secundaria que minimizará dichas brechas, en especial en lectoescritura y matemáticas facilitaría la transición a niveles

educativos superiores, que de no ser complementadas con políticas públicas acordes con las necesidades del entorno<sup>14</sup>, reforzaría la visión de que la enseñanza escolar es solo de paso, donde ad extremo, se saturaría el mercado con una fuerza de trabajo con credenciales de nivel terciario, generando un *skills mismatch* frente a las necesidades del mercado, en especial bajo la cuarta revolución industrial que requiere una mayor especialización pero no necesariamente desde la educación superior (CNP, 2018).

## 2.5 LA MASIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN CHILE NO SIGNIFICÓ MEJORAS EN LA CALIDAD DEL SISTEMA

Desde los 80' el país ha seguido gran parte de las recomendaciones de agencias internacionales (Banco Mundial y otras), a saber: priorizar la educación básica y universitaria en desmedro de otros niveles y tipos de formación, afectando fuertemente a la Formación Técnico Profesional.<sup>15</sup> Durante los 90', la incorporación de jóvenes a la enseñanza secundaria aumentó progresivamente, de forma que cuando se normó su obligatoriedad (2003), prácticamente ya había cobertura plena (sobre el 90%).

Se sabe que la elección de los establecimientos desde las familias, tiende a hacerse desde la reputación social de asistir a un centro determinado, por la tradición, o recomendación de a quien se otorga reconocimiento, etc. (Elacqua & Martínez, 2016), sin considerar en forma determinante la calidad de los aprendizajes entregados.<sup>16</sup> Chile ha construido un sistema estratificado como un espacio de socialización de clases más populares -especialmente en el estrato particular subvencionado, cuyo rango de variabilidad de resultados es máximo (Orellana et al., 2019). Los problemas de calidad -con lo complejo de su medición y aceptación- afectando con mayor fuerza aquellos establecimientos que atienden a estudiantes vulnerables (Treviño et al., 2018, Valenzuela et al., 2014), los establecimientos que alcanzan buenos resultados deben ser observados y analizados por la política pública.

En la actualidad, la formación HC ha incrementado momentáneamente su valor en tanto habilita para la educación superior, no obstante, el no cumplimiento de este objetivo (no logran entrar a instituciones de Educación Superior) termina desvalorizando gran parte de su promesa, dejando a sus graduados con escasos argumentos para desarrollar tareas de cierta complejidad laboral, a los cuales la EMTP.

14 Como ejemplo, credenciales no formales de programación, cada vez más demandadas, carreras cortas de alta demanda y menor obsolescencia entre otros elementos.

15 Excesiva cantidad de menciones y poca inversión público- privada para sostenerlas, salvo excepciones.

16 Lo que demuestra que el sistema de aseguramiento basado en la rendición aún requiere de mayor desarrollo y debe ser re-examinado.

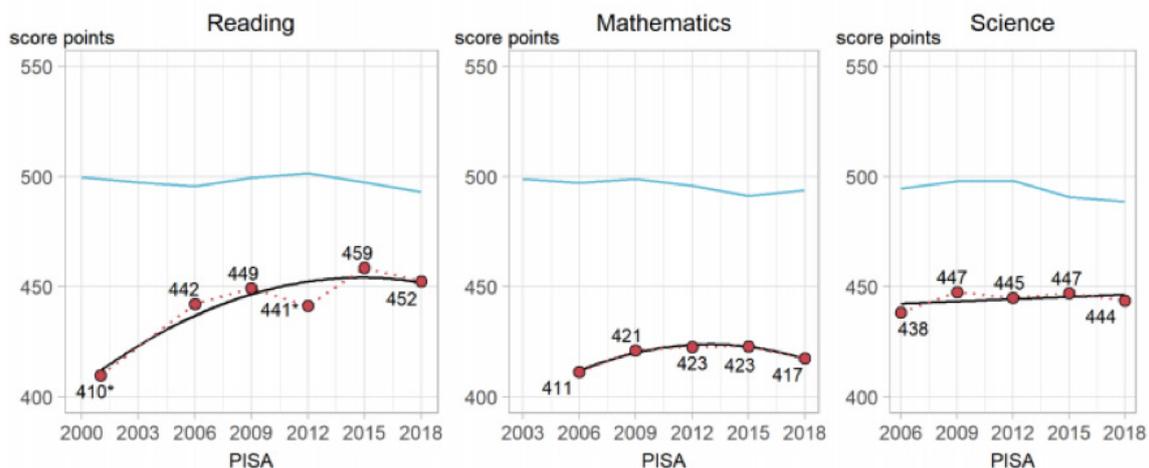
cuando es de baja calidad, también contribuye a no aumentar su valor, reflejando la baja efectividad del sistema (según parámetros culturales, ej. Ir a la universidad como indicador de éxito de la persona).

## 2.6 EL DESEMPEÑO DE LA EDUCACIÓN MEDIA CHILENA, EN FORMACIÓN GENERAL, ES DE REGULAR CALIDAD, INDEPENDIENTE DEL TIPO DE FORMACIÓN

En Chile la gravitación del factor socioeconómico (NSE) en los resultados educativos es excesiva en todo el sistema (parvulario, básico, medio y superior), muy por sobre la registrada en otros países, ello implica que la escuela no es capaz de compensar las grandes diferencias sociales: a mayor NSE, mayor logro en los aprendizajes (Consejo Asesor, 2006; Rivas, 2015; Treviño et al. 2018).

Los resultados de los estudiantes chilenos, en las pruebas internacionales (PISA) dan cuenta de valores significativamente menores respecto de sus pares de otros países, en todos los segmentos sociales, además de situar a Chile en los tramos inferiores de aprendizaje de la OCDE (alcanzando como máximo el nivel 2 en una escala de 1 a 6).

Gráfico 3: Evolución Puntajes PISA en Chile (2000-2018) \*



Fuente: OCDE, 2019 \*Nota: El puntaje promedio de la OCDE es la línea azul.

Si bien en los resultados PISA 2018 Chile se mantiene como “el mejor de Latinoamérica”, en lo fundamental no estrecha las distancias con países como Irlanda, Portugal u otros con los que aspira igualarse, obteniendo puntajes menores al promedio de la OCDE. En los últimos 12 años se observan avances sólo en lectura.

lo que marca un estancamiento de casi 15 años en el desarrollo de aprendizajes en matemáticas y ciencias, coincidentes con los magros avances alcanzados por la región.

En el contexto de la OCDE, Chile es uno de los países con menor proporción de gasto público en Educación, y en consecuencia con mayor gasto privado (del estudiante y su familia)<sup>17</sup> en Latinoamérica en educación básica y media (Kremerman, 2009; Cetrángolo & Curcio, 2017, 2017a)<sup>18</sup>. Durante el 2015, en los países de la OCDE el gasto público representó el 91,3% del gasto en educación escolar, mientras que en Chile (2016) éste fue del 83% (OCDE, 2017, 2018, MINEDUC, 2018). Específicamente, por cada alumno del sistema primario el Estado chileno destina US\$ 5.000, cifra bajo la media del resto de los países de la OCDE, que se aproxima a US\$ 8.500 por alumno. Ello se reitera -con una brecha mayor- al considerar el nivel educativo secundario: Chile destina algo más de US\$ 4.900, cifra muy inferior al compararla con los US\$ 9.870 que entrega en promedio la OCDE (OCDE, 2018a)<sup>19</sup>. Es importante tener en cuenta que hasta antes de la gratuidad de la educación superior chilena, gran parte del aporte privado correspondía a mensualidades de ese nivel.

De esta manera, Chile posee un menor gasto público que el promedio de la OCDE en el sistema escolar. En educación básica y secundaria, el porcentaje de gasto privado chileno (21,2%) es superado sólo por Colombia (23,4%). El gasto privado en el sistema terciario nacional prácticamente duplica el promedio de la OCDE (no así el salario de las personas), siendo México y Colombia los que se aproximan a Chile con cifras cercanas al 39% (distante del caso argentino donde el 99% del gasto es público), siendo un reflejo de la estratificación social y la capacidad de ofrecer oportunidades por parte del sistema educativo. (Rodríguez et al., 2016).

Existe discriminación en la política de Aseguramiento de la Calidad para la EMTP dado que no se evalúa la formación de 3º y 4º medio. Actualmente (2020), 117 establecimientos EMTP, si alcanzan una tercera evaluación insuficiente, podrían ser cerrados, sin embargo, el sistema no sabe si entregan una formación para el trabajo de calidad, ya que ésta no es evaluada. Se trata de una evaluación incompleta, centrada en formación general que discrimina arbitrariamente el sentido de la EMTP.

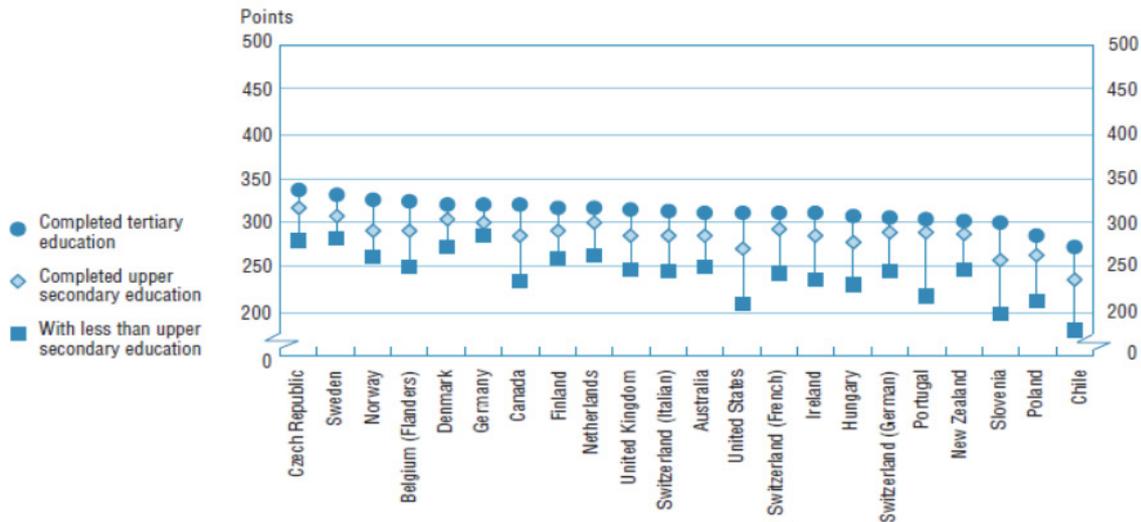
17 Lo que, en espacios de alta asimetría en ingresos, conlleva problemas de inequidad de entrada que impiden el correcto reconocimiento del merito de las personas.

18 La mayor parte del gasto privado corresponde aporte de las familias a la educación, sea por copago o directamente por pago de mensualidades y de insumos para la educación de sus hijos. En el caso chileno, además este se concentra en educación superior (previo a la gratuidad, en el contexto de los países de la OCDE Chile solo era superado por Corea del Sur).

19 Que enfrentan brechas socioeconómicas mucho menores (el Gini de Chile es uno de los mayores de los países miembros de la OCDE, sólo superado por México).

En la Prueba PIAAC de la OCDE<sup>20</sup> Chile se ubicó en el último lugar con una gran diferencia (significativa) respecto a sus pares (OCDE, 2016):

Gráfico 4: Puntaje promedio componente cuantitativo por nivel de escolaridad más alto alcanzado por la población de 16 a 65 años.<sup>21</sup>



Fuente: Mineduc, 2016

Chile es uno de los países con mayores diferencias en los resultados de jóvenes y adultos, dado que aquellos con educación superior (en adelante ES) aventajan de manera sustancial en Comprensión Lectora y Razonamiento Matemático ante quienes tienen Enseñanza secundaria completa. La diferencia observada es mayor a la del promedio de los países miembros de la OCDE. Además, las personas que poseen un título de ES es igual o inferior al que el de personas, de otros países, que no terminaron la EM. No obstante, un 68% de los adultos con ES están bajo los dos niveles más altos de desempeño en Comprensión Lectora, mientras el promedio OCDE es de 32%. Cuando en Chile la brecha entre quienes tienen ES y no la tienen es alta, aquellos que han alcanzado el último nivel educativo mantienen resultados

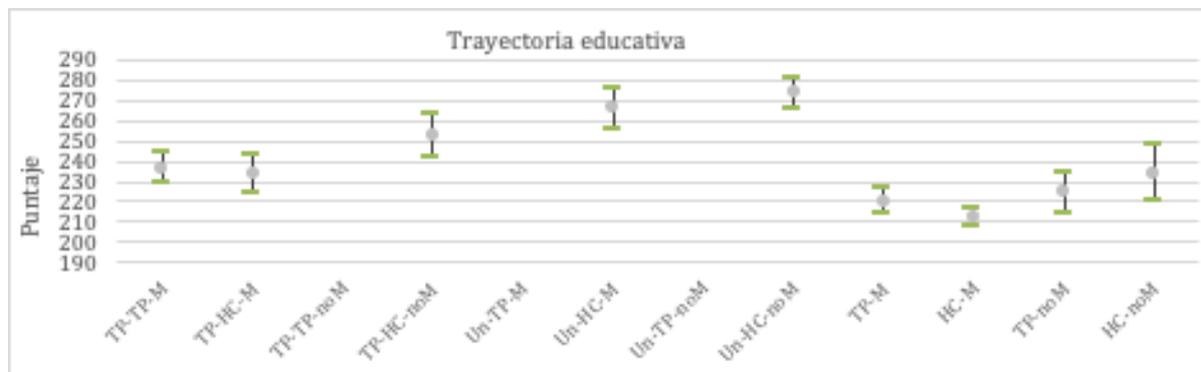
20 La encuesta de competencias de adultos es uno de los productos del programa de la OCDE para la evaluación de competencias de adultos (PIAAC). Este instrumento entrega una “fotografía” del desempeño de los adultos en tres competencias cognitivas fundamentales para el procedimiento de información: (i) Comprensión lectora: entendida como la capacidad de entender y responder, de manera apropiada, a textos escritos., (ii) Razonamiento matemático: referida a la capacidad de usar conceptos numéricos y matemáticos, (iii) Resolución de problemas en contextos informáticos: describe la capacidad de acceder, interpretar, analizar y encontrar información, transformarla y comunicarla en ambientes digitales/medios digitales.

21 La integración vertical de los niveles educativos es una de las claves de los países más exitosos (y en un plano micro de los establecimientos escolares, cuestión que en el caso chileno es aún muy distante).

por debajo del promedio OCDE, incluso al comparar con países de similar ingreso per cápita (OCDE, 2016).

Según la OCDE, en Chile tanto las competencias cognitivas como los años de educación no son buenos predictores de estatus laboral, dado que no hay diferencias significativas en esos aspectos entre ocupados y desocupados, lo que se condice con el peso del Capital Social en Chile.” Básicamente en la selección y reclutamiento del personal para ocupar las posiciones de elite y en la socialización de las orientaciones culturales, los rasgos de personalidad, los hábitos, los conocimientos y las destrezas prácticas que hacen posible el ejercicio exitoso de las mismas” Brunner, 2009: 121). Del mismo modo, al analizar trayectorias y resultados en lectoescritura, matemáticas y resolución de problemas en ambientes informáticos, se observa que el principal elemento diferenciador es haber estudiado en un colegio particular pagado, vinculado directamente a nivel socioeconómico:

Gráfico 5. Diferencia de media en las tres habilidades medidas en PIAAC por trayectoria educativa- Comprensión Lectora\*

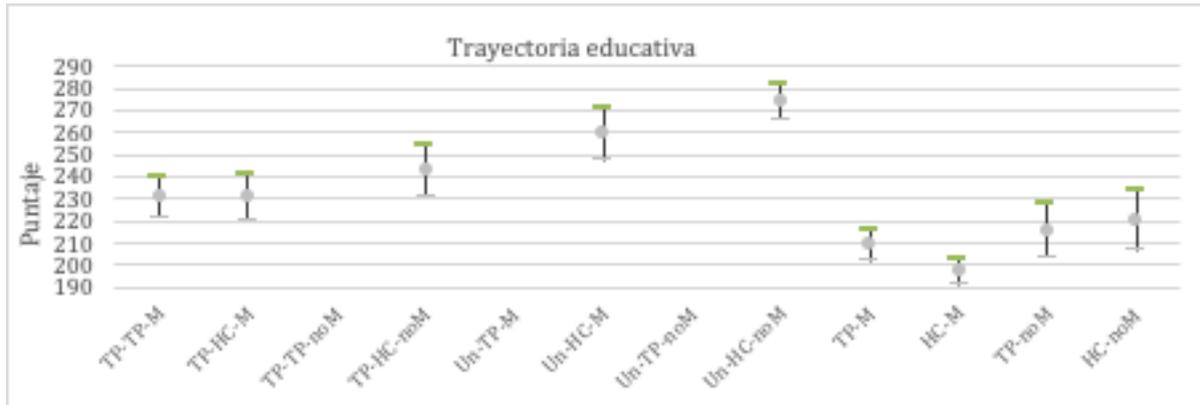


Fuente: Mineduc, 2018

Al analizar el Gráfico 5, para aquellas personas que poseen como ultimo estándar educativo la Enseñanza media, muestra que los egresados de educación HC no-pública no poseen diferencias significativas con los egresados TP, sin importar dependencia, pero sí con los egresados HC públicos. En síntesis, el sistema no tiene un buen desempeño, sin embargo, no hay diferencias significativas entre los establecimientos TP y HC. Destaca que los egresados de HC subvencionados no poseen diferencias significativas con los egresados de ESTP, lo mismo que los egresados de EMTP de establecimientos no públicos. Para todas las trayectorias, provenir de un establecimiento no público aumenta la probabilidad de alcanzar un

mejor puntaje en comprensión lectora, más si la persona posee como ultimo nivel educativo educación universitaria

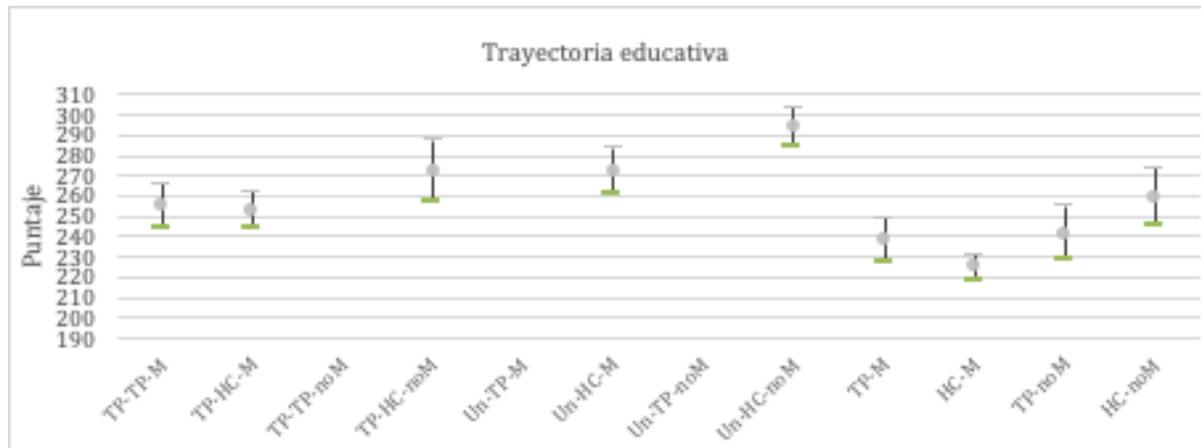
Gráfico 6. Diferencia de media en las tres habilidades medidas en PIAAC por trayectoria educativa- Razonamiento Matemático\*



Fuente: Mineduc, 2018.

En base al Gráfico 6, centrado en el área de razonamiento matemático, se replican los resultados de comprensión lectora para aquellas personas cuyo ultimo nivel educativo es EM. Los establecimientos TP no poseen diferencias con los HC, sin importar dependencia. Sin embargo, los egresados de establecimientos HC publicos tienen peor desempeño que los no públicos. Igualmente destaca que los egresados de establecimientos HC no públicos no poseen diferencias significativas con los egresados de educación Superior Técnico Profesional (ESTP), lo mismo que los egresados de EMTP de establecimientos no públicos. En el caso de educación terciaria, no hay diferencias entre los estudiantes ESTP sin importar el tipo de establecimiento del cual egresa.

Gráfico 7. Diferencia de media en las tres habilidades medidas en PIAAC por trayectoria educativa- Resolución de Problemas en Ambientes Informáticos\*



\*Nota: (1) Considera sólo personas con al menos 25 años con enseñanza media finalizada. (2) Las trayectorias educativas TP-TP-noM, Un-TP-M y Un-TP-noM no cuentan con información porque tienen menos de 80 casos muestrales, por lo que no es posible realizar análisis inferenciales. (3) Los intervalos fueron construidos con un nivel de significancia del 0,05. OJO esta nota debiese ir en grafico 5.1. Con ella se resuelve lo planteado en comentario anterior sobre las trayectorias

Fuente: Elaboración propia a partir de Survey of Adults Skills (PIAAC) (2015).

Al observar el Gráfico 7, en el área de resolución de problemas, a nivel general se replican los resultados de comprensión lectora y matemáticas para aquellas personas cuyo último nivel educativo es EM. Los establecimientos TP no poseen diferencias con establecimientos HC sin importar dependencia. Sin embargo, los establecimientos HC públicos tienen peor desempeño que los no públicos. Igualmente sobresale que los egresados de establecimientos HC no municipales no poseen diferencias significativas con los egresados de ESTP, lo mismo que los egresados de EMTP.

En el caso de ES, no hay diferencias entre los estudiantes ESTP sin importar el tipo de establecimiento del cual egresa. Lo mismo ocurre al comparar estos grupos con profesionales universitarios donde incluso los estudiantes de ESTP que provienen de colegios no públicos no poseen diferencias significativas con estudiantes universitarios provenientes de liceos no públicos.

En síntesis, la Enseñanza Media no posee un alto desempeño, y la diferencias entre los egresados TP y HC (como último nivel educativo) no son significativas en el desarrollo de competencias básicas. No obstante, como aproximación, las personas con credenciales de ES, los egresados de establecimientos no públicos poseen mejores resultados universitarios que el resto de la población, lo que junto a la literatura

analizada permite afirmar que ante los malos resultados del país, el capital social es el principal diferenciador del sistema.

## 2.7 LA EDUCACIÓN MEDIA SE HA TRANSFORMADO UN NIVEL DE “PASO” SIN OBJETIVOS PROPIOS

La gratuidad de la ES (universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica) impulsada gradualmente a partir del año 2015, ha reducido en parte importante las barreras de entrada que históricamente presentaba este nivel para los sectores sociales más postergados. Ello ha hecho menos significativo el nivel anterior (medio), pasando a ser una parte de la trayectoria de estudiantes que buscan ingresar a la ES.

Si se analizan las experiencias de retención nacionales e internacionales en ES, ellas se basan en hacer correcciones en Formación General (habilidades y competencias genéricas) generalmente de la enseñanza media, lo que ha acentuado la poca relevancia dada a la EMTP en el reconocimiento de trayectorias. La formación HC ha incrementado momentáneamente su valor en tanto habilita para el ingreso a universidades selectivas mediante la Prueba de Selección Universitaria (PSU), no obstante, el no cumplimiento de este objetivo en grado importante (cantidad de estudiantes que obtienen el puntaje mínimo para postular al sistema) y debido a su formación secundaria es precaria, termina desvalorizando buena parte de su formación, confirmando que los resultados de la PSU están determinados en grado muy importante por el capital social de la persona.

Esto implica que, a más bajo nivel socioeconómico, menor probabilidad de alcanzar un buen resultado, destacando que la estratificación del sistema chileno se agudiza en la ES. Nuevamente, los egresados de HC pueden terminar su ciclo formativo con una formación que no favorece su inserción en el mundo del trabajo, y los estudiantes vulnerables que logran ingresar a UES selectivas han de ser considerados como casos atípicos (errores muestrales). (autores 4).

Para la cohorte de egresados EM del 2015, al segundo año de su egreso (2017) se observan las siguientes trayectorias:

- De sus egresados (el 2015) el 47% egreso de la EMTP y un 53% de HC.
- En EMTP la cantidad de titulados, al segundo año de egreso es superior a la de no titulados.
- Los egresados HC ingresan en menor medida a IP y CFT (el 23,1%). Caso contrario para los egresados de EMTP que a nivel general ingresan a esas instituciones.

- También ingresan más estudiantes a la ES que los que salen el año respectivo del sistema escolar, lo que se refleja que graduados de cohortes anteriores postulan a ese nivel, lo que permite afirmar que la EMTP está transformándose en un nivel de paso a la ES.
- De los egresados EMTP que no ingresan a la ES, sin importar si están titulados, solo se puede hipotetizar que ingresan al mercado laboral, primero por el costo de oportunidad que implica estudiar (debido a su mayor nivel de vulnerabilidad) sin embargo, no se posee información para validar dicha información.

Cada vez más la enseñanza secundaria pierde sentido en sí misma con objetivos propios, excepto en algunas dimensiones o especialidades EMTP que aún permiten ingresar al mercado laboral. Sin embargo, las exigencias de la cuarta revolución industrial podrían reposicionar la dimensión laboral debido a la necesidad de obtener aprendizajes rápidos, con credenciales de valor, obtenidas en poco tiempo y alta empleabilidad (ej. Programación).

### 3 LA GESTIÓN DE LOS CENTROS DE ENSEÑANZA MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL ANTE LOS DESAFÍOS PRESENTES

En el texto se han descrito algunos de los principales desafíos de la Enseñanza Secundaria Técnico- Profesional en Chile, en un escenario cambiante y dinámico, con crecientes demandas sociales, políticas y productivas que implican que sería razonable repensar la gestión de los establecimientos escolares que imparten esta enseñanza, por cuanto la crisis en la que están sumidos –salvo excepciones- es de magnitud mayor, tanto en lo profesional como en lo netamente educativo, dando cuenta de un problema estructural del sector.

En este escenario se requiere atender algunas transformaciones profundas tanto de la organización de los procesos formativos, como en las competencias que se busca potenciar en los estudiantes, y en razón de ello, en las capacidades que la docencia debe fortalecer para enfrentar este reto que es de suma complejidad en todas sus dimensiones.

Esta situación se hace más imperiosa, por cuanto se han diseñado algunos cambios en la políticas para la enseñanza secundaria que en forma directa e indirecta inciden en ella, esencialmente sobre su atractividad como segmento formativo con objetivos propios, no solamente funcionales con la educación superior, situación que cada vez se ve más desdibujada.

Mientras los currícula de las carreras sigan los formatos convencionales de enseñanza, y no se implementen transformaciones mayores en esta materia que rompan el “asignaturismo”, hoy obsoleto en el campo laboral, pasando a trabajar en modelos de proyectos, con equipos de docente por áreas etc., que conllevan –además- costos de operación mayores que difícilmente un gobierno –marcado siempre por visiones de corto plazo- quiera asumir, requiriéndose para ello de políticas de Estado que no han sido la tónica dominante del país en el área.

Esta reorganización de la gestión del Currículo (de la enseñanza y procesos de aprendizaje) implica mirar –preferentemente- la formación desde el mundo externo del establecimiento escolar, las demandas de organización y funcionamiento social y laboral, marco en el que el modelo de gestión educativo chileno no se siente familiarizado.

Respecto del impacto del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, sus efectos deberían ser más positivos. Para que ello sea así, institucionalmente sería relevante tener mayor claridad sobre las áreas formativas de mayor proyección, el impacto de la automatización y las demandas por educación TP (CNP, 2018). Para fundamentar esta política, es pertinente conocer que pasa con los egresados de las cohortes egresados de los últimos 5 a 7 años, también saber porqué desertaron o no terminaron sus estudios aquellos que debían hacerlo.

Un aspecto complementario es levantar las competencias requeridas en los nuevos puestos de trabajo, es importante hacerlo prontamente, para ello se requiere que los distintos actores del sistema, en conjunto con el Ministerio de Educación, puedan diseñar un currículo que permita hacer frente a este desafío. Lo que implica apoyar la labor de la Unidad de Currículum y Evaluación, ya que su labor es objeto de críticas debido a la baja valoración social y laboral del currículo generado por esta. Los modelos de evaluación de competencias más allá del discurso oficial serán lentos de implementar por varias razones. Son costosos y se requieren más especialistas preparados.

El tema macro es si el país va a sostener –efectivamente más allá del discurso oficial- una política pública para la EMTP, ante lo cual los distintos actores deberían salir a plantear los requerimientos del sistema, para interpelar (positivamente) al gobierno, y abordar así: (i) cuáles son las áreas de desarrollo de la EMTP y cómo hacer encadenamiento formativo verticales cooperativos con la ES y el mundo laboral; (ii) cómo se va a evaluar a los estudiantes de EMTP en este nivel (de valor para el mercado del trabajo), tanto por el sistema de aseguramiento de la calidad y su reconocimiento en los mecanismos que se desarrollarán para ingresar a la educación superior, (iii) que políticas de apoyo a la mejora de los establecimientos en nivel medio bajo e insuficiente.

Como elemento final en este tópico, para apoyar la mejora de un establecimiento con bajo nivel de resultados, es fundamental hacer un plan integral de 3 a 4 años plazo que (i) de estabilidad laboral de docentes, equipos directivo y asistentes de la educación (ii) mejore las condiciones de trabajo (iii) genere metas consensuadas y los caminos para cumplirlas y recursos para ello, (iv) convenza a la comunidad del establecimiento sobre sus capacidades de mejora (v) establezca una red de apoyo.

Respecto de la incidencia de la política de gratuidad en ES, al reducir el costo/oportunidad de estudiar para la población más vulnerable, ciertamente incentivó en grado importante la postulación y eventual continuidad de estudios en ese nivel, aumentando el valor de “transito de la EM” y reduciendo su función de nivel terminal. Un efecto de mediano plazo es el incremento de la oferta formativa en áreas saturadas, lo cual implica (i) estar atento a ello y ii) en tanto mayor inversión de tiempo hay del sujeto su “reconversión es más costosa y riesgosa” por lo cual posiblemente ello, en una década, implique re –evaluar oficios labórales en nichos claves, como también la “modularización” con credenciales intermedias (no formales) en carreras del sistema educativo formal.

La perdida de valor de la Enseñanza Media aumenta su condición como nivel de paso hacia ES. Como la Formación Técnico Profesional podría o no fortalecerse con el “híper credencialismo” y el cambio en las tendencias de absorción de personas por el mercado del trabajo– oferta de empleos. A modo de ejemplo, en parte Rusia y California (silicon valley) ya no se solicita el ultimo nivel educativo alcanzado en las ofertas laborales, sino qué aprendizaje es capaz de evidenciar (ej. en pasantías o productos desarrollados).

En este plano las habilidades para los próximos años van en diversas dimensiones: en referencia a su ámbito personal, son sustantivas la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas y funciones, la capacidad de emprendimiento, la autorregulación de su comportamiento (locus de control interno), en el ámbito de habilidades genéricas para el trabajo, se vislumbran como sustantivas, la comprensión lectora y el pensamiento lógico y matemático en un nivel de destreza media, capacidad analítica de fenómenos con información incompleta, capacidad de organización del trabajo y en pos de metas, manejo de ambientes de incertidumbre y resolución de problemas. Esto se traduce en capacidad de aprender y desaprender rápidamente ante determinadas situaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

**Banco Mundial Informe sobre el desarrollo mundial 2019: La naturaleza cambiante del trabajo.** Washington, USA. 2019.

BARBER, M.& Mourshed, M. **How the world's best-performing schools systems come out on top.** McKinsey & Company. 2007.

BATHMAKER, A. **Higher Education, Social Class and Social Mobility.** The Degree Generation. Palgrave-Macmillan, Springer, London. 2016

BELLEI, C., & Morawietz, L. Contenido fuerte, herramientas débiles: Las Competencias del Siglo 21 en la Reforma educacional chilena, En: Reimers, F. & Chung, C. (ed.) **Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI** / F. /Fondo de Cultura Económica. 2016.

BELLEI, C. **El gran experimento, Mercado y Privatización de la Educación chilena.** Santiago, Lom Editores. 2015.

BELLEI, C. Educación para el siglo XXI, en el siglo XXI. ¿Tomamos el tren correcto? En: Corvera, M.T. & Muñoz, G. (Eds.) **Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno.** BCN. Colección Senado. Pp. 78 -103. 2020.

**BID. Educación técnico Profesional en Chile.** Banco Interamericano de Desarrollo. Washington. 2015.

BOHLINGER, S. Qualifications frameworks and learning outcomes: challenges for Europe's lifelong learning area, **Journal of Education and Work**, 25:3, 279-297. .2012

BORMANN, I, & John, R, **Trust in the education system** – thoughts on a fragile bridge into the future Eur J Futures Res (2014) 2:35. 2014.

BRUNNER, J.J. **Revista UDP.** La lucha por la educación de las elites: campo y canales formativos N°9: 129 -143. 2012

BUCAREY, A. & URZÚA, S. El retorno económico de la educación media Técnico Profesional en Chile. **Estudios Públicos**, 129 (verano 2013), 1-48, 2013.

CERRO CERRO, C.: **Los desafíos de la educación pública con la instalación de los nuevos sistemas locales de educación.** IIDE UTALCA, diciembre 2019-

CETRÁNGOLO, O. & CURCIO, J. **Financiamiento y gasto educativo en América Latina. Serie Macroeconomía del desarrollo.** Santiago de Chile: CEPAL, Naciones Unidas. 2017.

CETRÁNGOLO, O. & CURCIO, J. **Financiamiento y gasto educativo en América Latina, a partir de la última generación de reformas.** En **XXIX Seminario Regional de Política Fiscal, Santiago de Chile**, 23-24 de marzo. 2017<sup>a</sup>.

CNP. Comisión Nacional de Productividad-CNP. **Formación de Competencias para el Trabajo en Chile**. Santiago. 2017.

CONCHA & GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. La educación pública, una construcción histórica En: CORVERA, M.T. & MUÑOZ, G. (Eds.) **Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno**. BCN. Colección Senado. Pp. 278- 336. 2020.

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Informe Final, Presidencia de la República. Santiago: Gobierno de Chile.2006.

CORTÉS, L., EGENAU, P., PETERS, H. & PORTALES, J. Desafíos de la política pública en torno a la desescolarización y la exclusión educativa en Chile. En: Corvera, M.T. & MUÑOZ, G. (Eds.) **Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno**. BCN. Colección Senado. Pp. 190 -206. 2020.

DARVILLE, P. & RODRÍGUEZ, J. **Institucionalidad, Financiamiento y Rendición de cuentas en Educación. Serie estudios de finanzas publicas**, DIPRES, Ministerio de Hacienda. 2007.

DONOSO, S. & CORVALÁN, O. (2012) Formación técnica y aseguramiento de la calidad: enfoque de desarrollo de competencias. **Cuadernos de Pesquisa**. vol.42, n.146, pp.612 -639.

DONOSO, S.; DONOSO, G. & ARIAS, Ó. (2010) Iniciativas de Retención de Estudiantes en Educación Superior Revista Calidad para la Educación Superior. **Consejo Nacional de Educación**, N° 33. noviembre 2010, Pp 15-61. (autor 1)

DONOSO, S.; NEIRA T. & DONOSO, G. (2018) Sistemas de Alerta Temprana para Estudiantes en Riesgo de Abandono de la Educación Superior. **Ensaio**. N°100. Vol. 26, Pp. 944 -967.

ELACQUA, G & MÁRTINEZ, M. ¿Padres Incautos? Análisis del comportamiento de elección escolar en Chile entre 2004 y 2009. En: Corvalán, J.; Carrasco, A. & Garcia-Huidobro. J. (2016) **Mercado Escolar y Oportunidad Educativa**: Libertad Diversidad y Desigualdad. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. 2016.

HANUSHECK, E. & WOESSMANN L. **The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Grow**, The Mit Press. London: The MIT Press Book. 2015.

KREMERMANN, M. Radiografía del Financiamiento de la Educación Chilena: Diagnóstico, **Análisis y Propuestas**. Santiago de Chile: OPECH. 2009.

KOMATSU, H. & RAPPLEYE, J. A new global policy regime founded on invalid statistics? HANUSHEK, WOESSMAN, **PISA, and economic growth**. Comparative Education. 2017.

KOMATSU, H. & RAPPLEYE, J. A PISA Paradox? An Alternative Theory of Learning as a Possible Solution for Variations in **PISA Scores**. Comparative Education. 2017a.

MARTUCELLI, D. **La sociología del individuo**. Lom Ediciones. Chile. 2012.

MUEHLEMANN, S., WOLTER, S.C. Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analyses. *IZA J Labor Policy* **3**, 25 (2014). <https://doi.org/10.1186/2193-9004-3-25>

NUSSBAUM, M. Creating Capabilities, **The Human Development Approach**. Harvard University Press. United States. 2013.

**OCDE**. Science, technology and innovation Outlook. Paris, Francia. 2016.

**OCDE**. Singapore – Country Note – Skills Matter 2016. Paris, Francia. 2016.

**OCDE**. Chile – Country Note – Pisa 2018 Results. Paris, Francia. 2019.

ORELLANA, V.; CANALES, M.; BELLEI, C. & GUAJARDO, F. Individuación y mercado educacional en Chile. **RBPAE**, v35, n.1, Pp. 141-157. 2019.

**Programa de Las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD**. Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha Social en Chile. Santiago de Chile: PNUD. 2017.

RENOLD, U.; BOLLI, T.; CAVES, K.; RAGETH, L.; AGAWAL, V. & PUSTERLA, F. **FASIBILITY. Study for a Curriculum Comparison in Vocational Education and Training Intermediary Report I: The Top 20 Performers**. ETH- Zurich, Working Paper N°75. 2015.

RIVAS, A. América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015). **CIPPEC-Instituto Natura**. Buenos Aires. 2015.

RODRÍGUEZ, J.; CHAMORRO, J. & VEGA, A. Principales tendencias del gasto fiscal en el período 2001-2015, **Estudios de Finanzas Públicas**. Santiago de Chile: Dirección de Presupuestos, Ministerio de Hacienda. 2016.

SOROKIN, P. & FROUMIN, I. How can education contribute to socioeconomic development? Retinking human capital for the labour market of the future. **Bologna process beyond 2020**. 2019

TEDESCO, J. Educación y justicia social en américa latina. **Fondo de Cultura Económica**, Buenos Aires, Argentina. 2012.

TREVIÑO, E., VALENZUELA, J.P., VILLALOBOS, C., BÉJARES, C., WYMAN, I., & ALLENDE, C. Agrupamiento por habilidad académica en el sistema escolar Nueva evidencia para comprender las desigualdades del sistema educativo chileno. **RMIE**, VOL. 23, NÚM. 76, PP. 45-71. 2018.

VALENZUELA, J. P., BELLEI, C, & DE LOS RÍOS, D. Socio-economic school segregation in a market oriented educational system. The case of Chile. **Journal of Education Policy**, V29, n. 2, 217-241. 2014.

WRIGHT, E. & HORTA, H. Higher education participation in “high-income universal higher education systems “survivalism” in the risk society. **Asian Education and Development Studies**, Vol. 7, nº2, pp. 184-204. 2018.

YAO, Y. Does Higher Education Expansion Enhance Productivity? **Journal of Macroeconomics**.

WHITTY, G. & POWER, S. (2000) Marketization and Privatization in Mass Education Systems. **International Journal of Educational Development**. 20 (03 -107). 2018.

## **BASES DE DATOS**

Información estadística Agencia de Calidad de la Educación: <https://informacionestadistica.agenciaeducacion.cl/#/bases>. (Consulta: diciembre de 2019).

Información estadística Ministerio de la Educación: <http://datosabiertos.mineduc.cl>. (Consulta: diciembre de 2019).

### **Cooperativa.cl Consultada q0 de febrero de 2020.**

<https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/colegios/mas-de-358-mil-ninos-y-adolescentes-estan-fuera-del-sistema-escolar/2019-03-11/162904.html>

SENCE- Servicio nacional del Empleo. Observatorio del Empleo., [www.sence.cl](http://www.sence.cl). Consultada eñl 31 de nero xde 2020.

Mineduc. Ministerio de Educación, Chile. Centro de Estudios. Bases de datos de matrícula.

## SOBRE OS AUTORES

SEBASTIÁN DONOSO-DÍAZ. Profesor Titular. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Talca. Chile.

GONZALO DONOSO TRAVERSO. Académico Universidad INACAP. Chile.

DANIEL REYES ARAYA. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Talca. Chile.

**RECEBIDO:** 15-06-2020

**APROVADO:** 24-08-2020

## A GESTÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: UMA ANÁLISE CRÍTICA

## THE MANAGEMENT OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF THE UNIVERSITY TEACHER: A CRITICAL ANALYSIS

## LA GESTIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: UN ANÁLISIS CRÍTICO

Antonio Lobato Junior<sup>1</sup>  
alobatojr@gmail.com

César Lobato Brito<sup>2</sup>  
franklbrito@hotmail.com

### RESUMO

A constituição identitária do professor, sobretudo universitário, tornou-se, desde a década de noventa do século passado, objeto de estudos em diferentes contextos geográficos e sócio-políticos. Tais estudos se justificam pela necessidade de redefinição do perfil profissional dos professores universitários diante das novas demandas da sociedade, da democratização do acesso ao Ensino Superior, das transformações do mundo do trabalho, enfim, da mercantilização da educação e do conseqüente ofuscamento do papel da universidade como lugar de pensamento crítico e de práticas sociais inovadoras. O objetivo desse estudo consiste em analisar criticamente os modos como os professores se concebem e gerenciam sua profissionalidade no espaço institucional e, neste âmbito, como eles representam a pesquisa, entendida como fazer essencial do professor universitário, imprescindível para a configuração da sua identidade. O enfoque é exploratório, descritivo e crítico-analítico. Sua abordagem é de caráter qualitativa, com uso de questionário e entrevista, aplicados a um total de 425 professores universitários. Os resultados mostram que as boas condições objetivas de trabalho constituem incentivos importantes, mas não asseguram necessariamente um sentido mais profundo à profissionalidade do professor. A pesquisa ocupa lugar marginal por ser carregada de representações equivocadas e reducionistas sobre seu sentido e papel na universidade. A gestão da identidade requer, em última instância, a integração de aspectos pessoais, formativos e institucionais e um processo subjetivo de atribuição de outros significados, de natureza existencial e social, ao ser e fazer do professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Universidade. Identidade profissional. Pesquisa. Gestão. Representação social.

<sup>1</sup> Universidade EAN

<sup>2</sup> Faculdades Salesianas Dom Bosco

## RESUMEN

Desde los años noventa del siglo pasado, la constitución de la identidad del profesor, especialmente el profesor universitario, se ha convertido en objeto de estudios en diferentes contextos geográficos y sociopolíticos. Dichos estudios se justifican por la necesidad de redefinirse el perfil profesional de los profesores universitarios en vista de las nuevas demandas de la sociedad, la democratización del acceso a la educación superior, las transformaciones del mundo del trabajo, en resumen, la mercantilización de la educación y la consecuente ofuscación del papel de la universidad como lugar de pensamiento crítico y prácticas sociales innovadoras. El objetivo de este estudio es analizar las formas en que los profesores conciben y gestionan su profesionalismo en el espacio institucional y, en este contexto, cómo representan la investigación, entendida como un hacer esencial del profesor universitario, imprescindible para la configuración de su identidad. El enfoque es exploratorio, descriptivo y crítico-analítico. Su abordaje es de carácter cualitativo, con uso de encuestas y entrevistas, aplicadas a 425 profesores universitarios. Los resultados muestran que las buenas condiciones de trabajo objetivas son incentivos importantes, pero no necesariamente garantizan un sentido más profundo de la profesionalidad del profesor. La investigación ocupa un lugar marginal porque está cargada de representaciones equivocadas y reduccionistas sobre su significado y papel en la universidad. La gestión de la identidad requiere, en última instancia, la integración de los aspectos personales, formativos e institucionales y un proceso subjetivo de atribuir otros significados, de naturaleza existencial y social, al ser y hacer del profesor.

**PALABRAS CLAVE:** Universidad. Identidad profesional. Investigación. Administración. Representación social.

## ABSTRACT

From the 90s, the constitution teacher identities, especially at the university level, has been object of a great number of studios in different geographic and sociopolitical contexts. These studios are justified by the need to redefine the professional profile of university teacher in view the new demands of society, the democratization of access to the higher education, the transformations of the world of work; in other words, in light of the commercialization of education and the consistent confuse of the role of the university as a space of critical thought and innovative social practices. The aim of this studio is to analyze critically the ways in which professors conceive and manage their professionalism in the institutional space and, in this context, how they understand research. The approach is exploratory, descriptive and critical-analytical. It is a qualitative study which uses surveys and interviews, applied to 425 university professors. The results show that the good conditions of work are important incentives, but these do not necessarily guarantee a deeper sense of professionalism. The investigation occupies a marginal place because it deals with mistaken and reductionist representations on the meaning of research and the role of the university. Furthermore, the management of the identity requires the integration of personal,

formative and institutional factors as well as a subjective process to attribute other meanings of existential and social nature, to of the doings and beings of the professor.

**KEY WORDS:** University. Professional Identity. Investigation. Administration. Social Representation.

## INTRODUÇÃO

A representação social que se tem do professor universitário e que faz parte do senso comum é aquela do homem de ciência, que produz conhecimento pela pesquisa e é capaz de transmiti-lo pela via do ensino. Tal imagem sobreviveria invariável na mente do homem comum, independente da sociedade ou cultura à qual pertence, não fossem as múltiplas transformações sociais e culturais pelas quais passam a sociedade, a cultura, o homem e o trabalho.

As transformações sociais e culturais do mundo globalizado interferem na configuração identitária, nos papéis das instituições educativas e, conseqüentemente, nas funções docentes (MOROSINI, 2006). Novas demandas, atribuições e papéis estão sendo incorporadas às tradicionais funções de ensino e pesquisa, e exigem do professor outras formas de representar e compreender a si mesmo como profissional que lhe permitam articular de forma coerente as exigências que lhe recaem (BOLZAN & ISAÍÁ, 2010).

Não obstante o fato da figura do professor estar associada à atividade de ensino e a didática moderna ter deslocado a centralidade do processo ensino-aprendizagem do professor para o estudante, não se pode negar que o professor universitário cumpre funções que se articulam com toda a dinâmica da vida universitária, isto é, ensino, pesquisa, extensão e gestão administrativa. É nesse específico campo de práticas sociais que ele desenvolve e consolida sua identidade profissional, em estreita relação com as transformações e demandas externas. De fato, o contexto mundial marcado pela precarização e flexibilização estrutural do trabalho (ANTUNES, 2010) – bem como pelo predomínio de políticas educacionais e de desenvolvimento social, subordinadas ao modelo econômico neoliberal – apresenta conseqüências vinculadas ao perfil e às práticas profissionais do professor universitário, que escapam de seu controle.

Nessa perspectiva, interessa-nos discutir os modos como esses professores se concebem e gerenciam o processo de consolidação de sua identidade profissional, e, neste âmbito, como eles representam ou atribuem significado à pesquisa, entendida como um fazer do professor ontologicamente constitutivo de sua profissionalidade, e, portanto, imprescindível na gestão da sua identidade. Neste sentido e a partir de uma

postura crítico-analítica, nos perguntamos: como o professor universitário configura a gestão da sua própria identidade profissional?

## A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

A identidade é um conceito complexo, multifacetado, dinâmico e relacionado aos processos de socialização do indivíduo. De fato, os estudos sobre a identidade profissional do professor implicam dificuldades relacionadas, seja à organização e sistematização da enorme quantidade de pesquisas, seja à própria conceituação de identidade profissional, considerando a polissemia de significados presentes na literatura.

Para Morgado (2011, p. 797), a profissionalização refere-se

ao processo de transformação de uma pessoa num profissional, habilitando-o a assumir funções profissionais complexas e variadas [...]. Competências profissionais, cultura profissional e identidade profissional são, pois, três pilares essenciais da profissionalização.

Pesquisar o processo de construção da identidade profissional do professor exige o resgate dos percursos de vida pessoal, formativa e institucional que o levaram a ser o que é e a fazer o que faz. O conhecimento de si e das próprias experiências são considerados elementos fundamentais na dinâmica de compreensão da vida profissional dos professores (NÓVOA, 2007, 2009; ALMEIDA & PIMENTA, 2011).

Diversos modelos teóricos tentam explicar a complexidade da profissão docente (HUBERMAN, 2007), enquanto outros se propõem a descrever os elementos constitutivos de sua identidade e profissionalidade (PELLEREY, 2010; NÓVOA, 1992, 1997, 2007). Esses estudos, oriundos de contextos políticos e geográficos diversos, sinalizam o entendimento de que a identidade profissional se circunscreve e se configura ao mesmo tempo e nos mesmos espaços de profissionalização.

Profissionalização e construção da identidade profissional entrelaçam-se à cultura, aos valores e às práticas profissionais que efetivamente são vividas na instituição educativa. Veiga (2008, p. 472-473) sustenta essa noção de identidade profissional como construção e evidencia a importância dos espaços institucionais.

A identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço. É construída sobre os saberes profissionais e sobre atribuições de ordem ética e deontológica. Sua configuração tem a marca das opções tomadas, das experiências realizadas, das práticas.

O desenvolvimento profissional do professor não pode, portanto, andar à margem dos espaços institucionais de socialização. A identidade – cuja construção acompanha o processo de profissionalização do professor, e sendo influenciada pelos aspectos institucionais – interfere nos modos de *ser* e de *estar* na profissão. Isto faz pensar que uma sólida identidade profissional, construída ao longo da trajetória de vida pessoal, formativa e profissional (institucional), constitui condição *sine qua non* para o professor dizer-se, reconhecer-se e sentir-se profissional, além de garantir uma segurança de base que permite enfrentar os desafios, típicos dos complexos contextos educativos.

Tardif (2000, 2002) concebe a identidade profissional a partir dos saberes dos professores. Para ele, a profissão docente é sustentada e regida por saberes que são mobilizados no cotidiano dos professores e construídos ao longo de suas trajetórias de vida pessoal e profissional. Isto significa que os saberes se modificam no tempo e estão intimamente relacionados à sociedade, à cultura, à instituição e ao sistema de educação formal sob o qual se trabalha. É difícil, segundo ele, compreender a natureza dos saberes e a identidade do professor sem uma localização espaço, temporal, institucional e relacional. Tardif (2002, p. 107) afirma que “é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional”. É na trajetória de socialização e das experiências (em família, nos grupos, na formação profissional, nas relações com alunos, colegas e com a instituição) que o professor constrói, incorpora, revê e modifica seus saberes.

Buscar a significação do trabalho do professor universitário a partir do conceito de identidade profissional permite superar concepções fundadas na racionalidade técnica e instrumental que ainda insistem em dominar os processos de formação de professores (PÉREZ-GÓMEZ, 1992). Identidade e profissionalização, vistos numa perspectiva crítica, condizem com novas tendências de formação de professores.

A problemática da identidade do professor orienta-se ainda pela necessidade de se compreender e redefinir seu perfil profissional e suas práticas face à onda de transformações e de novas exigências a que estão submetidos na universidade, como indivíduos e categoria profissional. Tais transformações têm originado uma suposta crise de identidade que geralmente está associada a problemas observados no cotidiano: a) perda de prestígio e de reconhecimento social; b) novas demandas socioculturais e tecnológicas que exigem um novo perfil profissional; c) pressão proveniente do conflito entre a função formativa e a tarefa de “preparar para o mercado de trabalho”; d) baixo investimento nos processos formativos e de desenvolvimento profissional; e) insuficientes condições de trabalho e baixa remuneração; f) escassa

autonomia na gestão do próprio trabalho; enfim, g) ausência de um estatuto social da profissão (VICENTINI & LUGLI, 2009).

Essas constatações gerais precisam ser analisadas, entretanto, no contexto geral de mudança das políticas educacionais em andamento, na dinâmica do processo de globalização econômica, cultural e de internacionalização da Educação Superior (LISIMBERTI, 2006). Pode-se dizer que esse é o pano de fundo, o cenário mais amplo em que nos colocamos. Todavia, é preciso enfrentar o problema nos espaços específicos de inserção dos sujeitos professores, isto é, nas instituições universitárias, com todos os seus condicionantes, peculiaridades e desafios (VICENTINI & LUGLI, 2009).

De fato, “a profissão de professor, como as outras, emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidades apresentadas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (PIMENTA & ANASTASIOU, 2008, p.76)

A análise das pesquisas que têm como objeto os programas de mestrado e doutorado – considerados espaços por excelência de formação para a docência universitária – demonstra claramente certa negligência ou omissão da legislação em traçar um perfil identitário, condizente com a complexidade de suas funções (PACHANE, 2003). Essa negligência serve de provocação e estímulo para a busca de compreensão dos elementos constitutivos da profissionalidade do professor universitário, campo de conhecimento ainda por ser explorado (PIMENTA & ANATASIOU, 2008).

Zabalza (2004, p. 106) sugere que o trabalho professor universitário é perpassado por três dimensões:

Dimensão profissional que permite o acesso aos componentes essenciais que definem essa profissão: quais são suas exigências (retorno esperado pela atuação profissional), como constrói sua identidade profissional e em torno de quais parâmetros o faz, quais são os principais dilemas que caracterizam o exercício profissional, quais são as necessidades de formação inicial e permanente, etc.

Dimensão pessoal que permite considerar alguns aspectos de grande importância no mundo da docência: tipo de envolvimento e compromisso pessoal característicos da profissão docente, ciclos de vida dos docentes e situações pessoais que os afetam (sexo, idade, condição social, etc.), problemas de ordem pessoal que costumam acompanhar o exercício profissional (burnout, estresse, desmotivação, etc.), fontes de satisfação e insatisfação no trabalho, a carreira profissional.

Dimensão administrativa que nos situa diante dos aspectos mais claramente relacionados com as condições contratuais, com os sistemas de seleção e promoção, com os incentivos, com as condições (carga horária, horários, obrigações vinculadas ao exercício profissional, etc.).

Outros estudos (ISAÍÁ, 2000), mesmo utilizando nomenclaturas diferentes, indicam a necessidade de se compreender o perfil desse profissional a partir da articulação dos aspectos descritos por Zabalza (2004).

No imaginário de muitos professores e gestores do Ensino Superior, existe a ideia de que a atividade docente é um dom, uma vocação ou um trabalho para o qual basta ter conhecimentos ou experiência: quem tem conhecimento ou experiência profissional sabe necessariamente ensinar. Essas compreensões naturalizadas descaracterizam a profissionalidade docente, pois colocam em segundo plano outros aspectos do ser e do fazer docente, entre os quais aquele didático-pedagógico e o ético-político (PACHANE, 2003, 2004; CUNHA, 2006; RIOS, 2011).

Vale sublinhar que o processo de democratização do acesso à Educação Superior traz consigo o grande desafio da heterogeneidade cultural do alunado que ingressa nas instituições. Grande parte desses ingressantes é constituída por adultos que buscam, por meio de uma certificação, melhor colocação no escasso e competitivo mercado de trabalho. A Educação Superior deixa de ser um ponto de chegada e passa a fazer parte da *lifelong learning*. Tudo isso impõe ao professor uma qualidade formativa que, certamente, os cursos de pós-graduação, *lato* e *stricto sensu*, não oferecem.

As perspectivas de desenvolvimento profissional do professor estão, portanto, relacionadas a diferentes fatores, ligados às políticas educacionais vigentes, às estruturas institucionais, ao novo perfil do alunado e, necessariamente, às novas demandas da sociedade. Assim, o processo de construção e consolidação identitária permite tecer novas concepções do ser docente e novas formas do agir profissional, que respondem às demandas citadas. Pimenta e Anastasiou (2008, p. 77) evidenciam esse caráter dinâmico, dialético, individual e social de constituição da identidade profissional do professor:

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições; mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em suas histórias de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

A identidade do professor universitário é influenciada também pelas perspectivas ideológicas e pedagógicas que condicionam a educação em cada momento histórico e em cada sociedade (PÉREZ-GÓMEZ, 1992; TARDIF, 2000). Isso quer dizer que os papéis assumidos por professores – seus saberes, suas relações, suas concepções sobre a profissão, seu envolvimento sócio-político, sua *práxis*, suas

perspectivas de desenvolvimento profissional – se assentam e são influenciados por esses elementos culturais.

Nem sempre a prática docente revela explicitamente essas orientações, assim como nem sempre o professor é consciente de ser movido por elas. Por isso, a trajetória de construção da identidade profissional implica, também, momentos de revisão e desconstrução, cujo objetivo é revelar esses elementos tácitos.

## A PESQUISA NA CONSTITUIÇÃO DO *SER* E DO *FAZER* DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Aproximar-nos do debate sobre como o professor universitário gerencia sua identidade profissional significa, portanto, concentrar-nos também no que este sujeito realiza no seu dia-a-dia laboral e, entre estas várias atividades, encontrarmos com a pesquisa, compreendida como um referencial central do ser professor. A identidade do professor universitário e a pesquisa entrecruzam-se e se autoconstituem reciprocamente. Esta se prefigura para aquele como o núcleo caracterizador que mais o relaciona com seu ser professor na universidade, a partir da universidade e para a sociedade. Vejamos por quê.

Compreender a pesquisa hoje significa, por um lado, entender o seu *locus* mais importante e mais nuclear, as universidades e, por outro lado, conhecer o seu sujeito mais ativo e central, o professor. Na pesquisa, universidade e professor se encontram num processo reciprocamente constitutivo, autoconstituem-se, mas sobretudo constroem suas identidades. Sob quais condições? A partir de quais possibilidades? O que mais caracteriza um professor como universitário é o fato de ele se relacionar com a construção, a veiculação e o impacto dos saberes gerados pelo ato de pesquisar; e o que mais caracteriza uma universidade como tal são suas relações diretas com o ambiente teórico, as condições e o acesso aos saberes construídos pela comunidade educativa que pesquisa, publica, impacta socialmente. Cada um destes dois eixos possui, no entanto, ambientes histórico-contextuais imprescindíveis em qualquer análise da relação pesquisa-professor.

Como *locus* privilegiado da construção deste saber especializado, a universidade precisa ser vista a partir do contexto educativo formal, cuja história marca indelevelmente o que hoje vivenciamos e sentimos em nossas universidades. De fato, tanto na época colonial (OSBORNE, 2007), quanto nos períodos neorrepblicano e moderno (TANCK, 1999), a imposição de hábitos, conteúdos, formas de acompanhamento, avaliações, métodos e práticas educativas, caracterizavam de forma preponderante as relações educativas da América Latina e a universidade não estava isenta dos efeitos dessas condições.

Somente no século XIX, a partir da criação da Universidade de Berlim, é que esta estrutura educativa passaria a indicar os inícios do que ainda hoje continua sendo uma busca para América Latina, a saber, um retorno decidido à ciência e à pesquisa como suas atividades centrais, estabelecendo assim o projeto do saber pelo saber (HERNANDEZ, 2002).

Entretanto, o processo de transferência do modelo das universidades europeias para a América Latina (GÓMEZ & VIVAS, 2015), ao desconhecer as diferenças e os desafios contextuais típicos das regiões e marcado por mudanças constantes e práticas de mera imitação, revelou e revela os caminhos complexos pelos quais passa a instituição universitária que temos hoje, em termos de construção de sua identidade institucional, incidência social e produção de novos saberes. Como consequência desse processo tortuoso se pode citar, por exemplo, a esquizofrênica postura universitária que, por um lado, reconhece a importância e o valor da prática da pesquisa, em si mesma e, por outro, nega a esta prática, horas e recursos financeiros, geralmente direcionados a atender aos processos burocráticos governamentais de controle e avaliação institucional e a buscar a formação de seus estudantes com a finalidade de capacitá-los para o mundo empresarial e comercial.

As consequências deste tipo de política são muitas e vão desde a falta de apoio financeiro aos pesquisadores e aos grupos de pesquisa das diversas áreas do conhecimento, até a elitização dos doutorados e negociações de citações bibliográficas nas universidades públicas e privadas (isto é, para agregar valor aos currículos, “eu te cito tu me citas”), ocasionadas pelas precárias condições oferecidas para o seu desenvolvimento e pelo alto valor financeiro a ser pago, mas também de tempo e dedicação.

Neste contexto é que encontramos a necessidade de questionar sobre como a pesquisa é pensada e, mais especificamente, representada socialmente pelos agentes do ambiente universitário, sobretudo o professor. De fato, na realização da pesquisa verificou-se que algumas atividades dos professores chamam atenção por sua direta e intensa relação com a prática e o ensino da pesquisa (GUTIERREZ, 2007), sua projeção, realização, circulação e divulgação, tanto no sentido estrito do termo, como enquanto postura profissional investigativa (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002). Em efeito, além de atividades procedimentais relacionadas à pesquisa, os professores também propõem e realizam debates temáticos, subsidiam tomada de decisões, colaboram na implementação de políticas acadêmicas e apoiam projetos de ensino da pesquisa. Sua postura, por princípio profissional, sobretudo na América Latina, é a de um intelectual transformador (GIROUX, 1990) que atua, pensa e repensa a realidade de sua cotidianidade profissional e social.

Portanto, no estudo sobre a pesquisa universitária, o professor é um agente central e imprescindível. Suas maneiras de representar a realidade universitária marcam o ritmo de como que se dão algumas das mudanças dentro da Educação Superior. As expressões, os saberes e o sentir dos professores sobre os mais variados problemas do cotidiano acadêmico influenciam a forma com a qual estes são enfrentados e solucionados. Por esses motivos, considera-se que conhecer, analisar e interpretar o discurso dos professores sobre a pesquisa, descrever os processos de construção e interpretar suas tendências, constituem-se uma necessidade de grande importância nas instituições universitárias quando se trata de analisar a gestão e a projeção de sua identidade profissional.

Em outras palavras, o que se quer dizer é que nenhum processo de investigação dentro da universidade será efetivo e fecundo se não incluir, entre seus sujeitos de interlocução e discussão, os professores, com a peculiaridade e força de suas ideias, de seus saberes, de suas palavras e de suas ações na instituição. Suas concepções sobre a pesquisa, que se expressam em seus discursos no contexto institucional de suas práticas profissionais, têm o poder de revelar dados que podem levar às suas representações sociais ao redor do tema e, em última instância, a compreender posturas e ações a elas relacionadas.

Para a aproximação à percepção que o professor universitário tem da pesquisa, apoiamo-nos na noção de representações sociais, vista como um conhecimento elaborado no contato e na comunicação intra e inter grupal, no relacionado com um objeto significativo para os sujeitos do grupo, expressado a partir de “elaborações noético-discursivas que traduzem os saberes, ideias, crenças, pareceres destes sujeitos, elaborações estas orientadoras de seu agir e identificadas, reconhecidas e interpretadas pelos investigadores como tal”. (LOBATO-JUNIOR, 2017, p. 95)

## METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, com um enfoque exploratório, descritivo e analítico-crítico. O objeto da pesquisa foi a identidade do professor universitário, vista desde sua gestão. O sujeito gerador dos insumos discursivos analisados é o próprio professor universitário. Dentro deste trabalho, a pesquisa é considerada como um referencial analítico central por sua importância na vida, na ação e, portanto, na gestão da identidade do professor universitário. As técnicas de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas e questionários, incluindo sua variante com a associação livre de palavras. Foram instados a participar desta pesquisa 425 professores distribuídos em 5 universidades, localizadas nas cidades de Manaus, Brasil, e Bogotá, na Colômbia, lugares onde trabalham os dois autores

deste artigo. Deste total de professores, 370 responderam a um questionário e 55 foram entrevistados a partir de um instrumento semiestruturado. SPSS, Evoc, Atlas.ti e Alceste foram os programas de apoio.

As perguntas giraram ao redor de como o professor se vê a si mesmo como profissional universitário e, por isso, como ele se identifica com esta profissão, como desenvolve a gestão desta identidade e quais fatores ele entende como direta e fortemente condicionantes da construção e confirmação desta identidade. Especificamente no aspecto das condições de trabalho e, portanto, do fazer do professor, buscou-se dar um destaque à ação ou postura que mais o diferencia e, por isso, o aproxima ao que há de mais essencial do ser professor universitário, a pesquisa. Partiu-se do princípio de que verificada como concebia esta categoria nuclear, se conseguiria um insumo capital para a análise que se buscava.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme os objetivos estabelecidos, a pesquisa buscou evidenciar, de forma descritiva, aspectos institucionais implicados no processo de gestão da identidade/profissionalidade de professores universitários, com ênfase analítica nas representações sociais que os professores se fazem da pesquisa, entendida como função ínsita à identidade do professor universitário.

O professor se reconhece profissional quando se socializa com outros profissionais, em um contexto de práticas (DUBAR, 1997). Essa condição se impõe naturalmente, pois sua profissionalidade só se verifica no seu fazer, em espaços sociais determinados, na relação e partilha com os pares. Essa consciência da dimensão coletiva/institucional do trabalho docente se adquire na trajetória formativa e, mesmo que se observe uma forte tendência dos professores a um *modus operandi* individualizado, o caráter coletivo/institucional é constitutivo de seu trabalho, pois ele atua sob um mandato social e dentro de um projeto institucional. A esse respeito, Marques (2006, p. 191) observa que “formar o docente é constituir-lo participe ativo da inteira dinâmica universitária, para a qual a forma universitária da construção do saber constitui-se em pressuposto e arcabouço”.

É neste sentido que se concebe a instituição, e suas dinâmicas internas, como fator imprescindível no processo de gestão da identidade/profissionalidade do professor e a pesquisa como um dos elementos definidores de seu fazer profissional.

## ASPECTOS INSTITUCIONAIS IMPLICADOS NA GESTÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

O contexto institucional de socialização dos professores resulta da pesquisa como um fator altamente relevante no processo de profissionalização. A compreensão da identidade profissional como uma construção social (BERGER & LUCKMANN, 1969), que articula processo biográfico e processo relacional, e que se constrói mediante transações objetivas e subjetivas (DUBAR, 1997), não permite considerá-la como uma realidade separada do contexto das práticas sociais. Por isso “não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino” (LÜDKE & BOING, 2004, p. 1174).

O professor universitário atua em contextos institucionais específicos e com eles estabelece relações. A percepção de si mesmo e das funções que assume integram-se à percepção dessa instituição de pertença e assume novas configurações também em função das transformações que nela ocorrem. Nessa perspectiva, a identidade docente não pode ser analisada a partir de características definidas aprioristicamente, mas entendida como construção social. Isto significa que:

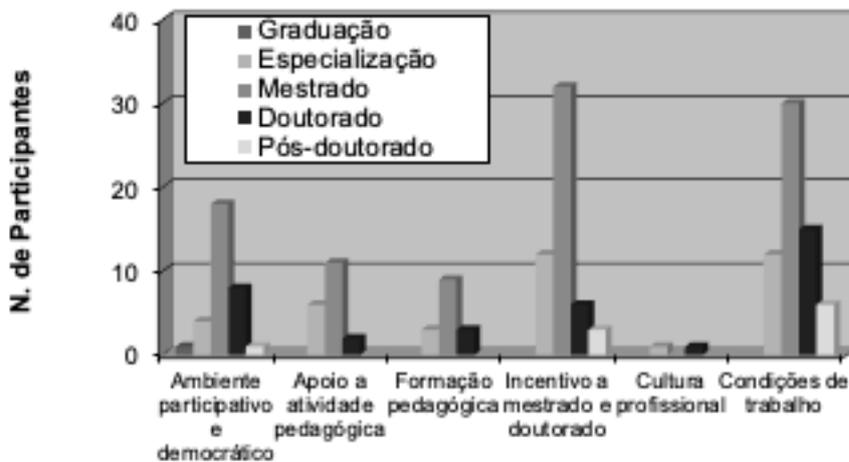
[...] as profissões não são realidades naturais, mas sócio-históricas por um lado, e por outro, que essas realidades não são produzidas por qualquer determinismo [...], mas sim pela ação dos atores sociais que agem em contextos já condicionados, mas que oferecem aos atores algumas possibilidades, algumas margens de manobra, espaços de jogo, etc. (TARDIF & GAUTHIER, 2001, p. 11).

A instituição constitui-se um microssistema onde interagem professores, alunos e pessoal técnico-administrativo, influenciados pelas políticas internas e externas, bem como pelas relações hierárquicas e de poder e, mais especificamente, pelas condições objetivas de trabalho oferecidas aos sujeitos. As concepções, os significados atribuídos e as experiências vividas nesse campo de relações e de práticas interferem significativamente na profissionalidade e, conseqüentemente, na gestão da identidade, seja ela pessoal ou coletiva.

Os resultados mostram que os professores reconhecem como altamente relevantes para a realização de sua profissionalidade as condições objetivas de trabalho, além do peso que os processos formativos têm no desenvolvimento profissional. O gráfico 1 mostra o cruzamento entre o grau de formação dos professores e os fatores institucionais que influenciam a identidade/profissionalidade. Ainda que não haja diferenças muito significativas, nota-se uma tendência sutil dos professores melhor titulados a serem mais sensíveis às condições de trabalho oferecidas na instituição que aqueles com níveis mais baixos de formação, os quais demonstram dar mais

importância aos incentivos que a instituição oferece para a formação continuada, postura certamente compatível com suas necessidades formativas.

Gráfico 1 – Aspecto institucional de maior influência na profissionalidade, segundo nível de formação



Fonte: Brito, 2013.

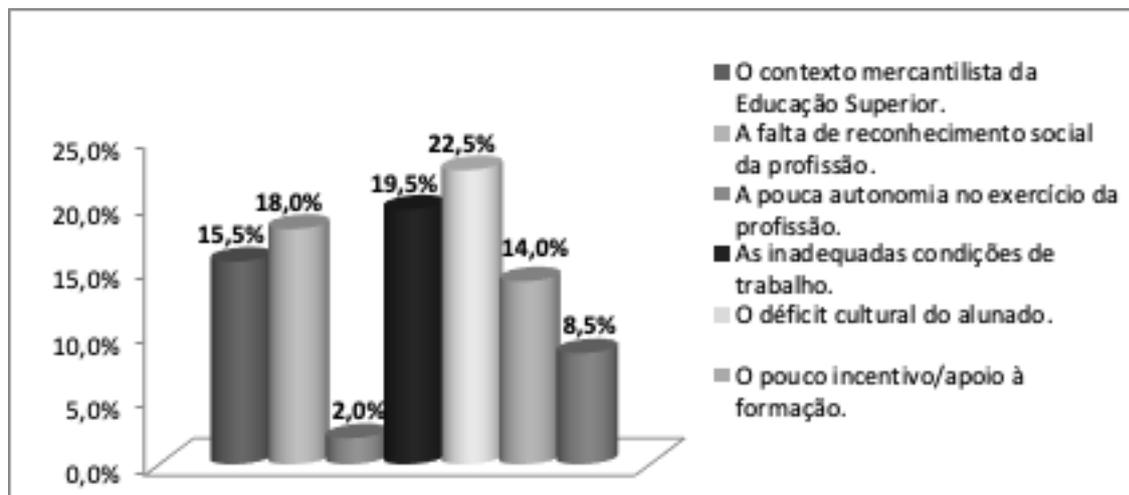
Essas condições de trabalho – que fazem referência direta à estabilidade no trabalho, remuneração, recursos materiais e tecnológicos, incentivo à pesquisa e políticas internas – contribuem decisivamente para aumentar o nível de satisfação dos professores com a instituição. Entretanto, não resulta claro se tais condições concorrem mais para garantir a eficácia do trabalho, o alcance de metas e objetivos institucionais, ou para agregar valor identitário ou forjar atitudes relacionadas à profissionalidade docente.

Em outras palavras, se as condições de trabalho são satisfatórias ou precárias, o professor experimenta um nível de satisfação elevado ou baixo, que pode interferir na eficácia de seu trabalho e comprometer o grau de pertencimento à instituição. Contudo, essas mesmas condições não são suficientes para definir o sentido ou significado subjetivo atribuído às suas práticas, nem aumentar ou reduzir o nível de motivação em busca do desenvolvimento profissional e, tampouco, garantir ou extinguir o sentimento de realização profissional. Isto porque os indivíduos parecem reagir diferentemente às condições de trabalho que lhe são oferecidas (WISNER, 1994).

Considerando a complexidade do contexto em que a universidade está inserida, as novas e emergentes demandas sociais e os desafios enfrentados pelos

professores, verificou-se (gráfico 2) a interferência negativa de fatores internos (pouca autonomia dos professores, inadequadas condições de trabalho e pouco incentivo à formação) e fatores externos à universidade (o contexto mercantilista da Educação Superior, a falta de reconhecimento social da profissão e o *déficit* cultural dos alunos) sobre a identidade/profissionalidade dos professores.

Gráfico 2 – Fator que interfere negativamente a identidade profissional.



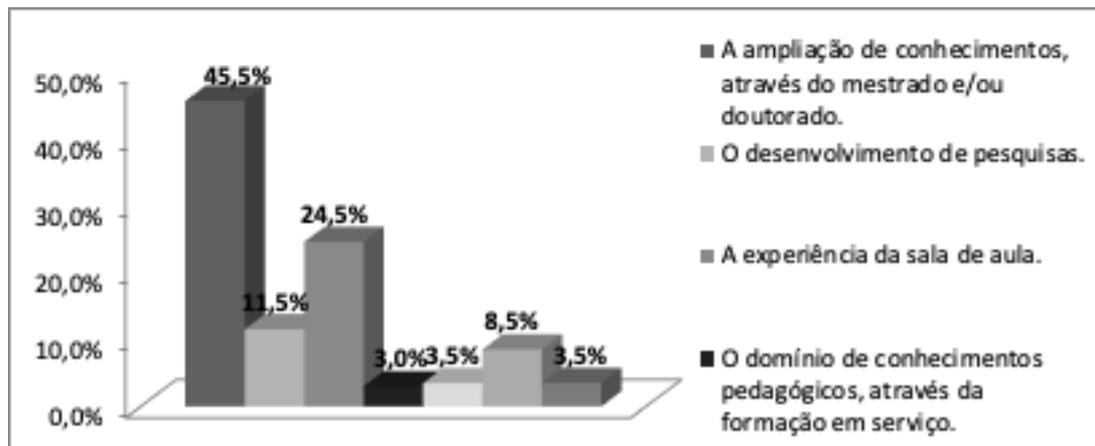
Fonte: Brito, 2013.

O relativo equilíbrio que se observa no gráfico revela a inexistência de alguma tendência predominante nos posicionamentos dos professores. Todavia, é possível avançar pelo menos duas considerações interpretativas. A primeira resulta da observação de que os fatores externos à universidade, tomados conjuntamente (somados alcançam o índice de 63%), incidem mais negativamente sobre a percepção da identidade profissional que os fatores internos a ela (35%), prova de que os professores reconhecem que não estão à margem dos processos sociais mais amplos e de suas consequências no âmbito da universidade. A segunda inferência consiste na reafirmação de que as condições de trabalho e o incentivo à formação constituem motivos não indiferentes na dinâmica de consolidação da identidade.

A percepção dos professores a respeito das experiências institucionais que mais contribuíram para a elevação da profissionalidade e consolidação da identidade (gráfico 3) aponta para a relevância singular da formação em nível *stricto sensu* e das práticas de ensino. As trajetórias formativas formais, particularmente o mestrado e o doutorado, se confirmam como aspecto indispensável na constituição identitária dos professores exatamente porque permitem conhecer e adentrar, implícita e

explicitamente, no *modus operandi* do professor universitário. São as práticas profissionais, vislumbradas e experimentadas nas etapas específicas da formação, que, paulatinamente, configuram a identidade profissional. A gestão pessoal dessa identidade depende, em grande parte, dessa compreensão e experiências.

Gráfico 3 – Experiência que contribuiu para a elevação da profissionalidade.



Fonte: Brito, 2013.

A experiência propriamente da docência – a sala de aula enquanto espaço de intercâmbio, de vivências e de domínio do processo ensino-aprendizagem – resulta moderada, mas não menos significativa, na percepção desses professores. Além do mais, a valorização da experiência da sala de aula pode significar que o professor conceba o desenvolvimento da sua profissionalidade pedagógica como mera aquisição de experiência prática, o que representa um equívoco diante dos muitos saberes da docência (TARDIF, 2002).

Essa posição se confirma pelo baixo índice de respostas relativas ao domínio de conhecimentos pedagógicos e de pertença a um grupo de profissionais, significando certa desvalorização dos aspectos pedagógicos da profissão docente, problema levantado por vários pesquisadores que tentam resgatar e sensibilizar para a importância da dimensão didático-pedagógica na práxis do professor universitário (PACHANE, 2003, 2004; PIMENTA & ANASTASIOU, 2008; CUNHA, 2007, 2009; PIMENTA & ALMEIDA, 2011).

Não obstante a prática da pesquisa ser um elemento constitutivo e indispensável da identidade do professor universitário, ela aparece de forma muito tímida entre as experiências que elevam o nível de profissionalidade dos professores. Talvez esse relativo desprestígio atribuído à pesquisa esteja relacionado a um possível

conflito e/ou incongruência entre a consciência que os professores têm da pesquisa como um fazer profissional próprio da universidade e as reais condições institucionais oferecidas para sua realização. O suposto desprestígio ou menor reconhecimento do papel da pesquisa pode, nesse sentido, equivaler a uma sutil forma de protesto ou reivindicação de melhores condições para a pesquisa na instituição. De fato, a tendência à vitimização e o pessimismo em relação à pesquisa parece caracterizar de forma generalizada os professores universitários, os quais sugerem que a falta de condições e de recursos são manifestação clara do processo de precarização de seu trabalho e, portanto, de sua profissionalidade (SANTOS, 2008).

Esses indícios a respeito da pesquisa nos fizeram problematizar e aprofundar as percepções e representações da pesquisa desses professores, já que esta é um fazer profissional ínsito ao professor universitário.

## PERCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PESQUISA

A partir do programa *Evoc* notou-se um possível núcleo central portador de termos como indagação, conhecimento, exploração, rigor, metodologia, reflexão e problema, em contraste com os termos transformação, conceitualização, solução, trabalho, escrever, pensamento, publicação, sociedade, formação e relação.

A partir do programa *Atlas.ti* notou-se um discurso que se divide em concepções diretas sobre a pesquisa e comentários amplos sobre o estado atual da mesma. Esses comentários amplos podem ser subdivididos, por sua vez, em indicação de problemas, de avanços, de desafios e de comentários aleatórios. Com um olhar mais transversal, nota-se uma tendência à queixa sem propostas, uma transferência da responsabilidade do cidadão ao Estado-Governo, um isolamento sobre a problemática da pesquisa, um conceito estático da prática investigativa, uma ausência ou pouca referência ao contexto regional e internacional, um pessimismo relacionado à produção atual de pesquisa e algumas possibilidades de mudança desta situação.

Com o programa *Alceste*, as duas classes de co-ocorrências encontradas nos discursos dos professores revelam, no primeiro grupo, termos como faculdade, professor, educação, universidade, pedagogia, país; e, no segundo grupo, palavras como conhecimento, palavra, realidade, análise, busca, solução. O quadro 1 oferece uma visão de conjunto do que foi encontrado nessa parte da análise.

Quadro 1 – Palavras centrais evocadas pelos entrevistados.

EVOC	ATLAS.TI	ALCESTE
++ Indagação Conhecimento Exploração Rigor Metodologia Reflexão Problemas ... Transformação Solução Escrever Publicação Sociedade Relação ...	Problemas Desafios Conceitos Comentários Avanços ... ...	Classes: 1. Faculdades Professores Educação Universidade Pedagogia País  2. Conhecimento Palavra Realidade Análises Busca Solução

Fonte: Lobato-Junior, 2017, p. 234.

Os pontos transversais encontrados como resultados e como insumos para uma discussão podem ser encontrados a partir de quatro visões sobre a pesquisa, reveladas pelos dados reunidos: a estática, a produtivista, a autovitimizadora e a isolada.

a) A visão estática da pesquisa

Em vários momentos se nota o esforço por estruturar um discurso que se apoie em características conceituais estáticas e icônica da pesquisa.

Quando o professor é convidado a falar da pesquisa, utiliza termos como problema (219 vezes em 37 sujeitos), pergunta (97 vezes), método ou metodologia (91 vezes) e responde falando das partes de um documento e tira do objeto em questão

o caráter dinâmico, transversal e vivo da atividade investigativa e do pesquisador. Em outras palavras, quando fala de pesquisa não fala da vida, mas das coisas, dos objetos, de um índice. A divisão em partes e subpartes e a visão de propensão icônica da atividade ou da pesquisa em si mesma, revelam a tendência paralisante (estática) da representação social presente no discurso dos professores.

A tendência discursiva que revela uma representação social estática-icônica da pesquisa se opõe ao seu sentido mais amplo e a uma visão integrada entre trabalho de pesquisa e processo ensino-aprendizagem. A pesquisa – que em seu sentido amplo, fomenta a integração do docente com seu contexto e que pode ser lida como uma postura de trabalho (PIMENTA & ANASTASIOU, 2008) e de vida –, não somente não está presente de maneira preponderante no discurso dos professores entrevistados como também se vê substituída pelas concepções estáticas e simplificadoras, ou pela ideia de pesquisa exclusivamente como etapas de um documento.

O icônico da pesquisa tira-lhe dinamicidade à Universidade, empobrece-a e a afasta de seus objetivos mais centrais como são a busca livre do saber e a revisão crítica e constante do saber acumulado. Além do mais, a ausência discursiva da concepção da pesquisa *lato sensu* invisibiliza o professor e os estudantes como sujeitos epistêmicos (BECKER & MARQUES, 2007), que constroem e reconstróem conhecimento sem se distanciar da complexidade do objeto que estudam. Retirando o estudante de seu discurso sobre a pesquisa, o professor anula a reflexão sobre o sujeito do processo educativo, suas representações sobre o mundo, sobre seus processos de aprendizagem, seu contexto, sua história. Significa tornar o debate pedagógico investigativo sem destino, sem diálogo, sem interação, sem dinâmica, igualmente icônico, confirmando a falta de movimento e a pouca disposição à relação educativa. Significa por fim, invisibilizar a aprendizagem e, por isso, esvaziar o discurso educativo de sentido.

#### b) A visão produtivista da pesquisa

A representação da pesquisa como partes ou etapas de um documento a ser montado ou da investigação como partes de um texto a ser entregue, como resultado-produto final, tem consequências pontuais. Banaliza-se, por exemplo, o aspecto da complexidade do fazer investigativo (SÁNCHEZ, 2003) por meio da conceitualização simplória e breve do objeto analisado, perdendo-se com isso a visão ampla do fenômeno e gerando distanciamentos da solução ao problema que se tenta enfrentar. O problema, por sua vez, visto como uma peça a mais da engrenagem do procedimento investigativo, afasta o pesquisador do mundo vivido e vital que deveria caracterizá-lo e deixa de ser guia da busca.

O conceito de produção de conhecimento tira importância do processo de aproximação, reflexão, elaboração do problema-objeto estudado, pois, numa linha de produção, o mais importante é o resultado final; o processo da produção é visto como subordinado ou condicionado ao resultado. Em contraposição, numa visão mais participativa e inclusiva, a pesquisa é processo que nunca termina e o documento escrito dela resultante, defendido e publicado, tem como característica (ontológica) mais importante, o caráter de “movimento constante”. A ideia de produto final prescinde de uma abertura necessária da educação ao antes e ao depois da experiência vivida, separa-a das etapas anteriores e posteriores da educação formal e da vida do cidadão. A pesquisa, vista como mero processo gerador de um produto, fundamenta-se no mesmo processo/princípio da indústria manufatureira: recebe a matéria prima, processa e a entrega como produto final.

Nos discursos dos professores, notam-se alusões discursivas e avanços quanto à importância e certificação do instrucional, tecnológico e procedimental, mas não se verificam menções relativas ao aprofundamento da crítica analítica atualizada e à proposição de alternativas aos problemas encontrados. Este neotecnicismo – que se apoia nas novas versões da máquina que pode ajudar e fazer avançar a aproximação ao saber – focaliza a atenção sobre o procedimento intermediário tecnológico e ofusca a visão mais ampla da realidade e de novas perguntas.

### c) O pessimismo acusatório e autovitimizador do discurso dos professores

Existe um pessimismo e um mal-estar no discurso dos professores relacionados à pesquisa e às condições de desenvolvimento, divulgação, qualidade, publicação e impacto. Esse pessimismo pode ser lido ou estudado de vários pontos de vista e sua interpretação precisa ser discutida, de modo concomitante, a partir de dimensões como características, causas, consequências e contexto. Apresentam-se, na sequência, duas possíveis leituras desse pessimismo e/ou mal-estar docente a respeito da pesquisa.

A primeira leitura localiza-o no quadro mais amplo do mal-estar presente no homem da modernidade. O eu substância, referência e centro do pensar se põe e se impõe como medida de todas as coisas e, a partir daí, elege o caminho de construção do saber, que é seu saber. Nesse contexto é que encontramos os esforços lógico-dedutivos, sempre limitados e, portanto, frustrados, de operar segundo uma razão rebelde que atua e opera por si mesma (FOGEL, 2014). De fato, o professor, quando instado a expressar-se sobre a pesquisa, o faz desde a postura do eu que crê compreender, pensar, possuir e controlar o tema. O homem moderno não trata o saber com a postura de quem o cuida, mas de quem o contrata; não o reverencia, não o maneja com o comedimento característico dos que se sentem sinceramente

aprendentes, mas dos que o manipulam, lutam por dominá-lo e o têm como um produto, algo a ser montado, construído e enviado.

Uma segunda leitura encontra o professor como que mais próximo de concepções sentimentalistas exageradas da realidade que de operações racionais de discernimento coletivo e projetadas em termos de soluções concretas para os problemas. Isto é, a análise dos discursos apresenta, entre outras características, uma opção clara pela autodefinição do professor como vítima, carregada do direito de queixar-se, cheia de sentimentos a expressar e pouco relacionada às propostas criativas de solução (DALRYMPLE, 2015).

#### d) O isolamento nas práticas de pesquisa e/ou na elaboração do saber

O isolamento dos processos investigativos notado no discurso dos professores se revela quando se notam silêncios ao redor da América Latina, das outras cidades, universidades, colegas e estudantes. O isolamento entre pesquisadores é um sinal do isolamento entre universidades, programas, cursos e pensamentos. Estes silêncios estão explícitos quando os entrevistados manifestam claramente que se trabalha de maneira isolada, individualizada, sem diálogo nem interação entre professores e entre seus saberes.

A ausência do estudante nos discursos dos professores merece uma atenção especial. Com tal omissão, a representação do professor ignora um contexto social imediato de alta relevância no processo de desenvolvimento da pesquisa. Também se desconhece ou se ignora a sala de aula como espaço de encontro com este estudante e seus pares, invisibilizando-se, desta forma, um dos momentos mais importantes de encontro de saberes. Revela, em outras palavras, uma possível desvinculação entre pesquisa e processo ensino-aprendizagem, uma espécie de fragmentação do ser/fazer docente.

Em síntese, a representação icônico-estática da pesquisa possibilita sua repartição tecnicista, gerando o pessimismo sobre o processo e sobre si mesma, o que causa a imputação de culpa sobre o outro (estudante, colega, instituição, governo), a falta de propostas e, portanto, o isolamento do pensar, do estudar, do ensinar e do pesquisar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intencionalidade que impulsionou este estudo foi compreender de forma descritiva e crítico-analítica os modos como os professores universitários concebem e gerenciam sua identidade/profissionalidade no cotidiano das instituições e, neste

contexto, como representam a pesquisa, entendida como elemento essencialmente constitutivo dessa mesma identidade.

O professor universitário atua em contextos institucionais específicos e com eles estabelece relações. A percepção de si mesmo e dos papéis sociais que assume integram-se à percepção dessa instituição de pertença, e assume novas configurações também em função das transformações que nela ocorrem.

O reconhecimento, que os professores fazem da incidência das condições de trabalho sobre a gestão de sua identidade/profissionalidade, revela não apenas o valor que atribuem a elementos (condições objetivas) do cotidiano da universidade que facilitam ou obstaculizam o nível de satisfação e os resultados de seu trabalho, mas também a importância de políticas institucionais voltadas para a ampliação e consolidação da profissionalidade docente, notadamente aquelas orientadas à realização de processos formativos e de pesquisa.

Este aspecto nos chama a atenção para um dos grandes desafios da profissionalização nas universidades: a fragilidade dos mecanismos institucionais que asseguram a formação continuada dos professores. Entretanto, por outro lado, coloca em evidência o fato de que, certamente, existem processos subjetivos da profissionalidade que se impõem às dinâmicas institucionais, e que o sujeito – não obstante reconhecer-se profissional na interação com a instituição e dentro das condições oferecidas por ela – dispõe e ativa valores, motivações pessoais e representações sociais da profissão que lhe asseguram um forte significado existencial ao seu ser e fazer docente.

A pesquisa, por sua vez, ainda que considerada um elemento definidor do ser e do fazer do professor, goza de certo desprestígio entre suas funções na universidade em decorrência de representações sociais reducionistas que retiram da atividade investigativa certas propriedades fundamentais que a epistemologia moderna lhe conferiu, tais como o seu caráter dinâmico-processual, a sua função eminentemente social, inclusiva e emancipatória e a perspectiva coletiva e multiprofissional da produção do conhecimento.

Em nossa visão, uma política institucional de incentivo à pesquisa precisa partir de uma ampla revisão e ressignificação do sentido e valor mais profundo da atividade investigativa, não só para a universidade como também para a sociedade. Nesse processo de ressignificação, que visa extinguir concepções e representações instrumentais e ideologizadas da pesquisa, o colegiado dos professores assume o papel ímpar de mediador e propositor de uma cultura acadêmica centrada na produção crítico-investigativa do conhecimento, em que o caráter coletivo da pesquisa se impõe àquele individual, superando assim a vitimização, o isolamento e o produtivismo que caracteriza as práticas dos professores universitários. Trata-se de uma forma

propositiva e mais inteligente de gerir esse elemento tão essencial da identidade do professor, em tempos de precarização do trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.I.; PIMENTA, S.G. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia universitária. Caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011, p. 19-43.

AMARAL, A. Avaliação e Qualidade do Ensino Superior. As muitas racionalidades da qualidade. In: LEITE, D. (Org.). **Avaliação participativa e qualidade: os atores em foco.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2010.

BECKER, F.; MARQUES, T. **Ser professor é ser pesquisador.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

BERGER, P.; LUCKMAN, T. **La realtà come costruzione sociale.** Bologna: Il Mulino, 1969.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Pedagogia Universitária e Aprendizagem Docente: relações e novos sentidos da profissionalidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p.13-26, 2010.

BRITO, C. L. **A construção da identidade profissional de professores da educação superior: um estudo exploratório em uma IES da cidade de Manaus, Brasil. Programa de doutorado em pedagogia para a escola e a formação profissional.** Università Pontificia Salesiana. Roma. p. 270 2013

CUNHA, M. I. (Org.). **Pedagogia Universitária: Energias Emancipatórias em tempos Neo-liberais.** Araraquara: Junqueira e Martins, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.

\_\_\_\_\_. (2009). Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia Universitária. São Paulo:** Edusp, 2009.

DALRYMPLE, T. **Podres de mimados. As consequências do sentimentalismo tóxico.** São Paulo: É Realizações Editora, 2015.

DUBAR, C. **A socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

FOGEL, G. Seminário de Filosofia - **A perda do bem na contemporaneidade**, 14 Agosto 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=r6xps24l6xk>>. Acesso em: 09 Agosto 2015.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Paidós, 1990.

GÓMEZ, J. G.; VIVAS, S. **Histórias, desacertos e investigação em Colômbia**. Medellín: UNAULA, 2015.

GUTIERREZ, H. C. **La investigacion formativa en el aula. La pedagogia como investigacion**. Bogotá: Cooperativa Editoria Magisterio, 2007.

HERNANDEZ, C. **Educação Superior: sociedade e investigação. Quatro estudos básicos sobre educação superior**. Bogotá: Ascun, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2007.

LISIMBERTI, C. **L'identità professionale como progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione**. Milano: Vita & Pensiero, 2006.

LOBATO-JUNIOR, A. **La investigación en las facultades de educación en Bogotá: representaciones sociales de los profesores**. Universidade Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, p. 352. 2017. (<http://hdl.handle.net/11349/7957>).

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

MARQUES, M.O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 2006.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, p. 793-812, 2011.

MOROSINI, M.C. O professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In:

ENRICONE, D. **A docência na educação superior: sete olhares**. Porto Alegre: Evangraf, 2006, p. 85-100.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

\_\_\_\_\_. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, v. 350, p. 203-218, 2009.

OSBORNE, R. **Civilização**. Barcelona: Editorial Crítica, 2007.

PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Políticas de formação pedagógica do professor universitário: Reflexões a partir de uma experiência**. Caxambu: Anped, 2004.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didáticopedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 33/34, 2004.

PELLEREY, M. **Competenze: conoscenze, abilità, atteggiamenti: il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi**. Napoli: Tecnodid, 2010.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S.G., & ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Edusp, 2011.

RIOS, T. A. Ética na Docência Universitária. A caminho de uma universidade pedagógica? In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia Universitária. Caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

SÁNCHEZ, R. **Didática da investigação no ensino médio superior**. In: (COMP.), P. M. Docência e investigação na sala. México DF: UNAM, 2003. p. 47-65.

SANTOS, B. S. A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO (Orgs.). **A Universidade no Século XXI: para uma Universidade Nova**. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2008, p. 15-77.

SCREMIM, G. **As funções docentes e o perfil institucional de professores das universidades privadas brasileiras: em busca de indicadores de qualidade**. 2009. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2009.

TANCK, D. Educação, elites e estratégias familiares. In: GOZALBO, A. **Família e educação em Íbero América**. México, D.F: O Colégio de México, 1999.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M.; GAUTHIER C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: ArtMed, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VICENTINI, P. P., & LUGLI, R. G. **História da Profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

WISNER, A. **A Inteligência no Trabalho**. São Paulo: Fundacentro/Unesp, 1994.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário. Seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

## SOBRE OS AUTORES

ANTONIO LOBATO JUNIOR. Doutor em Educação, Mestre em Educação, especialista em Metodologia da Educação Superior, graduado em Pedagogia e em Filosofia. Professor universitário. Pesquisador em Educação.



CÉSAR LOBATO BRITO. Doutor em Educação, Mestre em Psicologia e Bacharel em Ciências da Educação pela Universidade Pontifícia Salesiana de Roma, Itália. Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília e Especialista em Docência no Ensino Superior.

**RECEBIDO:** 09-06-2020

**APROVADO:** 21-08-2020

## **GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: INQUIETAÇÕES SOBRE A GESTÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)**

### **EDUCATIONAL AND SCHOOL MANAGEMENT: CONCERNS ABOUT TEACHERS 'MANAGEMENT AND TRAINING**

### **GESTIÓN EDUCATIVA Y ESCOLAR: PREOCUPACIONES SOBRE LA GESTIÓN Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES**

Pâmela Vicentini Faeti<sup>1</sup>  
pamelafaeti@unir.br

#### **RESUMO**

Este texto tem como objetivo geral refletir sobre a gestão educacional e escolar como bases para a construção de leituras de mundo na formação de professores (as). Desse modo, foi empreendida uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, por meio de um levantamento das produções acadêmicas entre os anos de 2009 a 2019, com as palavras-chave: Educação, Gestão escolar e Formação de professores. Foram consultadas as plataformas de pesquisa: BDTD, Scielo e Google acadêmico. Como resultados foram encontrados 14 trabalhos. A partir de leitura dos títulos e resumos 3 trabalhos foram selecionados para a composição deste texto. Como resultados, pontuamos que apesar de poucos trabalhos encontrados, os estudos analisados sinalizam a pertinência da aproximação da realidade da gestão educacional e escolar à formação inicial de professores, principalmente para a ampliação das leituras de mundo acerca das imbricações políticas na realidade escolar e na formação docente. Concluimos esse estudo enfatizando a necessidade de discutirmos a formação inicial, etapa crucial para a compreensão do papel das licenciaturas, em especial da Pedagogia frente às demandas escolares postas na contemporaneidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Formação de professores. Gestão escolar. Estágio.

#### **RESUMEN**

Este texto tiene como objetivo general reflexionar sobre la gestión educativa y escolar como bases para la construcción de lecturas amplias del mundo en la formación de docentes. Por lo tanto, realicé una investigación cualitativa, de naturaleza bibliográfica, a través de una encuesta de producciones académicas entre los años 2009 a 2019, con las palabras clave: educación, gestión escolar y formación del profesorado. Las plataformas de investigación fueron consultadas: BDTD, Scielo y Google Academic. Como resultado encontré 14 obras. A partir de la lectura de los títulos y resúmenes, se seleccionaron 3 artículos para la composición de este texto.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Rondônia

Como resultado, señalo que a pesar de los pocos estudios encontrados, los estudios analizados señalan la relevancia de acercar la realidad de la gestión educativa y escolar a la formación inicial de los docentes, principalmente para la expansión de las lecturas mundiales sobre las implicaciones políticas en la realidad escolar y en la formación de profesores. Concluyo este estudio enfatizando la necesidad de discutir la capacitación inicial, un paso crucial para comprender el papel de los títulos universitarios, especialmente en pedagogía en vista de las demandas escolares planteadas en los tiempos contemporáneos.

**PALABRAS CLAVE:** Educación. Formación de profesores. Gestión escolar. Prácticas.

## ABSTRACT

This text has as general objective to reflect on the educational and school management as bases for the construction of wide readings on the world in the formation of teachers. Thus, I undertook a qualitative research, of bibliographic nature, through a survey of academic productions between the years 2009 to 2019, with the keywords: Education, School management and Teacher training. The research platforms were consulted: BDTD, Scielo and Google academic. As a result I found 14 works. From the reading of the titles and abstracts, 3 papers were selected for the composition of this text. As a result, I point out that despite the few studies found, the studies analyzed signal the relevance of bringing the reality of educational and school management closer to the initial training of teachers, mainly for the expansion of world readings about the political implications in the school reality and in training teacher. I conclude this study by emphasizing the need to discuss initial training, a crucial step in understanding the role of undergraduate degrees, especially in Pedagogy in view of the school demands posed in contemporary times.

**KEYWORDS:** Education. Teacher training. School management. Internship.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido campo de intensas disputas entre as diferentes instituições, setores da sociedade e grupos, com vistas à implementação de diretrizes formativas que visam atender às demandas sociais postas. Nesse cenário, o que tem sobressaído são as perspectivas alicerçadas nas demandas econômicas e políticas, em detrimento às necessidades sociais e culturais presentes no Brasil.

O recente resultado desse alinhamento está posto, mais uma vez, pela aprovação da resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que altera drasticamente o modelo formativo para a docência na Educação Básica, marcada pelo esvaziamento da formação de professores e o

silenciamento de direitos e prerrogativas democraticamente conquistadas pelos (as) docentes, pela CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015, como denunciam diferentes entidades e associações que atuam em defesa da Educação Pública, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação<sup>2</sup> (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação<sup>3</sup> (ANPEd), dentre outras que assinaram conjuntamente as manifestações expressas por essas representações.

Foi feita uma opção por iniciar esse texto apresentando rapidamente o cenário atual no que diz respeito à formação docente como uma forma de contextualizar o(a) leitor(a) acerca do processo de elaboração desse artigo, que precisou ser refeito e revisto, pois a primeira versão às vésperas de ser encaminhada, tornou-se obsoleta e desatualizada, frente ao cenário atual de implementação da nova resolução para formação de professores, que tem como um de seus desdobramentos o desmembramento da formação de Pedagogos(a), de uma perspectiva generalista, à segmentação em: Educação Infantil, Anos iniciais e Gestão escolar, segundo a opção dos cursos de licenciatura.

Esse modelo formativo, baseado em um núcleo geral de estudos e posterior especificações, por meio de habilitações norteou as diretrizes formativas para os cursos de Pedagogia, desde a sua implantação em 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1.190/1939; Parecer nº 251/1962; Parecer nº 252/1969, até a Resolução CNE/CP nº 1/2006, quando foi ratificada a formação generalista. Entretanto, segundo Arantes e Gebran (2014), nenhuma dessas legislações foi suficiente para definir a identidade da Pedagogia.

Além desses aspectos que se arrastam acerca dos debates e definições da formação inicial de pedagogos (as) e que impactam diretamente em sua identidade profissional, essa nova configuração da formação inicial de professores (as), precisa ser debatida, pois ao segmentar o perfil profissional, fragmentam-se as condições e possibilidades de acesso a outras leituras e realidades educacionais que influenciam diretamente na atuação docente. Não significa que a formação generalista tenha suprido essa demanda, como sinalizaram Arantes e Gebran (2014). Entretanto, o estreitamento da formação de pedagogos (as) e licenciandos (as) ao currículo da Educação Básica, tende a limitar a atuação desses profissionais à execução de uma proposta curricular focada na promoção de habilidades e competências para suprir

2 Documento disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. Acesso em: mai. 2020.

3 Documento disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: mai. 2020.

as demandas do mercado, o que nem sempre condiz com a perspectiva de uma formação para cidadania.

Ainda nesse foco, esse modelo formativo recentemente proposto, dialoga com a análise de Silva (2006 *apud* ARANTES E GEBRAN, 2014, p. 284) ao refletir sobre as condições formativas presentes no Brasil, pós-golpe militar de 1964. Para o autor, esse modelo fragmentado e vinculado estritamente às tarefas a serem executadas, “[e]ra uma tendência que se intensificava na área da educação em geral: a de se estabelecer a correspondência direta e imediata entre currículo e tarefas a serem desenvolvidas em cada profissão,[...]”. Nesse sentido, ao vincular a formação inicial estritamente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação básica, parece que essa tendência se atualiza na proposição formativa vigente para as licenciaturas no Brasil, em especial para os cursos de Pedagogia.

Esse perfil formativo, reforçado pela Resolução CNE/CP, nº 2 de, 20 de dezembro de 2019, demonstra o crescimento de uma política educacional, que dificulta a formação docente crítica aos modelos econômicos, políticos e culturais, presentes nas políticas educacionais brasileiras. Esse debate também não é recente na formação de professores como sinalizam Tanuri (2000), Arantes e Gebran (2014), dentre outros autores. Entretanto, torna-se vital mencioná-los, considerando a urgência de ações formativas com vistas à garantia e manutenção da função social da escola e da identidade docente como intelectuais e com o dever ético de primar pela construção de uma sociedade igualitária, justa e democrática. Esse é um dos pontos pelos quais as discussões de gestão educacional e escolar na formação inicial de professores adquire papel crucial.

Outro aviso que é necessário comunicar antes de continuar é que não sou uma pesquisadora da área das políticas e da gestão educacional. Escrevo a partir de inquietações que vivo como docente, formadora de professores(as), que iniciou sua carreira recentemente no Magistério Superior em uma Instituição de Ensino Superior Pública, e que ao assumir esse lugar, também tem se aventurado na gestão, por meio da chefia de um departamento e como supervisora de estágio.

Por essas razões é que me sinto eticamente impelida a discorrer, ainda que de modo insipiente, abordando alguns aspectos do modelo de formação proposto na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que têm me causado incômodo, tendo em vista o silenciamento das instituições democráticas frente às manifestações recentes das entidades defensoras da Educação Pública, acima mencionadas.

Nesse foco, os estudos sobre a gestão educacional e escolar ganham destaque na tentativa de refletirmos sobre o papel dessas instâncias na atuação docente e em especial para pedagogo (as). Essas discussões, atreladas aos demais conteúdos de fundamentos e práticas educativas se constituem como pilares para a

compreensão do papel de pedagogos (as) e docentes frente às demandas advindas, sobretudo das agendas econômicas, sociais, culturais contemporâneas.

Ao compreender que o acesso a conhecimentos sobre a interdependência entre as políticas e a gestão educacional possibilita a pedagogos (as) e docentes leituras contextualizadas da escola, sua função social, cultural e política, encontra-se consonância com a perspectiva Freireana, de que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra. A proposição de um processo formativo engajado com leituras e conhecimento de práticas gestoras, que permitam aos sujeitos compreenderem as dinâmicas mais amplas que compõem as demandas para a educação, é o que motivou tal aproximação.

Nesse sentido, este artigo apresenta como problema: a gestão educacional e escolar tem sido um tema recorrente nas produções acadêmicas sobre a formação de professores (as)? De que modo as discussões sobre gestão educacional e escolar podem contribuir com a construção de leituras de mundo sobre a escola na formação inicial de licenciandos, em especial na Pedagogia?

Como objetivo geral propõe-se: refletir sobre a gestão educacional e escolar como bases para a construção de leituras de mundo na formação de professores. Como objetivos específicos pretende-se: apresentar o resultado de um levantamento de trabalhos acadêmicos que discutem gestão na formação de professores (as); discutir os conceitos de política, gestão educacional e gestão escolar e analisar os trabalhos encontrados refletindo sobre a gestão educacional e escolar na formação de professores (as).

Nesse foco, foi realizado um estudo qualitativo de caráter exploratório. Foram consultadas as plataformas de pesquisa<sup>4</sup>: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scielo e Google Acadêmico, em 22 de janeiro de 2020, com as palavras-chave: Educação, Gestão Escolar e Estágio, com filtro Formação de professores. Foram selecionados os trabalhos desenvolvidos nos últimos dez anos (2009-2019). Ao todo, foram encontrados quatorze (14) trabalhos. Após a leitura dos títulos e resumos, três (03) trabalhos serão apresentados e contemplados nessa discussão.

A hipótese inicial desse estudo e que se confirmou é que embora a gestão educacional e escolar seja um assunto bastante discutido nas pesquisas em Educação, como demonstram Oliveira e Vasques-Meneses (2018), ainda são poucos estudos que discutem o cotidiano da gestão escolar e sua relação com a formação inicial, ou que proponham reflexões sobre o cotidiano da gestão educacional e escolar nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas.

<sup>4</sup> O portal da Capes também foi consultado na busca, porém no período em que realizamos a pesquisa a plataforma estava fora do ar.

## POLÍTICA, POLÍTICAS E GESTÃO EDUCACIONAL: ENTRELACAMENTOS À FUNÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A)

A proposição de uma escola engajada, preocupada com a implementação de ações pedagógicas, com foco na formação da cidadania e atenda aos princípios dos direitos humanos, com sensibilidade afetiva e estética foi preconizada nas resoluções CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 e CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. De modo geral, esse conceito de formação ampliada, atenta para as dimensões culturais e sociais presentes na realidade brasileira, se pautava na necessidade de formar pedagogo (as) em condições de realizarem leituras analíticas e contextualizadas da realidade social e escolar, atentas às dimensões éticas, estéticas e sensíveis às prerrogativas dos direitos humanos, como afirmam os documentos.

Esse modelo formativo, a partir de uma perspectiva democrática de acesso e permanência dos sujeitos na escola, também propunha modelos de gestão educacional e escolar que deveriam convergir com a implementação de propostas de escolas gestadas a partir de modelos participativos e democráticos, como preconizam a Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. De outro modo, a Resolução CNE/CP nº 2 de, 20 de dezembro de 2019, altera o modelo de formação de professores(as) para a Educação Básica, ao propor uma formação focada nas habilidades e competências, previstas na BNCC – Educação Básica.

O documento enfatiza a necessidade de preparação de pedagogos (as) que estejam aptos a trabalharem com os conteúdos escolares e restritos a BNCC, como descrito no Art. 2º:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, Art. 2).

Como sinalizam documentos encaminhados pela ANPEd e ANFOPE, dentre outras organizações, dos quais o posicionamento é compartilhado aqui, esse modelo formativo parece descaracterizar as potencialidades intelectuais e o dever ético da profissão docente em relação à análise, à crítica social e à proposição de currículos atentos às demandas locais e às necessidades latentes nas escolas brasileiras, para além do que preconiza a BNCC – Educação Básica.

A própria tramitação da lei e sua formulação, como denunciam os órgãos de defesa da Educação, esvazia e restringe o fazer docente à execução de currículos prontos e delineados, sem a possibilidade de diálogo e proposições

atentas à diversidade educacional, presente no Brasil. Esse modelo político e de gestão educacional manifestado pelo CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, desconsidera as realidades sociais, culturais e educacionais presentes nos diferentes estados brasileiros, ao mesmo tempo em que silencia as identidades desses povos e da profissão docente.

O documento ainda sinaliza essa prerrogativa como um dos pilares para o sucesso da escola, como se a construção de uma base comum curricular e o esforço de professores (as) fossem suficientes para a garantia do sucesso escolar de crianças e jovens das diferentes classes sociais, raças, etnias, orientações sexuais, dentre outras diferenças presentes no Brasil, sem que sejam destinados investimentos na educação e na melhoria das condições de trabalho e no plano de carreira para educadores e educadoras, como salienta o documento publicado pela ANPEd em defesa da Educação Pública.

Nesse foco, a necessidade da formação de professores (as) com um olhar contextualizado sobre a realidade escolar e consciente do papel da política, das políticas e da gestão escolar educacional é primordial para que sejam requeridas as condições necessárias às escolas, para que cumpram seu papel social. Desse modo, toda ação docente é política! Toda escola é espaço político! Essa afirmação se pauta na perspectiva defendida por Kohan (2019), quando explica: “[...], entendo por política [...], o exercício de poder a partir das relações que se estabelecem com outros e outras numa trama social e, mais especificamente, os modos de exercer o poder ao ensinar e aprender” (KOHAN, 2019, p. 22).

Amparada nessa perspectiva da Pedagogia e da docência como exercício político e de poder, é que o papel da gestão se faz presente e vivo, desde a formação inicial, pois compreender a função docente dentro dessa perspectiva possibilita a criação de estratégias pedagógicas e administrativas para o exercício da docência, em seus diferentes contextos e possibilidades. Ainda assim, torna menos rígida a imposição de leis, resoluções e normas que acabam desautorizando os(as) docentes em posição de formadores(as), gestores(as), atribuindo-lhes o papel de executores(as) de currículos, na maioria das vezes, pensados de modo desarticulado às realidades escolares presentes no Brasil, como vislumbramos na CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e outros documentos que amparam os modelos formativos no Brasil.

Essas prerrogativas dialogam com Paro (1998, p. 5) quando preconiza,

[s]e se pretende, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão partícipe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que não seja privilégio de

poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos.

Ainda discutindo o conceito de política aplicado à gestão educacional e escolar, Vieira (2007) argumenta que política é quando nos referimos a ideias e ações decorrentes da esfera governamental, que estão postas. Derivadas desse processo, as políticas educacionais, se referem às possibilidades de se implantar a política educacional, nos diferentes contextos sociopolíticos e históricos. Assim, as políticas educacionais “[d]izem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras” (VIEIRA, 2007, p. 56).

Nesse sentido, vislumbra-se a pertinência em compreender as conexões, interferências e desdobramentos decorrentes da relação entre a política educacional e as políticas educacionais na formação de professores(as), e como essas imbricações se manifestam nos saberes e fazeres pedagógico nos diferentes campos de atuação docente, não somente na gestão. Voltando a definição de política, compreendida como os modos de exercício do poder nas relações de ensino e aprendizagem, outros sentidos podem ser atribuídos à ação docente, pois em qualquer espaço onde haja processos de ensino e aprendizagem, outras políticas podem ser construídas e nesse cenário, os (as) docentes são protagonistas.

Para Kohan (2019, p. 23), “[a] educação é política não porque seja partidária, mas porque exige formas de exercer o poder, de organizar o coletivo, de fazer uma comunidade”. Desse modo, a gestão educacional e escolar, ao manifestarem os modos como o exercício do poder se expressam na organização, planejamento e execução das ações pedagógicas, ampliam as possibilidades de ações de docentes, com vistas à promoção de uma formação mais atenta as realidades brasileiras.

A potencialização das ações de pedagogos (as) como agentes transformadores de suas realidades, contribui para mudanças de perspectivas acerca do trabalho e da função docente. Na gestão, esse processo ocorre na compreensão do que seja o papel de gestores (as) no encaminhamento e na organização do trabalho pedagógico. Oliveira e Vasques-Menezes (2018), ao citarem Andrade (2001), argumentam que a palavra gestão possui sentido ambivalente. Embora esteja vinculada a ação de gerir, o que implica a organização do trabalho e da vida de pessoas, de modo geral, sua compreensão, tem se mantido restrita aos saberes e fazeres burocráticos.

A esse respeito, Paro (1998) enfatiza:

[...], a escola é responsável pela produção de um bem ou serviço que se supõe necessário, desejável e útil à sociedade. Seu produto, como qualquer outro (ou mais do que qualquer outro), precisa ter especificações bastante rigorosas quanto à qualidade que dele se deve exigir. Todavia, é muito escasso o conhecimento a esse respeito, quer entre os que lidam com

a educação em nossas escolas (que pouca reflexão têm desenvolvido a respeito da verdadeira utilidade do serviço que têm prestado às famílias e a sociedade), quer entre os próprios usuários e contribuintes (que têm demonstrado pouca ou nenhuma consciência a respeito daquilo que devem exigir da escola) (PARO, 1998, p. 5).

A compreensão apresentada pelo autor ainda é presente nos cursos de formação de professores, em geral. Nesse sentido, mais uma vez há concordância com Oliveira e Vasques-Menezes (2018), que esclarecem que a manutenção desse tipo de entendimento, sobre a função da escola e da gestão nos ambientes escolares, tende a invisibilizar e despotencializar o caráter político e humanístico da gestão educacional e escolar, pois a prática da gestão nesses espaços está vinculada à formação de sujeitos, diferentemente de outras instituições, que não tem esse foco, como enfatiza Paro (1998).

De um ponto de vista próximo, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 435. Grifos dos autores) argumentam que: “[o]s objetivos da instituição escolar contemplam a aprendizagem escolar, a formação da cidadania e a de valores e atitudes”. Desse modo, “[o] sistema de organização e de gestão da escola é o conjunto de ações, recursos, meios e procedimentos que propiciam as condições para alcançar esses objetivos”. Assim, a gestão escolar tendo como foco o desenvolvimento humano, possui uma característica peculiar em relação às possibilidades de gerir. A concepção de gestão explicitada pelos autores, adquire maior visibilidade quando a compreendemos como ação política, pois gerir nesses espaços é agir com o outro na proposição e construção de estratégias coletivas, com um objetivo em comum: ensinar e aprender.

De um ponto de vista aproximado, Paro (1998) discute:

[s]e está envolvida a educação, é importante, antes de mais nada, levar em conta os objetivos que se pretende com ela. Então, na escola básica, esse caráter mediador da administração de dar-se de forma a que tanto as atividades-meio (direção, serviços de secretaria, assistência ao escolar e atividades complementares, como zeladoria, vigilância, atendimento de alunos e pais), quanto a própria atividade-fim, representada pela relação ensino-aprendizagem que se dá predominantemente (mas não só) em sala de aula, estejam permanentemente impregnadas pelo fim da educação (PARO, 1998, p. 4).

Ainda concordando com essa perspectiva, Libâneo (2007), Oliveira e Vasques-Menezes (2018), entre outros autores, enfatizam que a gestão escolar deve se organizar para a garantia de que as escolas cumpram sua função educativa, de modo engajado ao contexto sócio-político. Os autores também acrescentam a importância da gestão escolar como um sistema que agregue pessoas e “[...] que estabeleça[m] entre si e com o contexto sócio-político, as formas democráticas de tomada de decisões” (LIBÂNEO, 2007, p. 324)

A gestão escolar, como atividade que envolve habilidades técnico-administrativas e gerenciais, precisa investir na aproximação da escola com a comunidade, a partir do princípio da democracia e autonomia, como sinalizam Oliveira e Vasques-Menezes (2018), além de se pautarem nas prerrogativas legais, manifestas pelas Diretrizes Educacionais e o Projeto Político Pedagógico das escolas. Nesse processo, o foco deve ser a participação coletiva no planejamento, implementação e efetivação das ações propostas, seguindo os objetivos estipulados coletivamente, também no acompanhamento do processo, avaliação e compartilhamento dos resultados.

A busca pelo alinhamento do trabalho de gestores (as) ao corpo docente, discente e demais atores da escola e da comunidade, expressa o comprometimento da equipe gestora com a construção de um processo educativo engajado. Assim, os cursos de formação de pedagogos (as) e licenciandos (as) precisam investir na ampliação das possibilidades de leitura de mundo de seus (as) estudantes para que compreendam que o exercício da profissão docente é político em todas as suas dimensões e instâncias e se expressam nas leituras de mundo; nos modos como os sujeitos significam e constroem suas relações com os outros. A discussão desse tópico é finalizada com o alinhamento ao pensamento de Freire (2011, p. 20) quando menciona que: “[a] leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquele.”

Amparada nessa perspectiva e com vistas à ampliação dos modos de leitura acerca do tema escolhido para essa reflexão, apresenta-se a seguir, o percurso metodológico empreendido para a coleta dos trabalhos que comporão os diálogos com as inquietações que norteiam esse artigo.

## METODOLOGIA: EM BUSCA DE ESTUDOS SOBRE GESTÃO E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (AS)

Essa pesquisa se configurou a partir de uma abordagem qualitativa, bibliográfica e exploratória. A abordagem qualitativa foi escolhida amparada em Bujes (2002) quando argumenta que essa abordagem de pesquisa tem como característica possibilitar a reunião de elementos que permitem a aproximação de campos de saberes e elaboração de múltiplas leituras sobre os objetos, sujeitos, bem como sobre as realidades investigadas. Esse movimento, segundo a autora, propicia a construção de pontes e diálogos entre áreas e campos dos saberes ainda não explorados.

O caráter exploratório da investigação se justifica pela necessidade de familiarização com o tema da investigação, tendo em vista que o desenvolvimento deste artigo se deu por meio de estudos já elaborados sobre a temática. Esse perfil é

característico desse tipo de investigação, como firma Gil (1999). Além disso, Severino (2007) acrescenta que um estudo exploratório tem como um de seus focos, “levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2007, p. 123).

Assim, para o levantamento de trabalhos produzidos entre os anos de 2009 e 2019, foram utilizadas as palavras-chave: Educação. Gestão Escolar. Estágio, com recorte na Formação de professores (as). Para a realização do levantamento dos trabalhos, foram consultadas as plataformas de pesquisa: BDTD, Scielo e Google acadêmico. Ao todo foram encontrados 14 trabalhos. A partir de leitura dos títulos e resumos selecionamos 6 trabalhos que discutem o estágio na formação de pedagogos (as). Dos trabalhos selecionados, três (3) estudos se voltavam à formação do pedagogo(a) gestor(a), como apresentados a seguir.

## RESULTADOS DA PESQUISA: O QUE DIZEM OS TRABALHOS ENCONTRADOS

Como resultados do levantamento realizado, os trabalhos selecionados para este estudo foram: a) Uma experiência de estágio na gestão escolar: formação continuada com professores da Educação Infantil (2019), produzido por Nathany Moraes de Souza; Micarla Silva de Azevedo; Flávia Alessandra Pereira Galdino; Nazineide Brito. b) O estágio supervisionado em gestão escolar na licenciatura em educação do campo: contribuição para a prática gestora nas escolas do campo do cariri paraibano<sup>5</sup> (2017), Marília de Oliveira Araújo e c) As contribuições do estágio supervisionado na formação do docente-gestor para a educação básica (2009), de autoria de Lindamir Cardoso Vieira Oliveira.

---

<sup>5</sup> Embora o trabalho O estágio supervisionado em gestão escolar na licenciatura em educação do campo: contribuição para a prática gestora nas escolas do campo do cariri paraibano (2017), produzido por Marília de Oliveira Araújo discuta a formação de licenciandos em Educação do Campo, achamos pertinente manter o estudo para este trabalho, tendo em vista que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo se voltam à formação de professores e professoras para atuarem nesses espaços e pela pertinência dessa discussão para pensarmos a formação de pedagogos (as) e gestores (as).

I – Quadro com os resultados dos trabalhos encontrados:

Banco de dados consultados	Quantidade de trabalhos	Título	Autor(a)	Ano
Google acadêmico	2	Uma experiência de estágio na gestão escolar: formação continuada com professores da educação infantil	Nathany Morais de Souza; Micarla Silva de Azevedo; Flávia Alessandra Pereira Galdino; Nazineide Brito	2019
		O estágio supervisionado em gestão escolar na licenciatura em educação do campo: contribuição para a prática gestora nas escolas do campo do cariri paraibano	Marília de Oliveira Araújo	2017
Scielo	1	As contribuições do estágio supervisionado na formação do docente-gestor para a educação básica	Lindamir Cardoso Vieira Oliveira	2009

Fonte: Elaborado pela autora

O estudo: Uma experiência de estágio na gestão escolar: formação continuada com professores da Educação Infantil (2019), produzido por Nathany Morais de Souza; Micarla Silva de Azevedo; Flávia Alessandra Pereira Galdino; Nazineide Brito, se constituiu como resultado de uma experiência de estágio na Gestão Escolar em uma instituição de Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, campus Ceres/Caicó.

O trabalho teve como objetivo investigar o processo de formação continuada como espaço de reflexão e transformação da prática docente e intervir pela promoção de uma formação continuada, com os docentes da instituição, levando-se em consideração o elo entre coordenação e corpo docente. Tratou-se de um estudo qualitativo, realizado por meio de observação e aplicação de questionários. Como resultados, as autoras sinalizam a importância da formação continuada na melhoria da qualidade de vida e trabalho dos educadores investigados.

Já o trabalho: O estágio supervisionado em gestão escolar na licenciatura em educação do campo: contribuição para a prática gestora nas escolas do campo do cariri paraibano (2017), de autoria de Marília de Oliveira Araújo, se constituiu como uma monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande/PB.

Foi desenvolvido em instituições de Educação da cidade de Sumé, sendo: a Secretaria Municipal de Educação e duas escolas municipais. Teve como objetivo

resgatar a importância do Estágio Supervisionado em Gestão Escolar na Licenciatura em Educação do Campo e suas contribuições para as escolas campo. Participaram da pesquisa egressos (as) do curso de Educação do Campo que atuam como gestores (as) escolares. Para a produção dos dados, a autora optou por uma pesquisa qualitativa. Desse modo, para a coleta das informações a serem analisadas, foram utilizadas as técnicas: observação participante, por meio de visita às instituições; aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas com a utilização de formulário disponível no Google *drive*, além de análise documental.

Como resultados, a autora pontua a importância da prática em gestão como espaço de aprendizado desta função, além de enfatizar como essa experiência formativa contribuiu positivamente para a prática gestora dos sujeitos participantes da pesquisa. Outra observação da pesquisadora se refere à atuação diferenciada dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo em relação à prática da gestão democrática, que se materializa no envolvimento das famílias e demais docentes nas decisões da escola, além de incentivar a auto-organização dos estudantes em relação a sua participação crítica no dia a dia da escola.

No artigo: A[s] contribuições do estágio supervisionado na formação do docente-gestor para a educação básica (2009), de autoria de Lindamir Cardoso Vieira Oliveira, o autor teve como foco discutir o potencial do Estágio Supervisionado no curso de Ciências Biológicas para a formação de licenciandos com vistas a compreensão da articulação entre docência e gestão educacional na prática pedagógica escolar. Para a elaboração do estudo o autor se baseou em sua experiência na supervisão de estágios em Gestão educacional entre 2007 e 2008. A partir da discussão das bases teóricas que articulam as origens e os fundamentos da gestão na formação de professores no Brasil, com foco na gestão educacional emancipatória, o autor conclui que a articulação entre docência e gestão escolar contribuiu para a superação de uma visão fragmentada da prática pedagógica. Além disso, para o autor, o confronto entre essas temáticas e sua prática propiciou o surgimento de outras indagações e temáticas a serem investigadas sobre a gestão pedagógico-curricular.

De modo geral, os estudos apontam como positiva a aproximação de acadêmicos dos cursos de licenciatura da prática da gestão educacional e escolar, sendo um ponto de destaque a possibilidade de refletir sobre ações de gestão que integrem às escolas e outros espaços educativos a participação da família, do corpo docente, discente e demais atores das escolas nas tomadas de decisões acerca dos encaminhamentos destes espaços educativos. Além desse aspecto, os trabalhos destacam uma melhor compreensão por parte dos(as) participantes dos estudos sobre a necessidade da aproximação da prática da gestão aos estudos teóricos compreendidos nos cursos de formação.

Embora nenhum dos estudos apresentados acima aprofunde a discussão sobre a formação de professores para lidarem com a gestão educacional e escolar, seus resultados dialogam com parte das angústias que motivaram essa discussão, principalmente no que diz respeito à compreensão da gestão educacional, escolar e sua relação com as políticas educacionais e como esses desdobramentos interferem nas ações gestoras/pedagógicas manifestas no cotidiano da educação de modo mais abrangente e também em cada unidade escolar e sua comunidade.

Essa capacidade de articulação ou leituras de mundo dialoga com a necessidade de formamos professores (as) e pedagogos (as) aptos a refletirem sobre as dimensões que envolvem sua atuação profissional, aliado aos desafios da construção de modelos de gestão democráticos. Paulo Freire (2011), ao refletir sobre a função da educação e da importância do ato de ler, discute que o ato de leitura não se faz de modo restrito, limitado às palavras escritas nos diferentes textos, mas na possibilidade de uma leitura analítica e contextualizada pelos sujeitos, sobre e em relação com o mundo que os cerca, compreendendo-se como um resultado e ao mesmo tempo corresponsáveis por sua orientação e criação.

Sinalizando de modo geral os apontamentos dos trabalhos apresentados, no próximo tópico aprofundaremos nosso diálogo com esses autores(as) na busca de outros modos de compreensão acerca das leituras de mundo e leituras das palavras sobre as articulações entre gestão educacional, escolar e formação de professores(as), o nosso objeto neste estudo.

## LEITURAS DAS PALAVRAS, LEITURAS DE MUNDOS: DIÁLOGOS COM AS PESQUISAS

Ao concebermos que as leituras de mundo são modos de ler, compreender e agir que não se limitam às leituras das palavras escritas, mas ao entendimento das consequências e potencialidades das ações de homens e mulheres no mundo, em coletividade é que as leituras dos contextos em que as narrativas e as vidas são produzidas e vividas adquirem sentido às práticas pedagógicas. Pois, essas “palavramundo” (FREIRE, 2011) aliadas à disponibilidade para o comprometimento com a realidade lida, tendem a materializar-se por meio de intervenções pedagógicas que visam à mudança da realidade. A educação como ato político, no sentido freireano, tem essa intenção; a ação de homens e mulheres no mundo, com o intuito de cumprirem com os objetivos de ensinar e aprender, nesse processo de gestação educacional.

Assim, a perspectiva de formamos pedagogos (as), professores (as) gestores(as); leitores(as) das palavramundo torna-se um desafio urgente, tendo em

vista os encaminhamentos atribuídos à educação nos diferentes momentos históricos, como sinalizam Tanuri (2003), Paro (1998), Libâneo, Oliveira e Toschi (2013), Arantes e Gebran (2014), Vieira (2007; 2007), e principalmente no contexto atual.

Essa inquietação encontra ressonância nas ideias de Paro (1998), quando argumenta sobre o risco de a gestão escolar ser alinhada às perspectivas de resoluções de problemas, tendo como modelo a administração empresarial, em detrimento do cumprimento dos objetivos da instituição escolar. Nesse sentido caminha o argumento defendido, de que não “basta a introdução de técnicas sofisticadas de gerência próprias da empresa comercial, aliada a treinamentos intensivos dos diretores e demais servidores das escolas para se resolverem todos os problemas da educação escolar” (PARO, 1998, p. 5).

Pedagogos(as) e gestores(as) precisam ser formados para a compreensão da especificidade da escola e as imbricações das questões administrativas e de financiamento na realidade escolar, principalmente nos alinhamentos das políticas elaboradas para a escola e as intenções subjacentes nessas políticas e que se manifestam nos modelos formativos propostos. Essa inquietação trazida pelo autor, dialoga com as observações de Araújo (2017), quando em sua pesquisa com egressos (as) do curso de Pedagogia que atuam na gestão escolar, aponta o quanto os (as) gestores (as) educacionais, precisam estar atentos (as) às especificidades das escolas que atuam.

Ao citar a Educação do Campo, na região em que realizou sua pesquisa, no semiárido, a autora argumenta sobre a necessidade de gestores integrarem as necessidades e os interesses das comunidades camponesas às demandas escolares, a fim de que seja possível a construção de um projeto escolar atento aos sujeitos e às suas demandas existenciais, como destaca:

No caso da Educação do Campo, tem-se a necessidade de pensar o processo de gestão no contexto do Campo no Semiárido, quanto às questões postas no cotidiano da escola sobre os sujeitos e sua realidade. Pensando nisso, visa-se abordar as inúmeras diversidades existentes e suas importâncias para os sujeitos que residem no campo, permeando assim, uma educação que atenda aos interesses das comunidades camponesas, com objetivo de reconhecimento como cidadãos trabalhadores (ARAÚJO, 2017, p. 18).

Nesse foco, a autora enfatiza a importância da articulação entre as políticas educacionais e os modos de fazer gestão nas escolas, pois segundo sua perspectiva é o que torna possível a proposição de propostas pedagógicas coletivas, comprometidas com o desenvolvimento regional e com a formação para a cidadania. Esse modo de compreender a formação de pedagogos (as) dialoga com o que argumenta Vieira (2007), ao refletir sobre as políticas como ações pedagógicas que se desenvolvem

na escola, com vistas a garantir seu funcionamento e o cumprimento de sua função enquanto instituição educativa no atendimento às demandas das comunidades.

A necessidade de uma formação engajada, que aproxime os estudos teóricos à prática gestora, também é uma constatação manifestada por Vieira (2007), quando apresenta sua experiência como estudiosa das políticas educacionais e depois como gestora na Educação Básica. A autora menciona como seu vasto conhecimento teórico sobre as políticas e a gestão foram reorganizados, a partir de suas práticas cotidianas como gestora. Em seu modo de compreender, essa ampliação de suas leituras sobre a realidade gestora e as teorias só foi possível pela vivência prática potencializada pela teoria. Essas experiências foram fundamentais para a expansão de seu modo de compreender o cotidiano de gestores (as) educacionais e escolares.

Desta forma, enfatiza que assumir uma função na gestão educacional contribuiu para que sua percepção antes “caótica” e genérica sobre o cotidiano escolar se reorganizasse. Segundo suas palavras, “[o] movimento do abstrato do concreto foi facilitado pelo contato com a realidade nua e crua da(s) política(s) e da gestão da educação básica” (VIEIRA, 2007, p. 54).

Essa constatação de Vieira (2007) dialoga com o que Araújo (2017) sinaliza em sua pesquisa, ao refletir sobre a importância do contato de estudantes de licenciatura com a realidade da gestão educacional e escolar ainda na graduação, destacados nos trechos abaixo.

O momento do estágio é essencial para que o estagiário conheça a realidade do papel da gestão organizacional, perceber a diferença entre o que acontece na prática e na teoria. Em alguns momentos são situações novas, desconhecidas pelos estagiários, por isso, a necessidade de ter o contato com a gestão administrativa. É uma experiência que servirá de norteamento no seu processo de aprendizado (ARAÚJO, 2017, p. 49).

Segundo os sujeitos participantes, a licenciatura pode contribuir de várias maneiras, principalmente nas disciplinas de gestão escolar, para estarem desenvolvendo as funções e atividades, que hoje estão exercendo, trouxe uma base importante para sua prática. Todos os sujeitos entrevistados citaram a importância do Estágio em Gestão Escolar, para o processo de aprendizado do trabalho que hoje desenvolvem na gestão educacional. Todos/as se referem à contribuição do curso para sua formação como docente e gestão escolar, pois traz uma base estrutural que lhes ajudam a compreender as dinâmicas nos trabalhos nos dois eixos desenvolvidos pelos licenciados em Educação do Campo (ARAÚJO, 2017, p. 58).

As constatações de Araújo (2017) nos permitem compreender a fecundidade do confronto dos estudos sobre gestão educacional e escolar na formação inicial, às realidades de pedagogos (as) nas escolas, como um dos caminhos para a formação de profissionais melhor preparados (as) para lidarem com o cotidiano escolar, e com as demandas que chegam às instituições de ensino, a partir das políticas governamentais

propostas pelos estados e municípios. Essa inquietação, aqui expressa, adquire maior veracidade ancorada no que dizem os estudos sobre a gestão escolar e formação de professores(as).

Oliveira e Vasques-Meneses (2018) apontam que existe uma lacuna nas pesquisas nessa área de atuação de pedagogos (as). Ao empreenderem uma revisão de teses e artigos nacionais e internacionais em duas bases de dados: Scielo e Pepsic, entre os anos de 2005 a 2015, as autoras evidenciam que o conceito de gestão educacional e escolar inicialmente abordado nos estudos encontrados, estiveram voltados para aspectos mais administrativos da função. Nesse sentido, frisam que, ao longo do tempo, os estudos foram mudando de perfil e que se direcionaram de conteúdos mais pedagógicos da gestão escolar, com ênfase na gestão democrática.

Após o conhecimento dessas informações e ao entrar em contato com os títulos dos trabalhos selecionados pelas autoras, das cento e uma (101) produções elencadas, foram encontrados dois trabalhos que discutem a formação de pedagogos(as) e a gestão escolar, o que evidencia a pouca divulgação e circulação de trabalhos que reflitam sobre essa temática, ainda na graduação. Essa afirmação é reforçada pelos resultados da pesquisa apresentada neste trabalho, pois dos quatorze trabalhos encontrados, apenas três discutem a formação de professores refletindo sobre a gestão educacional e escolar. Dos trabalhos selecionados, apenas um discute o tema na formação em Pedagogia.

A dificuldade de encontrarmos estudos que coloquem em diálogo a realidade de gestores(as) com a formação inicial manifesta uma lacuna que precisa ser melhor investigada, tendo em vista a complexidade do tema frente as demandas escolares e formativas. Entretanto, a falta de aproximação dessas realidades pode contribuir com a manutenção de uma visão desarticulada da gestão para a compreensão do papel de pedagogos (as), enfraquecendo a formação de uma identidade profissional ancorada na capacidade de reflexões e ações contextualizadas e engajadas.

Essa constatação também é feita por Araújo (2017), quando argumenta sobre a necessidade de aproximação das práticas de gestores (as) da formação inicial de professores (as) e menciona a importância da divulgação dessas ações.

Pode-se perceber que uma gestão escolar com metodologias dinâmica e democrática, consegue abranger de modo eficaz o crescimento funcional da instituição escolar, tanto no segmento educacional, quanto no trabalho em equipe. Para o curso, esta pesquisa traz a necessidade de uma maior organização e articulação no currículo entre os componentes que possuem uma maior relação com a gestão educacional. Como também, a necessidade de uma maior divulgação junto aos gestores da região dessa área de atuação dentro da Licenciatura (ARAÚJO, 2017, p. 59-60).

Oliveira (2009, p. 274) também enfatiza como resultado de seu estudo a importância de que os (as) futuros (as) professores (as) reconheçam “concretamente as relações entre o espaço escolar, o sistema de ensino e o sistema social mais amplo”. Neste viés, Libâneo (2003) menciona:

Como responsáveis pela formação intelectual, afetiva e ética dos alunos, os professores necessitam ter consciência das determinações sociais e políticas, das relações de poder implícitas nas decisões administrativas e pedagógicas do sistema e como elas afetam as decisões e as ações levadas a efeito na escola e nas salas de aula. (LIBÂNEO, 2003, p. 297)

Ainda em sua análise, Oliveira (2009) constatou mudanças na compreensão dos estudantes acerca da função docente e a relação da gestão com o funcionamento do cotidiano escolar. O autor conclui em seu trabalho que a experiência de aproximação dos (as) estudantes com as práticas gestoras suscitou o desejo por parte dos (as) acadêmicos (as) de aprofundarem seus estudos nos temas relacionados a gestão e administração escolar. Para o autor,

[f]oi possível perceber que os alunos possuem concepções simplistas de gestão, sendo essa limitada às ações da direção da escola e do coordenador pedagógico, passando a questioná-las à luz do que foram lendo e escrevendo. Alguns nos colocaram claramente “eu não sabia que isto era também gestão da escola” ao referir-se à gestão dos processos de formação continuada dos docentes na unidade escolar (OLIVEIRA, 2009, p. 255).

Oliveira (2009) ainda enfatiza que “foi clara a dificuldade dos acadêmicos de transitarem de forma sustentada teoricamente do micro (escola) para o macro (políticas educacionais) nos discursos de uma constante abordagem apolítica e descontextualizada dos problemas educacionais” (OLIVEIRA, 2009, p. 255). Como resultado de seu trabalho de aproximação desses temas, considera o quanto a articulação entre estágio em docência e gestão produziu um efeito significativo em relação a leituras de mundo mais críticas, contextualizadas e integradas pelos (as) licenciando (as), em relação ao ensino e a articulação pedagógico-curricular. Esse processo foi fecundo para o autor, pois como resultado desdobrou-se na proposição de outros estudos para aprofundamento das temáticas suscitadas pela experiência de aproximação das disciplinas e a gestão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, foi elencado como objetivo geral refletir sobre a gestão educacional e escolar como bases para a construção de leituras de mundo na formação de professores. Por meio de um estudo qualitativo de caráter bibliográfico, foi realizada uma busca de trabalhos produzidos entre os anos de 2009 e 2019. Constatamos

pouca publicização das experiências com foco na formação inicial de professores e pedagogos (as). Estudos precisam ser feitos no sentido de compreendermos melhor as dificuldades e dos desafios para a aproximação do cotidiano da gestão à formação inicial. Uma das hipóteses pode ser a dificuldade de abertura por parte de gestores (as) para a aproximação de estudantes em formação, tendo em vista a complexidade da função gestora no dia a dia das instituições educativas.

Ainda assim, constata-se que, de modo geral, os trabalhos analisados apontam como positiva a aproximação de acadêmicos dos cursos de licenciatura às práticas de gestão educacional e escolar. Além desse aspecto, consideram que essa aproximação proporcionou uma melhor compreensão por parte dos (as) participantes dos estudos sobre a prática da gestão e as teorias aprendidas nos cursos de formação. Os resultados dos trabalhos endossaram nossa angústia sobre como o fortalecimento da compreensão da gestão educacional, escolar e sua relação com as políticas educacionais, ainda na formação, podem interferir positivamente nas ações docentes, principalmente pela compreensão de que toda ação pedagógica é Política.

Essa capacidade de compreensão dialoga com as proposições educativas freireanas e potencializam o papel de docentes frente às demandas contemporâneas da Educação formal e não formal. Nesse foco, finalizamos enfatizando o quanto o ato educativo não se restringe à codificação e à decodificação de palavras isoladas e por isso descompromissadas com a realidade do povo. A necessidade de aprofundarmos nossos esforços na compreensão de como as políticas educacionais são propostas e implementadas nas escolas, e qual o papel de docentes e gestores frente a essas demandas, ainda é um assunto que me intriga, pois se queremos uma educação para todos, o distanciamento das licenciaturas e da Pedagogia dos debates políticos é umas barreiras que precisamos superar, ainda na formação inicial.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, Ana Paula; GEBRAN, Raimunda. O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **Holos**. Ano 30, vol. 6, 2014.

ARAÚJO, Marília de Oliveira. **O estágio supervisionado em gestão escolar na licenciatura em educação do campo: contribuição para a prática gestora nas escolas do campo do cariri paraibano**. 2017. 67f. (Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia), Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé – Paraíba – Brasil, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação - MEC, dezembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, 20 dez. 1996**. Conteúdo online disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) . Acesso em: 15 de mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Parecer CNE/CP n.5, 13 dez. 2005**. Conteúdo online disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 15 de mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Resolução CNE/CP n.1, 15 maio 2006**. Conteúdo online disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 15 de mai. 2020.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Conteúdo disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 15 de mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Conteúdo disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 15 de mai. 2020.

BUJES, M. I. Descaminhos. In: COSTA, Maria V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-33.

CARDOSO V. O., L. As contribuições do estágio supervisionado na formação do docente-gestor para a educação básica Ensaio. **Pesquisa em Educação em Ciências**, vol. 11, núm. 2, Dez, 2009 Universidade Federal de Minas Gerais Minas Gerais, Brasil

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Cortez, 2011.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- KOHAN, W. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte Vestígio, 2019. Paro (1998, p. 5)
- LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, J. C.; et. al. O sistema de organização e de Gestão da Escola: teoria e prática. In. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIBÂNEO, J. C.; et. al. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. **Coleção Docência em Formação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, Sept. 2018.
- PARO, V. H. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. São Paulo, 1998.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOUZA, N. M de; AZEVEDO, M. S. de; GALDINO, F. A. P.; BRITO, N. Uma experiência de estágio na gestão escolar: formação continuada com professores da Educação Infantil. Regae: **Rev. Gest. Aval. Educ.**, Santa Maria, v. 8, n. 17, Pub. contínua 2019, p. 1-13.
- TANURI, L. M. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n.14, pp.61-88. ISSN 1413-2478.
- VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estud. Avaliativos.**, Ago. 2007, vol.21, nº 60, p.45-60.
- \_\_\_\_\_. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE** – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

## SOBRE A AUTORA

PÂMELA VICENTINI FAETI. Professora Efetiva no Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia em Rolim de Moura, RO. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (2017).



Mestre em Educação pela mesma universidade - linha de pesquisa - formação de professores. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estudos Culturais e Educação Contemporânea- GEPECEC/UNIR e Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação na Amazônia (GEPPEA).

**RECEBIDO:** 14-06-2020

**APROVADO:** 24-08-2020

## GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ENSINO PRIVADO: A EXPERIÊNCIA DE UMA INSTITUIÇÃO NO INTERIOR PAULISTA

### DEMOCRATIC MANAGEMENT IN PRIVATE EDUCATION: THE EXPERIENCE OF AN INSTITUTION WITHIN PAULISTA

### GESTIÓN DEMOCRÁTICA EN LA EDUCACIÓN PRIVADA: LA EXPERIENCIA DE UNA INSTITUCIÓN EN EL INTERIOR PAULISTA

Everton Henrique de Sousa<sup>1</sup>  
ehs\_everton@hotmail.com

Alessandra David<sup>2</sup>  
davidallessandra@uol.com.br

#### RESUMO

Presente nas pautas de políticas públicas do governo brasileiro, a gestão democrática do ensino ganhou maior enfoque a partir década de 1980 com a promulgação da Constituição Federal e posteriormente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, legislações nas quais os princípios para garantir a democratização da educação pública brasileira foram instituídos. A vivência dos princípios da gestão democrática, no entanto, ficou limitada ao setor público de ensino, com o setor privado isento de seguir os mesmos, ficando a cargo de cada instituição a adoção ou não do referido modelo de gestão. Nesse sentido, este artigo analisa como a gestão democrática, grafada na legislação brasileira como obrigatoriedade ao ensino público e que pressupõe a participação de toda a comunidade escolar na construção de seus documentos e em colegiados para deliberações referentes ao seu funcionamento, está concebida numa escola privada e confessional situada no interior do estado de São Paulo. Para o desenvolvimento da pesquisa foram consultados documentos escolares pertencentes à instituição de ensino, tais como: Regimento Escolar e Plano de Gestão. Os resultados demonstram que a escola estudada compreende a gestão democrática como a oportunidade de participação de seus funcionários em órgãos colegiados, os quais têm como finalidade discutir questões da rotina escolar e realizar tomadas de decisões. Aos pais e estudantes, que também compõem a comunidade educativa, fica relegada uma posição mais passiva dentro do processo de gestão da unidade de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão democrática. Ensino privado. História da educação. Política educacional.

1 Centro Universitário Moura Lacerda

2 Centro Universitário Moura Lacerda

## ABSTRACT

Present in the public policy guidelines of the Brazilian government, the democratic management of education gained greater focus in the 1980s, with the promulgation of the Federal Constitution and, later, with the Law of Directives and Bases for National Education - Law No. 9.394/96, laws in which the principles to guarantee the democratization of Brazilian public education were instituted. The experience of the principles of democratic management, however, was limited to the public education sector, and the private sector was free from following them, leaving each institution to decide whether or not to adopt the above-mentioned management model. In this sense, this article analyzes how democratic management, expressed in Brazilian legislation as mandatory for public education and which foresees the participation of the entire school community in the construction of its documents and in collegiate agencies for deliberations, regarding its functioning, is conceived in a private and confessional school, located in the countryside of the state of São Paulo. For the development of the research, school documents belonging to the educational institution were consulted, such as: School Rules and Management Plan. The results demonstrate that the studied school understands democratic management as the opportunity for its employees to participate in collegiate agencies, which aim to discuss issues of school routine and take part in decision-making. Parents and students, who also make up the educational community, are left with a more passive position within the management process of the teaching unit.

**KEY WORDS:** Democratic management. Private education. Education history. Educational politics.

## RESUMEN

Presente en cuestiones de políticas públicas del gobierno brasileiro, la gestión democrática de la educación ganó mayor enfoque a partir de la década de 1980 con la promulgación de la Constitución Federal y posteriormente con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – Ley número 9.394/96, legislaciones en las cuales los principios para garantizar la democratización de la educación pública brasileira fueron instituidos. La vivencia de los principios de la gestión democrática, no obstante, estuvo limitada al sector público de educación, mientras dejó el sector privado exento de seguir esos principios, estando a cargo de cada institución adoptar o no el referido modelo de gestión. En ese sentido, este artículo analiza cómo la gestión democrática, escrita en la legislación brasileira como obligatoriedad a la educación pública y que presupone la participación de toda la comunidad escolar en la construcción de sus documentos y en colegiados para deliberaciones referentes a su funcionamiento, se concibe en una escuela privada y confesional ubicada en el interior del Estado de São Paulo. Para el desarrollo de la pesquisa fueron consultados documentos escolares pertenecientes a la institución de enseñanza, entre ellos: Regimiento Escolar y Plan de Gestión. Los resultados demuestran que la escuela estudiada comprende la gestión democrática como la oportunidad de participación de sus funcionarios en órganos

colegiados, los cuales tienen por finalidad discutir cuestiones de la rutina escolar y realizar tomas de decisiones. A los padres y estudiantes, que también componen la comunidad educativa, se les relega una posición más pasiva dentro del proceso de gestión de la unidad de enseñanza.

**PALABRAS CLAVE:** Gestión democrática. Educación privada. Historia de la educación. Política educativa.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a partir da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), princípios para garantir a democratização da educação pública brasileira foram instituídos, dentre eles, a obrigatoriedade, a gratuidade, a liberdade, a equidade e a gestão democrática, que é mais especificamente abordada no artigo 206 desta carta. Seguindo o direcionamento dado pela Constituição Federal de 1988 em relação à Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), foi instituída para estabelecer e regulamentar as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino.

Dentre os vários aspectos e temas tratados na LDB 9.394/96, o artigo 3º da referida lei evidencia um de seus treze princípios em que o ensino deve ser ministrado, a gestão democrática do ensino público, sobre a qual a normatização ficou a cargo dos sistemas de ensino, conforme explicitado:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

Tanto na Constituição Federal de 1988, como na LDB 9.394/96, este princípio da gestão democrática ficou restrito ao ensino público, sendo o ensino privado excluído desta obrigatoriedade, conforme apontado por Minto (2010, p. 182), e reafirmado por Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016, p. 1145):

Embora tal princípio devesse se estender ao ensino público e privado, na educação básica e superior, como defendiam setores da sociedade civil, essa proposta foi derrotada, especialmente, pela atuação dos representantes das instituições privadas de ensino. Assim, a redação final do inciso VI, do art. 206, da CF/1998 estabeleceu somente “a gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1998).

Diante desta obrigatoriedade que se refere os princípios da gestão democrática, imposta somente ao setor público, pouco se investiga sobre a existência deste modelo nas escolas de ensino privado. Neste sentido, surgem os questionamentos que nortearam este estudo: mesmo desobrigada a seguir os princípios da gestão democrática, existe a preocupação, na rede privada de ensino, quanto à promoção de uma gestão democrática envolvendo sua comunidade educativa na tomada de decisões? Qual é o limite da participação dos integrantes da comunidade escolar na gestão de escolas privadas que visam resultado acadêmico e qualidade na educação ofertada?

Neste viés, este artigo, que deriva da dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda em Ribeirão Preto/SP, (SOUZA, 2019), se apresenta com o objetivo de analisar como a gestão democrática é concebida numa escola privada e confessional no interior do estado de São Paulo, utilizando como referencial a concepção de gestão democrático-participativa apontada por Libâneo (2003), na qual as relações entre os sujeitos que estão em diferentes posições na hierarquia da escola acontecem de forma orgânica, sendo a tomada de decisões realizada de forma coletiva, garantindo, assim, o engajamento de todos os membros da comunidade escolar em prol de objetivos comuns.

Assim, para o desenvolvimento desse estudo utilizamos da análise dos documentos do colégio estudado (Regimento Escolar, Plano de Gestão e Estatuto Social), do campo normativo dos Governos Federal, Estadual e Municipal e dos Conselhos Municipal e Estadual de Educação do Estado de São Paulo, os quais contribuíram para conhecermos a concepção de gestão adotada pela Instituição de ensino.

A escola, da rede privada de ensino, objeto de estudo desta pesquisa, está localizada num município do interior do estado de São Paulo e pertence a uma ordem religiosa (clero regular), que tem como berço de seu nascimento o continente europeu. Atualmente atende os segmentos da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais.

## DESENVOLVIMENTO

### A GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA

A gestão democrática como princípio a ser adotado e vivenciado nas escolas públicas brasileiras, está amparada pela Constituição Federal de 1988 e,

posteriormente, desdobrada na LDB 9.394/96 e nos Planos Nacionais de Educação. Preocupados em garantir e incentivar as relações democráticas, após 21 anos de ditadura militar no país, as organizações da sociedade civil e os movimentos em prol da redemocratização do Brasil conseguiram, por meio de atuação política, assegurar que essa prática se estendesse também à área educacional.

No que tange ao Ensino Privado, a legislação educacional não o enquadrava na necessidade de adotar a gestão democrática como princípio nas relações entre a comunidade educativa (MINTO, 2010), sendo que em algumas escolas deste setor podemos constatar a preocupação em fomentar a participação dos agentes em alguns processos ou ações.

Demonstrando a importância da participação como meio de garantir a vivência da democracia na escola, Senchetti (2016) ressalta que a tomada de decisões quanto à resolução de problemas contribui para a construção de um sentimento de responsabilidade, levando os agentes a atuarem de forma coerente em seus papéis dentro do espaço educativo.

Os documentos legais da escola que analisamos relatam aproximações e limites quanto aos princípios da gestão democrática, sendo que em seu Regimento Escolar, no artigo 4º do Capítulo II, página 6, ressalta: “O colégio, objetiva a implantação e acompanhamento do seu Projeto Político Pastoral Pedagógico, elaborado coletivamente, segundo princípios democráticos”.

A participação na construção do Projeto Político Pedagógico, pelos membros que compõem a comunidade educativa da rede pública, está garantida pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB 9.394/96, como instrumento para assegurar a prática da gestão democrática do ensino público (BOCATO, 2013). No setor privado, fomentar a participação da comunidade educativa na construção deste documento é opcional e a critério de cada estabelecimento de ensino.

Seguindo a concepção de participação da comunidade educativa quanto à elaboração dos documentos escolares do colégio em estudo, e de acordo com a aplicação de ações de desdobramento, em seu Título III, Capítulo I, Seção I denominada “Dos Direitos” é evidenciado,

Art.101 – Os colaboradores que atuam nas diversas funções descritas nesse Regimento Escolar têm como direito:  
I – ser respeitado na condição de profissional atuante na área da educação e no desempenho das suas funções;  
II – participar da elaboração e implementação do Projeto Político Pastoral Pedagógico do Colégio, Regimento Escolar e Regulamentos Internos; [...] (REGIMENTO ESCOLAR, 2015, p. 48)

Por meio desta redação explicitada no artigo 101 do Regimento Escolar, a escola se diz posicionada como promotora do princípio da gestão democrática

para seus colaboradores, possibilitando a estes a participação na construção dos documentos escolares. Para os demais membros da comunidade educativa, pais e estudantes, no entanto, não se contempla esta possibilidade em momento algum. Ao contrário, o regimento aponta em seu Capítulo III, denominado “Dos Direitos, Deveres e Proibições dos Responsáveis Legais dos Estudantes” a seguinte informação:

Art. 109 Os responsáveis legais pelos estudantes, além dos direitos outorgados por toda a legislação aplicável, têm ainda as seguintes prerrogativas:

I – ser respeitado na condição de responsável legal, interessado no processo educacional desenvolvido no Colégio;

II – sugerir aos diversos setores do Colégio, ações que viabilizem o melhor funcionamento das atividades;

III – ter conhecimento efetivo do Projeto Político Pastoral Pedagógico do Colégio e das disposições contidas neste Regimento e demais normas internas;

IV – ser informado sobre o Sistema de Avaliação do Colégio;

V – participar cooperativamente das atividades organizadas pelo Colégio, especialmente daquelas voltadas para os responsáveis pelos estudantes;

[...] (REGIMENTO ESCOLAR, 2015, p. 57)

Ao apontar como um direito da família o conhecimento dos documentos legais da escola, e não a considerar no processo de construção dos mesmos, a escola deixa de fora do processo da gestão democrática dois agentes importantes, que são os estudantes e as famílias. Assim, o modelo de gestão fica restrito à atuação somente dos funcionários da escola no que se refere à construção de documentos e à participação na tomada de decisões, o que se apresenta como um limite na vivência de uma gestão democrática, pois segundo Libâneo (2003, p. 329) “a participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola”.

Apesar de não proporcionar aos estudantes e às famílias a participação na construção dos documentos e nem nos processos de tomada de decisões, a escola assegura a possibilidade, no inciso II do Art.109, ainda que por meio de sugestões, ouvir as famílias para garantir a melhoria de seus processos e discutir questões que impactem a qualidade da educação ofertada aos estudantes.

Para os estudantes, a escola, em seu Capítulo II, Art. 105, inciso V, garante a possibilidade de “expor aos órgãos competentes do Colégio as dificuldades encontradas nos trabalhos escolares, em qualquer área de estudo e/ou atividade” (REGIMENTO ESCOLAR, 2015, p. 51). Esse espaço serve para que situações ocorridas dentro da escola possam ser apontadas pelos estudantes e levadas para a discussão junto à direção do colégio.

Portanto, as famílias e os estudantes não são considerados nos processos de tomada de decisões, muito menos têm incidência quanto à construção da documentação

escolar. Desta maneira, o conceito de gestão democrática estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 para o setor público aparece de forma limitada no setor privado, garantindo a participação dos funcionários na construção dos documentos legais, conforme evidenciado no inciso I do Artigo 14 da referida Lei, mas não atendendo ao que está posto no inciso II, do mesmo artigo 14, em que é garantida a participação da comunidade escolar em conselhos ou fóruns equivalentes. A gestão democrática, até aqui apresentada pelos documentos escolares da escola estudada, está mais condicionada a garantir a participação de seus colaboradores, do que a estender este conceito aos demais agentes participantes da unidade de ensino.

## OS ÓRGÃOS COLEGIADOS COMO EXERCÍCIO DA PARTICIPAÇÃO

Em toda organização observam-se as seguintes funções do administrador: planejamento, organização, direção e controle. Assim também o é nas unidades educacionais, pois segundo Francisco Filho (2006), a administração, a partir das teorias neoclássicas, corresponde à utilização racional dos recursos disponíveis, sejam eles materiais ou humanos, sendo, então, de responsabilidade do administrador a função de gerenciar esses recursos e como melhor aplicá-los. Na administração escolar, esta responsabilidade, delegada ao diretor escolar, impõe a este a necessidade de conhecer os aspectos técnicos e específicos de seu trabalho e também os aspectos relacionados à direção de pessoas dentro das organizações. A figura do diretor escolar remete-se a estas premissas, principalmente no que se refere à mediação de conflitos de interesses que surgem, frequentemente, pela disparidade de recursos, e pelas divergências de concepções entre os agentes envolvidos no ambiente escolar.

Em razão das mudanças sociais, políticas e econômicas dos últimos anos, a função do diretor escolar tem ganhado nova roupagem, que requisita deste profissional uma mudança em suas práticas, exigindo um alinhamento quanto ao gerenciamento de recursos e, ao mesmo tempo, concentração no resultado acadêmico de seus estudantes. Segundo Mello (2013), esta mudança de concepção, com a adoção da gestão democrática, exigiu do diretor escolar uma nova postura frente ao trabalho na direção da escola,

A gestão democrática ocasionou como imperativo que os gestores estejam dispostos a debater, discorrer e pronunciar diferentes aspirações e perspectivas da comunidade escolar como um todo, abandonando o legado do cargo de um administrador escolar centralizador e autoritário. (MELLO, 2013, p. 21)

Mesmo a maneira de escolha deste gestor tem sido alvo de duras críticas por partes dos profissionais da educação, visto que muitos são advindos de indicações

e apadrinhamentos políticos, concursos públicos e, numa escala bem menor, pela eleição da comunidade educativa. Sobre essa questão, Paro (2016, p. 31) desmerece as consequências da escolha deste profissional por uma única via de seleção, mais especificamente por meio de concurso público:

Quando o cargo de maior autoridade na escola depende quase exclusivamente de um concurso, cuja função principal é aferir a competência administrativa do candidato sem qualquer vinculação mais direta com os interesses dos usuários da escola, essa hipertrofia do técnico acaba por escamotear a natureza essencialmente política do problema do ensino público entre nós. A autoridade máxima do diretor é concedida pelo Estado e legitimada por um concurso público que, por sua legalidade e pelo caráter de “defesa da moralidade pública” que a ele é associado, embora afastando as danosas consequências da mera nomeação política, dificulta até mesmo pessoas críticas e bem-intencionadas a percepção do tipo e da forma de exercer o poder que ele legitima.

Como na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) não foi explicitado como deveria ser o mecanismo para a seleção do diretor escolar, ficou a cargo de cada ente federativo traçar as diretrizes para esse processo.

As eleições diretas são medidas importantes quando o pensamento é voltado para a gestão democrática na educação. Tanto para os cargos de dirigentes, quanto para os cargos de colegiado, as eleições escolares representam canais de participação e de aprendizado político da gestão democrática. Assim, além da figura do diretor, o colegiado escolar é imprescindível para uma real democratização nas relações escolares.

No âmbito do ensino privado, a seleção do diretor escolar está intimamente ligada ao perfil da instituição. Por exemplo, no colégio privado, onde este trabalho foi desenvolvido, em seu Estatuto Social é designado ao seu Conselho de Administração, a função de deliberar quanto à nomeação ou destituição do diretor escolar (ESTATUTO SOCIAL, 2018, p. 11).

Nota-se que o setor público e o privado têm suas particularidades quanto à nomeação ou destituição do diretor escolar. Em alguns casos até se aproximam, quando esta nomeação se dá de forma centralizada, atendendo a objetivos e interesses postos pelas organizações ou Governo.

Em certa medida, o diretor escolar passa a ser um líder instituído para garantir resultados acadêmicos e financeiros, em conformidade com as premissas impostas pelo sistema de ensino, para o setor público, ou instituição mantenedora, no caso do setor privado, conforme evidenciam Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016, p. 1149),

[...] Essa tendência reforça a ideia de que o desempenho da escola está centrado na figura do diretor e o reitera como preposto do Estado, indo na contramão de propostas de gestões colegiadas, em que a responsabilidade

pela escola é compartilhada e apoiada no Conselho de Escola, como órgão deliberativo.

Para atender as atribuições do cargo de diretor escolar, nessa nova concepção de gestão, foi necessária uma mudança no perfil deste profissional exigindo, do mesmo, uma postura centrada na gestão democrática da escola, quando surgiram necessidades vinculadas a processos e estruturas de pessoal, para atender à complexidade do trabalho pedagógico dentro das unidades de ensino, o que, por muitas vezes, por despreparo de pessoas que assumiram essas funções, levou à criação de burocracias excessivas e hierarquização, que mais consomem recursos do que, de fato, promovem a qualificação profissional e os resultados esperados. Segundo Bandeira (2016, p. 24), “a participação democrática no âmbito escolar, assim como em outras esferas sociais não ocorre espontaneamente. É necessário que seja provocada, procurada, vivida e apreendida por todos os que pertencem à comunidade escolar”, sendo de incumbência do diretor escolar, em seu novo papel enquanto gestor, ser o incentivador dessas práticas dentro da escola em que faz parte.

Para Libâneo (2003), há a necessidade de o diretor escolar ser uma referência de líder cooperativo nesse novo modelo de gestão democrática, e promotor da participação da comunidade educativa, o que requer mais do que conhecimento técnico e, sim, habilidades para gerir todos os aspectos que envolvem a escola,

[...] Trata-se de entender o papel do diretor como o de um líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articulá-la a adesão e participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum. O diretor não pode ater-se apenas às questões administrativas. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais. (LIBÂNEO, 2003, p.332)

Nesse sentido, Martins (2015) ressalta a importância do diretor escolar como líder da comunidade educativa onde atua, e a necessidade de que este se entenda como tal e busque a aproximação com sua equipe, a fim de incentivar a participação dos mesmos nos processos de gestão da escola, possibilitando o fomento de relações democráticas nesse cenário.

Destacamos o papel do gestor escolar, pois muitas vezes não percebe que a aproximação com a comunidade é a ação primeira no processo de construção da gestão democrática na escola. A aproximação da pessoa do gestor com as pessoas que formam o coletivo da escola fará a diferença no apelo para a participação. E, no que tange ao pedagógico, o grupo docente, sob a tutela de um gestor comprometido com o processo participativo, terá inspiração para o fazer democrático também em sua sala de aula, buscando formas de engajamento dos alunos e seus respectivos pais. É o gestor/líder que toma a frente no sentido de buscar parcerias, de estabelecer vínculos

com a comunidade, de ser o fomentador da participação. (MARTINS, 2015, p. 44).

No Regimento Escolar da unidade de ensino examinada, especificamente em seu Capítulo II denominado “Da organização do Trabalho Pedagógico”, a seção I é dedicada totalmente para tratar da função do Diretor geral, o qual deve ser responsável pelos aspectos pedagógicos e administrativos da referida escola. A nomeação deste profissional se dá pelo Conselho de Administração, conforme explicitado em seu Regimento Escolar (2015): “Art. 10 – A Direção Geral é exercida por educador devidamente habilitado, nomeado pela Mantenedora, atendendo às atribuições aqui descritas e a legislação vigente”.

No processo de nomeação do diretor escolar, a comunidade educativa não é envolvida, sendo de inteira responsabilidade a escolha do profissional pela Mantenedora do Colégio, a qual realiza processo seletivo para buscar o profissional que, na sua concepção, atenda às necessidades da unidade de ensino.

Quanto à responsabilidade do Diretor escolar, que na escola estudada denomina-se Diretor Geral, o Regimento Escolar define:

Art. 11 – A função da Direção Geral, como responsável pela efetivação da gestão escolar, é a de assegurar o alcance dos objetivos educacionais.

§1º A Direção geral preside todos os atos institucionais e escolares, coordena as relações do Colégio com a comunidade escolar e demais instituições.

§2º No caso de impedimento a Direção Geral será substituída interinamente pela Direção Educacional ou por pessoa habilitada, nomeada pela mantenedora e autorizada pela Diretoria de Ensino. (REGIMENTO ESCOLAR, 2015, p. 11).

Como atribuições deste profissional, ainda no Regimento, Artigo 12 , são as seguintes as tarefas que devem nortear toda a sua atuação, sendo este profissional designado para atender às determinações do empregador, articulando-as com as necessidades específicas da comunidade educativa:

Art.12 no exercício do cargo compete à Direção Geral:

I – Cumprir e fazer cumprir a legislação de ensino em vigor, o Regimento Escolar, as demais normas internas do Colégio e as determinações e orientações dos órgãos superiores dos Sistemas de Ensino a que pertencer;

II – Liderar e supervisionar os processos administrativos, pastorais e pedagógicos do Colégio;

III – dinamizar o movimento do organograma da escola, reorganizando pessoas em seus cargos; [...]

VI – zelar pela manutenção do ambiente físico e da organização pedagógica do Colégio;

VII – coordenar e incentivar a qualificação permanente dos profissionais do Colégio; [...]

- IX – observar o cumprimento dos deveres, contemplados no Regimento Escolar e demais normas institucionais, por parte dos professores e colaboradores; [...]
- XIV – promover grupos de trabalho e estudos ou comissões encarregadas de propor alternativas para atender aos problemas de natureza pedagógico-administrativa no ambiente escolar; [...]
- XVII – articular processos de integração da escola com a comunidade; [...]
- XIX – manter e promover relacionamento cooperativo com a comunidade educativa; [...]
- XXX – coordenar e garantir a realização sistemática das reuniões da direção colegiada; [...]
- XXXIV – disponibilizar-se para a convivência e atendimentos com as famílias, desenvolvendo uma escuta empática;
- XXXV – assegurar que o princípio da gestão democrática inspire ações participativas com educadores, estudantes e famílias;
- XXXVI – incentivar o diálogo e a participação da escola nos espaços sociais, políticos, religiosos, culturais, entre outros [...] (REGIMENTO ESCOLAR, 2015, p. 11-13).

A escola estudada apresenta como prerrogativa o estabelecimento de relações mais horizontalizadas, sendo que a gestão deve estar sempre à disposição para atender sua comunidade educativa de forma amistosa e empática, a fim de mitigar problemas que estejam postos, conforme exposto nos incisos XXXIV a XXXVI do Artigo 12 do seu Regimento Escolar (2015). Neste sentido, conforme apresentado na citação acima, a escola mesmo sendo da rede privada de ensino, apresenta-se, também no Regimento Escolar, como seguidora dos princípios democráticos no que tange à gestão, assegurando o fomento de ações que proporcionem a participação da comunidade educativa neste âmbito de atuação.

O processo de mudança de paradigma, que Luck (2010) atribui ao novo modelo de gestão adotado pelos sistemas de ensino, no qual a democracia deve estar presente, a figura do diretor escolar passa a ser definitivamente de um gestor de processos e de pessoas no ambiente escolar. Podemos constatar, por meio da citação acima, referente às funções do diretor geral da escola estudada, uma postura centrada na gestão administrativa, gestão pedagógica e gestão de pessoas, que pertencem à comunidade educativa. Assim como ressalta Martins (2015) a postura de gestor exige do diretor a aproximação e a construção de vínculos com os demais profissionais que a integram, o que está contemplado nos itens XXXIV, XXXV e XXXVI do Artigo 12 do Regimento Escolar, conforme mencionado anteriormente, e o mesmo traz como elementos essenciais à proximidade junto à comunidade educativa, bem como o fomento à participação dos mesmos na vida escolar.

Ao mencionar verbos como supervisionar, coordenar, zelar e assegurar fica evidente a característica administrativa que o diretor deve ter para guiar os processos e as pessoas, sendo este responsável pelo olhar mais aproximado da mantenedora dentro da unidade escolar. No entanto, ao grafar os termos liderar, incentivar, dinamizar,

promover e disponibilizar nota-se o perfil de gestor que o diretor deve assumir: o de um mediador e promotor da participação coletiva na tomada de decisões.

Nesta perspectiva, analisando a atuação esperada do diretor, conforme descrito no Regimento Escolar e no Plano de Gestão da escola estudada, constatamos que a mesma se aproxima quanto ao perfil esperado para um gestor escolar, pois segundo Libâneo (2003) este articula e promove a participação da comunidade educativa em prol de uma gestão democrática.

Para dar vazão ao princípio de gestão democrática que a escola declara exercitar em seus documentos, a mesma estabeleceu em seu Regimento Escolar e Plano de Gestão a constituição de dois órgãos colegiados, os quais possibilitam aos profissionais da escola a participação na tomada de decisões, sendo que pais e estudantes não participam destes fóruns e, por consequência, não têm envolvimento nos processos decisórios. Os órgãos colegiados são denominados: Colegiada Restrita e Colegiada Ampliada, as quais estão assim articuladas:

Art. 8º - A deliberação, análise, planejamento, supervisão, coordenação e acompanhamento de todos os processos no Colégio ocorrem de forma participativa e corresponsável com a comunidade escolar, garantindo assim a articulação entre todos os núcleos e segmentos, em fidelidade ao carisma e à missão Institucional, por meio de dois órgãos de gestão:

I – Colegiada Restrita;

II – Colegiada Ampliada. (REGIMENTO ESCOLAR, 2015, p.9)

Dessa forma, a colegiada restrita é descrita como “órgão deliberativo para os assuntos estratégicos e operacionais do Colégio” (Regimento Escolar, 2015, p. 9), a qual é presidida pelo Diretor Geral e conta com a presença de outros dois cargos de gestão que estão vinculados a sua chefia imediata no organograma da escola estudada, sendo atribuições destes:

- Tomar as devidas decisões de gestão do Colégio em consenso entre as partes;
- Validar os planos e orçamentos do Colégio, que compõem o plano operacional da unidade educacional; aprovando projetos e acompanhamento dos resultados referentes ao processo educacional, de fidelização e captação de estudantes;
- Definir os processos e encaminhamentos da gestão de pessoas;
- Avaliar os projetos e ações dos núcleos e segmentos, e comunicar as decisões tomadas. (REGIMENTO ESCOLAR, 2015, p. 9).

Este órgão colegiado, por ser composto por gestores da alta liderança da escola, conforme pudemos observar acima, tem como uma de suas atribuições a validação e a aprovação do orçamento da unidade escolar, bem como o acompanhamento das receitas e despesas do Colégio, processo denominado gestão financeira. Nesse sentido, fica restrito a estes três cargos o acesso às

informações financeiras, bem como a deliberação sobre onde devem se aplicar os recursos oriundos em parte das receitas com as mensalidades escolares.

Diferente da concepção de gestão democrática apontada pelos estudiosos no âmbito público, em que a gestão financeira também deve ser compartilhada com toda a comunidade educativa, no setor privado este aspecto aparece como uma limitação, já que há restrição quanto a esta abertura para diálogo com os demais colaboradores, a não ser aqueles que diretamente estão ligados a entrega do resultado financeiro acordado com a mantenedora. Desta forma, no Estatuto Social da Instituição à qual a escola estudada pertence, é explicitado a necessidade de o Diretor Geral realizar a prestação de contas de suas atividades ao Conselho de Administração, bem como submeter ao mesmo conselho o orçamento anual da unidade de ensino para apreciação e aprovação, visto que é inerente a este cargo, “acatar, cumprir e fazer cumprir as ordens e diretrizes emanadas do Presidente e do Conselho de Administração” (ESTATUTO SOCIAL, 2018, p. 12).

Ao demonstrar as funções dos dois membros que compõem a Colegiada Restrita juntamente com o Diretor Geral, apresentamos abaixo as funções principais de cada um de acordo com o que está estabelecido no Regimento Escolar, a saber:

- Diretor Educacional, estabelecido no artigo 13 do documento, sendo descritas as atribuições nos incisos de I a XXIII:

Art. 13 – A Direção é exercida por educador devidamente habilitado, nomeado pela Mantenedora, atendendo às atribuições aqui descritas.

Parágrafo único – A Direção Educacional gerencia e é agenciada pelo Núcleo Pedagógico, Núcleo de Apoio Educacional, Núcleo Pastoral e Núcleo de Atividades Complementares para realizar suas atribuições, a saber:

I – orientar a Comunidade Educativa em sintonia com os pressupostos do Projeto Político Pastoral Pedagógico do Colégio; [...]

III – coordenar a elaboração e acompanhar a concretização do Projeto Político Pedagógico do Colégio junto aos professores; [...]

VII – cuidar do ambiente institucional, promovendo uma convivência harmoniosa e íntegra na vivência dos desafios; [...]

IX – orientar e formar a equipe gestora da escola, promovendo ações em sintonia com o Projeto Político Pastoral Pedagógico; [...]

XI – Presidir os Conselhos de Classe decisórios;

XVII – instigar e validar iniciativas oriundas da comunidade de estudantes, viabilizando o protagonismo; [...]

XIX – disponibilizar-se para a convivência e atendimento com as famílias, desenvolvendo uma escuta empática; [...] (REGIMENTO ESCOLAR, 2015, p. 13-15);

- Gerente Administrativo, estabelecido no artigo 41, sendo descritas suas atribuições nos incisos de I ao XXXII:

Art. 39 – A Gerência Administrativa é responsável pelo setor administrativo e deve mantê-lo alinhado às políticas e diretrizes da mantenedora.

§ 1º O Gerente Administrativo é um profissional qualificado para a função, e nomeado pela Direção Geral com a homologação formal da Mantenedora.  
§ 2º O Gerente Administrativo é membro da Colegiada Restrita, participa, em conjunto com a Direção Geral e Direção Educacional da gestão global do Colégio [...]. (REGIMENTO ESCOLAR, 2015, p.28)

A Colegiada Restrita surge como um conselho participativo composto por representantes das áreas administrativa e pedagógica, em que a gestão principal da escola se reúne a fim de deliberar sobre os assuntos que impactam em sua estratégia de atuação, e para discutir quanto à avaliação de desempenho dos demais profissionais que estão vinculados às suas chefias.

Neste fórum de discussões, não participam colaboradores de outros níveis hierárquicos, somente a alta direção do colégio, sendo de responsabilidade destes membros a comunicação a toda a comunidade educativa quanto ao que foi decidido nas reuniões, o que se apresenta como um limite para a gestão democrática, visto que, em razão das relações de trabalho e interesses que existem dentro da escola, não é possível tratar abertamente algumas questões estratégicas sigilosas que competem somente a cargos de gestão, que procuram evitar o vazamento de informações que podem, inclusive, impactar o trabalho do colégio ou seu posicionamento frente ao mercado educacional local.

Já a Colegiada Ampliada, definida como “órgão para planejamento, execução e avaliação de ações e atividades dos diversos projetos da escola”, é constituída pelos seguintes profissionais: Diretor Geral, Diretor Educacional, Coordenador Pedagógico, Coordenador de Pastoral, Supervisão de Apoio Educacional, Gerente Administrativo, Secretária Escolar e Coordenação do Núcleo de Atividades Complementares (NAC).

Como atribuições deste órgão colegiado, denominado Ampliada, o Regimento Escolar (2015, p. 10) apresenta:

- o alinhamento das ações com os princípios educativos da Instituição;
- a articulação do planejamento estratégico do Colégio;
- a elaboração do Plano Operacional do Colégio e calendários;
- a avaliação e exposição dos projetos e as ações dos núcleos;
- a comunicação de fatos relevantes à comunidade escolar.

Para melhor compreensão quanto ao papel de cada profissional que compõe a Colegiada Ampliada, utilizamos uma descrição resumida, baseada nas funções explicitadas no Regimento Escolar da escola. Nota-se que os cargos, com exceção da secretaria escolar, são de gestão intermediária dentro da escola, conforme segue abaixo:

Coordenação Pedagógica – missão de garantir a vivência do Projeto Político Pastoral Pedagógico com os processos educacionais desenvolvidos nos segmentos, favorecendo a escuta dos sujeitos da educação, a fim de buscar eficácia no processo ensino-aprendizagem.

Coordenação de Pastoral – função de coordenar os processos evangelizadores/pastorais da Unidade Escolar mediante a realização de ações qualificadas, gestão da equipe e uso de ferramentas específicas, a fim de promover a contínua melhoria dos serviços prestados e a sinergia entre as pessoas.

Supervisão de Apoio Educacional - responsável pela gestão dos processos e instrumentos de suporte educacional.

Coordenação do Núcleo de Atividades Complementares – função de coordenar, gerir e controlar o Núcleo de Atividades Complementares, acompanhando e fomentando seu desenvolvimento, para oferecer um serviço de qualidade e excelência, zelando pelos valores de doutrinas do Instituto.

Secretaria Escolar - responsável pelo processamento, guarda e administração de toda a documentação referente à vida escolar dos educandos e gestão da documentação oficial da escola. (REGIMENTO ESCOLAR, 2015, p. 15-31)

Em suma, o órgão colegiado em que participam os profissionais da gestão principal (Diretor Geral, Diretor Educacional e Gerente Administrativo), bem como as gestões intermediárias (Coordenação pedagógica, Coordenação de Pastoral, supervisão de Apoio Educacional e Coordenação do Núcleo de Atividades Complementares) e setor administrativo representado pela Secretaria Escolar, pode possibilitar aos demais profissionais, em cargos de docência ou administrativos da escola, a participação em algumas tomadas de decisões, por meio da representatividade. No entanto, por ser constituída quase que em sua totalidade por cargos de gestão e, conseqüentemente, lideranças dos demais colaboradores, esta representatividade pode ficar comprometida, visto que algumas situações podem não ser vislumbradas – o que representa um limite para a real vivência da gestão democrática. Diante desta situação, é preciso que não somente o diretor assuma o papel de líder da equipe, e sim que esta competência se estenda à equipe ampliada, que tem a função de garantir a vivência na gestão democrática e dar voz aos profissionais de suas equipes, possibilitando a eles a garantia de que também estão participando ativamente deste processo.

Os dois órgãos colegiados (Restrita e Ampliada) são tratados nos documentos escolares como possibilidades para certa descentralização do poder, ainda que subordinados à liderança principal, em relação à gestão da escola, o que segundo Luck (2010, p. 79),

A descentralização, é importante destacar, constitui-se em uma das evidências de mudança de paradigma, pela qual se reconhece como legítima, necessária e importante, a consideração e a participação, em acordo com princípios democráticos, daqueles que irão atuar em um programa ou organização, de contribuir a determinação dos aspectos referentes a essa atuação. A partir dessa consideração, promove-se a autêntica e genuína mobilização dos agentes de mudança como sujeitos e, portanto, com condições de transformar a realidade, transformando-se

também e, dessa forma, criando condições de sustentação das mudanças alcançadas.

Esse novo modelo de gestão escolar, que pressupõe a descentralização do poder antes centrada na figura do diretor escolar, traz contribuições positivas, visto que, segundo Luck (1998), o êxito de uma organização se dá pelas ações construtivas conjuntas dos componentes da instituição, sendo as decisões e as ações determinadas por uma vontade coletiva. No que tange à gestão educacional, a participação dos diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar pode contribuir para uma educação mais justa e de qualidade, sendo a descentralização do poder na tomada de decisões um meio para construção da autonomia dos sujeitos.

Desta forma, garantir realmente a implantação da gestão democrática nas escolas, pressupõe uma mudança na cultura organizacional, principalmente em relação à participação efetiva dos agentes envolvidos nesse contexto. Segundo Mello (2013) é preciso criar espaço de participação consciente da comunidade escolar na formulação de um projeto educacional, um envolvimento que garanta a consolidação da gestão democrática e participativa garantida por lei e que reflita na qualidade da entrega educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, quando tratamos da importância do diretor no processo da consolidação da gestão democrática, precisamos pensar, também, no caso da escola em que este trabalho foi realizado, na necessidade de os demais gestores que ocupam as altas (Diretor Educacional e Gerente Administrativo) e médias lideranças (Coordenação pedagógica, Coordenação de Pastoral, supervisão de Apoio Educacional e Coordenação do NAC) imbuírem-se das ações que garantam e fomentem a participação dos demais agentes na tomada de decisões, o que, para tanto, requisitaria mudança no estilo de gestão, rompendo com a lógica autoritária e centralizadora conforme denotado por Dourado (2004). É preciso que, para além de prevista em um documento oficial da escola, a gestão democrática seja, de fato, colocada em prática respeitando os limites que o setor privado impõe à sua execução.

Como uma terceira possibilidade de órgão colegiado que é proposto pela escola em seu Regimento Escolar, no caso, o Conselho de Classe, é conceituado por Libâneo (2003, p. 303) como:

[...] Um órgão colegiado composto pelos professores da classe, por representantes dos alunos e em alguns casos, dos pais. É a instância que permite acompanhamento dos alunos, visando um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular

propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as ações mútuas entre professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação.

No Regimento Escolar, a seção V do Capítulo II e Título II, é dedicada a tratar sobre o mesmo, sendo o Conselho de Classe definido como:

Art. 21 O Conselho de Classe é órgão colegiado, consultivo e deliberativo, fundamentado no Projeto Político Pastoral Pedagógico do Colégio e neste Regimento Escolar, com a responsabilidade de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busquem efetivação do processo de ensino aprendizagem. (REGIMENTO ESCOLAR, 2015, p. 22).

Quanto a sua finalidade o documento esclarece:

Art. 25 – A finalidade do Conselho de Classe é a de analisar os registros em diferentes linguagens e contextos dos estudantes e suas aprendizagens reveladas por meio de pareceres na Educação Infantil e 1º (primeiro) ano e notações numéricas no Ensino Fundamental de 2º (segundo) ao 9º (nono) ano, bem como as intervenções realizadas pelos professores e responsáveis legais, refletindo sobre a proposição de procedimentos pedagógicos para avaliar e qualificar o processo de ensino e aprendizagem, considerando o desenvolvimento integral dos estudantes, apontando os encaminhamentos necessários. (REGIMENTO ESCOLAR, 2015, p. 22).

Podemos constatar que esta definição dada pela escola ao Conselho de Classe está em consonância com o que Gura e Schneckenberg (2011, p. 5108) conceituam:

O Conselho de Classe é uma instância responsável na organização pedagógica da escola, pois nessa reunião os educadores discutem a vida de cada um de seus educandos. Nela se decide os novos olhares para a aprendizagem dos alunos que possuem dificuldade, bem como analisar as suas condições para seguir adiante.

A constituição do Conselho de Classe prevê apenas a participação dos professores que atuam nas turmas envolvidas, bem como a Coordenação Pedagógica, a qual é responsável por presidi-lo e, quando necessário, requisitar a presença do Diretor Educacional ou Direção Geral. Não é mencionada a participação dos estudantes, ou famílias, nem como convite esporádico em razão de necessidades específicas, o que também aparece como um limite à vivência da gestão democrática, visto que os pais e os alunos, segundo estudiosos da área, deveriam participar deste processo de deliberações e tomada de decisões.

Durante as reuniões do Conselho, as decisões sobre os assuntos tratados são, segundo o Regimento Escolar (2015, p. 23), “tomadas pela maioria absoluta, por meio de consenso dos professores e Coordenação Pedagógica e, quando necessário, será considerado o parecer do Diretor Educacional e/ ou Diretor Geral”. Evidencia-se,

assim, a possibilidade de discussão e diálogo entre os envolvidos, para uma melhor tomada de decisão, que seja construída na coletividade.

A constituição do Conselho de Classe pela escola em que o trabalho foi desenvolvido possibilita a participação dos profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem dos estudantes, no entanto não garante a participação da parte mais importante deste processo, que é o próprio estudante. A representatividade dos mesmos no Conselho de Classe propicia a estes a vivência e o exercício da democracia dentro da escola, representatividade que na escola estudada aparece limitada.

No parecer do Conselho Estadual de Educação, o Conselho de Classe deve ser constituído por professores e alunos de cada classe, independentemente da idade (SÃO PAULO, CEE, 1998). Na mesma linha de pensamento, Martins (2015) enaltece a importância da constituição deste órgão consultivo e deliberativo por pessoas diferentes para possibilitar a construção de resoluções coletivas e que, de fato, surtam efeitos.

A possibilidade da gestão democrática apresentada nos documentos analisados traz a preocupação que a instituição tem com o envolvimento dos seus profissionais nas diversas tomadas de decisões e na construção de suas documentações de forma coletiva. No entanto, quanto aos estudantes e às famílias, que também compõem a comunidade educativa, os documentos não apresentam grandes possibilidades de atuação destes agentes na gestão democrática da escola, ficando estes relegados a uma posição mais passiva quanto ao conhecimento dos documentos oficiais e das deliberações dos órgãos colegiados ou mesmo do Conselho de Classe, ao mesmo tempo em que são como que brindados com um tipo de ouvidoria, a Direção Geral e ou Direção Educacional, que deve recepcionar os apontamentos realizados pelos mesmos de forma empática, bem como dar os encaminhamentos pertinentes para a resolução das questões indicadas.

Como meio de promover a participação dos pais dos alunos na gestão da escola haveria também a Associação de Pais e Mestres (APM), que está presente no âmbito público e dificilmente é encontrada no setor privado. A escola estudada não menciona em seus documentos a possibilidade de constituição desta associação, que poderia contribuir para um modelo de gestão democrática que a escola diz estabelecer, por meio de seus documentos escolares.

Outro elemento do qual a escola também não faz menção, e que poderia ser um elo importante da gestão junto de seu corpo discente seria o Grêmio Estudantil, o qual segundo Scariot e Linhares (2014, p. 15),

[...] constitui um meio de participação dos alunos na vida escolar, o que favorece a formação para a cidadania, tornando-se um espaço de

discussão, criação e tomada de decisão acerca do processo educativo, bem como fortalecendo noções a respeito de direitos, deveres e convivência comunitária.

Como forma de incentivar a participação dos estudantes na gestão da escola, o Grêmio Estudantil se apresentaria como uma oportunidade, inclusive, para a conquista dos objetivos do Colégio, conforme disposto em seu Regimento Escolar, quanto à responsabilidade da escola em “colaborar na formação de crianças e adolescentes protagonistas na construção de uma sociedade sustentável, justa e solidária” (REGIMENTO ESCOLAR, 2015, p. 8). Neste sentido, oportunizar a participação dos alunos na gestão do colégio contribuiria para desenvolver o protagonismo juvenil e incentivar o fomento de novas lideranças.

Evidenciar os limites e aproximação da gestão democrática dentro do ensino privado nos possibilita compreender alguns exercícios quanto à vivência da democracia na escola. A preocupação em formar cidadãos protagonistas e que façam a diferença na comunidade a qual pertencem demanda da escola o fomento de práticas participativas, que incitem em toda a comunidade educativa o desejo de pensar coletivamente quanto aos enfrentamentos dos diversos problemas que surgem na rotina escolar.

Raros são os estudos que abordam a temática da gestão democrática do ensino no âmbito privado; geralmente os mesmos analisam as experiências do setor público. Portanto, o presente artigo tenta desvelar e contribuir com a área da gestão escolar apresentando algumas práticas, que podem ser consideradas democráticas, na gestão de uma escola do setor privado. Para tanto, analisamos situações e contextos que se aproximam ou tangenciam o setor público e o privado.

Sabemos que na escola estudada, que pertence ao setor privado, questões como gestão financeira e estratégica geralmente não são compartilhadas com toda a comunidade educativa em razão ao sigilo imposto pela mantenedora para preservar a Instituição da concorrência mercadológica. No entanto, outras possibilidades apresentadas em seus documentos escolares demonstram uma preocupação quanto à participação de seus colaboradores em algumas tomadas de decisões. Esta participação poderia ser estendida também aos pais e alunos para que se garantisse uma ampliação quanto à vivência democrática na escola. Entretanto, a estes agentes pertencentes à comunidade educativa ficou restrita a atuação dentro deste fazer coletivo.

As considerações aqui apresentadas não têm a pretensão de esgotar o assunto e, sim, contribuir com a área de pesquisa sobre gestão escolar, apresentando como a gestão democrática é entendida dentro de uma escola confessional da rede

privada de ensino, o que nos permite conhecer práticas que se aproximam ou se distanciam do conceito de gestão democrática discutida por estudiosos da área.

## REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; CARNEIRO, S. R. G. Limitações da participação e gestão 'democrática' na rede estadual paulista. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.37, n.137, p.1143-1158, 2016.

BANDEIRA, G. C. L. **Gestão democrática e construção da cidadania: reflexões sobre a prática de uma escola paulista**. 2016. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2016.

BOCATO, J. R. **As concepções de gestão democrática e instrumentos de participação: estudo com gestores da rede municipal de ensino de um município do interior do estado de São Paulo**. 2013. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2013.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. 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, 23 dez. 1996.

DOURADO, L. F. **Conselho Escolar: gestão democrática da educação e a escolha do diretor**. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília: MEC, SEB, 2004.

ESTATUTO SOCIAL, 2018, p. 1-14

FRANCISCO FILHO, G. **A administração escolar analisada no processo histórico**. Campinas: Alínea, 2006.

GURA, V.; SCHNECKENBERG, M. O conselho de classe como processo avaliativo. In: X Congresso Nacional De Educação – EDUCERE, 2011, Curitiba, PR. **Anais do X EDUCERE**. Curitiba, 2011, p. 5106-5117.

LIBÂNEO, J. C. **Educador escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, H. A. construção da concepção de gestão. In: Gestão educacional: uma questão paradigmática. **Cadernos de Gestão**. Petrópolis/ RJ: Vozes. V.2, p. 65-85, 2010.

\_\_\_\_\_. A gestão escolar como prática de liderança. In: Gestão educacional: uma questão paradigmática. **Cadernos de Gestão**. Petrópolis/ RJ: Vozes. V.4, p. 94-120, 2010.

MARTINS, G. B. **Gestão democrática na educação infantil: qual o lugar dos conselhos escolares?**. 2015. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

MELLO, G. F. de. **Gestão Democrática: caminho para a construção da autonomia da escola?**. 2013. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2013.

MINTO, L. W. A administração escolar no contexto da Nova república e do neoliberalismo. In: ANDREOTTI, A.L.; LOMBARDI, J.C.; MINTO, L.W. (Org). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas: Alínea, 2010. p. 173-200.

PARO, V.H. **Gestão democrática da escola pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PLANO DE GESTÃO, 2016. p. 1-54.

REGIMENTO ESCOLAR, 2015, p. 1-61.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Delibera sobre Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. Deliberação n. 67 de 18 de março de 1998. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcee67\\_98.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcee67_98.htm). Acesso em: 01 de setembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Fixa normas para autorização de funcionamento de estabelecimentos e cursos de ensino fundamental, médio e de educação profissional de nível técnico, no sistema estadual de ensino de São Paulo. Deliberação n. 01 de 30 de julho de 1997. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/delcee1\\_99.html](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/delcee1_99.html). Acesso em: 01 de setembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Fixa normas para elaboração de Regimento das escolas no Estado de São Paulo. Deliberação n. 10 de 03 de março de 1999. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/indcee10\\_98.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/indcee10_98.htm). Acesso em: 01 de setembro de 2018.

SCARIOT, A.; LINHARES, C. S. Grêmio estudantil e escola: uma participação possível. I. **Cadernos PDE**. Curitiba, v.1, p. 1-16, 2014. Disponível em [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unicentro\\_port\\_pdp\\_mirian\\_izabel\\_tullio.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_port_pdp_mirian_izabel_tullio.pdf). Acesso em 10 de outubro de 2018.

SENCHETTI, M. C. **O Programa “Melhor Gestão Melhor Ensino - MGME” Da Secretaria Da Educação Do Estado De São Paulo: Uma Análise Documental**. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2016.

SOUZA, E. H. **Gestão democrática no ensino privado: limites e aproximações**. 2019. 100f. Dissertação: Mestrado em Educação Escolar-Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, 2019.

## SOBRE OS AUTORES

EVERTON HENRIQUE DE SOUSA. Mestre em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda, de Ribeirão Preto/SP. Bolsista PROSUP/CAPES. Gerente de Colégio da rede privada de ensino.

ALESSANDRA DAVID. Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. Docente do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto/SP.

**RECEBIDO:** 15-06-2020

**APROVADO:** 15-07-2020

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA RELAÇÃO MUSEU-EDUCAÇÃO: DESAFIOS À FORMAÇÃO E À GESTÃO EM CAMPINA GRANDE

### SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE MUSEUM-EDUCATION RELATIONSHIP: CHALLENGES TO TRAINING AND MANAGEMENT IN CAMPINA GRANDE

### REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA RELACIÓN MUSEO- EDUCACIÓN: DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN Y LA GESTIÓN EN CAMPINA GRANDE

Renata Carlos de Oliveira Gonçalves<sup>1</sup>  
renataoliveira.au@gmail.com

André Augusto Diniz Lira<sup>2</sup>  
andreaugustoufcg@gmail.com

#### RESUMO

O presente artigo analisa a representação social da relação museu-escola construída por professores do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Campina Grande (PB). Consideramos os 8 principais museus em atividade dessa cidade e a localização de 8 escolas em seus raios de influência. Coletamos dados junto a 48 participantes dessas escolas, através da Associação Livre de Palavras (ALP) com a palavra-estímulo “Museu”, dos questionários e de entrevistas em profundidade realizadas com 5 docentes. A análise da ALP foi realizada exclusivamente pelo Iramuteq, considerando-se a análise de repetição de palavras mais frequentes e suas co-ocorrências. Utilizamos a Estatística Descritiva para analisar as questões objetivas. As questões abertas foram analisadas tanto pela análise de conteúdo quanto pelo *software* Iramuteq. Os resultados apontam para o museu como um espaço fundamentalmente associado à história, sendo importante, mas, ao mesmo tempo, distante da escola e das suas práticas e desvalorizado por propor práticas mecânicas. Essa representação suscita várias questões quanto à formação docente e a gestão da escola, do sistema escolar e dos próprios museus.

**PALAVRAS-CHAVE:** Museus. Escola. Representações sociais.

#### ABSTRACT

This article analyzes the social representation of the museum-school relationship built by teachers of elementary education in the municipal school system in Campina

1 UFCG-Universidade Federal de Campina Grande.

2 UFCG-Universidade Federal de Campina Grande.

Grande - PB. We consider the 8 main museums in activity in that city and the location of 8 schools in their rays of influence. We collected data from 48 participants from these schools, through the Free Word Association (ALP) with the stimulus word "Museum", questionnaires and in-depth interviews with 5 teachers. The analysis of ALP was carried out exclusively by Iramuteq, considering the analysis of repetition of the most frequent words and their co-occurrences. We use Descriptive Statistics to analyze the objective questions. The open questions were analyzed by both content analysis and Iramuteq software. The results point to the museum as a space fundamentally associated with history, being important but, at the same time, distant from the school and its practices and devalued for proposing mechanical practices. This representation raises several questions regarding teacher training and the management of the school, the school system and the museums themselves.

**KEYWORDS:** Museums. School. Social representations.

## RESUMEN

Este artículo analiza la representación social de la relación museo-escuela construida por docentes de educación primaria en la red de educación municipal de Campina Grande - PB. Consideramos los 8 museos principales en actividad en esta ciudad y la ubicación de 8 escuelas en sus rayos de influencia. Recopilamos datos de 48 participantes de estas escuelas, a través de la Asociación de la Palabra Libre (ALP) con la palabra de estímulo "Museo", cuestionarios y entrevistas en profundidad con 5 maestros. El análisis de ALP fue realizado exclusivamente por Iramuteq, considerando el análisis de repetición de las palabras más frecuentes y sus coincidencias. Utilizamos estadísticas descriptivas para analizar las preguntas objetivas. Las preguntas abiertas fueron analizadas por el análisis de contenido y el software Iramuteq. Los resultados apuntan al museo como un espacio fundamentalmente asociado con la historia, siendo importante pero, al mismo tiempo, distante de la escuela y sus prácticas y devaluado por proponer prácticas mecánicas. Esta representación plantea varios problemas relacionados con la formación del profesorado y la gestión escolar, el sistema escolar y los propios museos

**PALABRAS CLAVE:** Museos. Colegio. Representaciones sociales.

## INTRODUÇÃO

O hábito de colecionar e guardar objetos considerados de algum valor em salas ou casas com a finalidade de servirem para a exposição ao público é uma prática da Antiguidade. Ao longo dos séculos, os museus têm sido considerados os guardiões da memória de um povo, de uma nação e da própria humanidade. Durante a Idade Média, houve decréscimo e até paralisação nas atividades dos museus na sua

relação com o público. A igreja medieval, no entanto, preservou muito dos tesouros culturais do Ocidente.

Com o advento paulatino da modernidade, as atividades museológicas foram ao longo dos séculos sendo retomadas. No início do século XIX, Durand advogou a ideia de que tais espaços deveriam se desenvolver dentro do mesmo espírito das bibliotecas como um lugar consagrado aos estudos e a formação de aprendizes (KIEFER, 2000). Um século após, no início século XX, o Dicionário de Pedagogia Labor, organizado por Sarto (1936), já apresentava vários museus europeus em sua relação com as práticas educativas, inclusive destacando os museus científicos e o museu pedagógico na Espanha.

Mesmo sendo uma instituição milenar, os museus, no geral, ainda são pouco compreendidos como equipamentos públicos. Desde a obra magna de Bourdieu, A Distinção, sobre os gostos de classe (BOURDIEU, 2007) e mesmo antes com uma obra específica sobre o público nos museus na Europa (BOURDIEU; DARBEL, 2003), podemos compreender que a apreciação da arte estaria associada ao *habitus* de classe, de tal modo que aqueles agentes provenientes de classes mais abastadas estariam mais propensos a construir um olhar mais acurado e disposto a valorizar dos bens culturais da “alta” cultura. Em um país como o Brasil, onde há uma enorme desigualdade social e regional, as discrepâncias na construção desse olhar distinto, na acepção bourdieusiana, devem ser consideradas à luz do contexto social, inclusive da escassez em regiões pouco desenvolvidas de equipamentos urbanos como os museus.

Contudo, nem só de obras de arte da “alta” cultura sobrevivem os museus. A depender do acervo das exposições, é possível uma ampla gama de propostas museológicas, incluindo daqueles conhecidos como museus científicos e, mais recentemente, os museus digitais. As exposições museológicas são, para Almeida (1997), “discursos” no sentido de comunicar ideias, conceitos e informações ao público, através dos objetos. A ação educativa objetiva ampliar as possibilidades pedagógicas do material exposto, assim, o visitante acentua seu espírito crítico com relação à realidade dele e daqueles que estão a sua volta.

Os estudantes da escola pública nordestina, sobretudo do interior, lidam mais ainda com a realidade do distanciamento da “alta” cultura, mas poderão se beneficiar da existência de museus em suas cidades ou em seus entornos que inclusive tenham outras propostas. Esse quadro nos coloca diante da problemática da relação museu-educação, particularmente da educação pública.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa<sup>3</sup> maior sobre a relação museu-  
educação em Campina Grande (PB). Consideraremos aqui, especificamente, os  
resultados provenientes da representação social dessa relação pelo professorado  
do ensino público fundamental, para daí refletir sobre algumas questões relativas à  
formação docente e a gestão escolar.

Aproximamo-nos do conceito de Representações Sociais e de alguns  
elementos da praxiologia boudiesiana. Uma série de trabalhos já foi publicada,  
nesse sentido, na produção do “Grupo do Rio” (cf. ABDALLA, 2019; ABDALLA;  
VILLAS BÔAS, 2018, DOMINGOS SOBRINHO, 2016), que esclareceu melhor essas  
articulações.

Uma Representação Social (RS) é um conhecimento socialmente elaborado  
sobre um determinado objeto relevante para um grupo social como um processo, um  
produto, um grupo, um comportamento etc. (JODELET, 2001). É um conhecimento  
do senso comum, que espelha a identidade dos sujeitos. É possível também  
Representações Sociais que possam entrecortar vários grupos e várias gerações.  
Wagner (1998) denominou este tipo de representação de representações culturais.

O estudo da relação museu-educação em uma cidade do interior do Nordeste  
de porte médio<sup>4</sup> com potencial educacional, turístico e comercial na região localizada,  
pode servir para fazer comparativos com outras cidades. A nossa hipótese inicial é  
que os museus da cidade eram subutilizados como equipamentos educacionais pelas  
redes de ensino da cidade.

Catarina e Guedes (2018), em uma pesquisa na cidade de Joinville (SC),  
observaram que para 33% dos sujeitos as escolas seriam as grandes incentivadoras  
das visitas aos museus, através de diferentes objetivos e em diferentes períodos de  
aprendizagem. Os museus, no entanto, não têm tido visibilidade suficiente, sobretudo  
em cidades menores e sem estrutura de funcionamento na área cultural. Jablonski,  
Guedes e Ferrari (2018) levantaram dados específicos sobre o museu Irmão Luiz  
Godofredo Gartner, em Corupá (SC), que desenvolve ações educativas nessa cidade  
por muito tempo. Contudo, para os autores, esse museu:

[...] não é entendido como um espaço de ensino pela população de Corupá.  
Isso porque uma parcela mínima da população da cidade, em idade escolar,  
está sendo atingida pelas ações educativas ali desenvolvidas, e essa é uma  
realidade mais distante ainda dos públicos não escolares, fazendo com que

3 Na pesquisa maior, que deu origem a esse recorte, procuramos analisar aspectos múltiplos dessa relação, a  
partir da observação dos ambientes dos museus e das práticas educativas nessas instituições quanto do ponto  
de vista construído sobre essa relação, por diferentes grupos de sujeitos; no caso, por docentes do Ensino  
Fundamental da rede de ensino municipal de Campina Grande (PB), por gestores, funcionários e estagiários dos  
museus dessa cidade. Como fugiria ao escopo deste artigo.

4 Como afirmado por Stamm (2013) e confirmado pelo IBGE (2011) os municípios de porte médio são aqueles  
que possuem entre 100 e 500 mil habitantes.

a grande maioria desconheça essa face do museu. (JABLONSKI; GUEDES; FERRARI, 2018, p. 75).

Para realização desta pesquisa, utilizamos a teoria das Representações Sociais (TRS) como um aporte analítico que possibilitou compreender o lugar do museu como um equipamento público (como um objeto representacional), dos vínculos que os participantes do estudo e a escola poderiam (ou não) manter com esses equipamentos no sentido educacional.

## A PESQUISA

### A CIDADE DE CAMPINA GRANDE E SEUS MUSEUS

A cidade de Campina Grande (CG) é de médio porte, contando com aproximadamente 400 mil habitantes, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo a segunda mais populosa cidade do estado da Paraíba, ficando atrás apenas da capital João Pessoa. Além de ser um importante centro universitário é considerada um dos principais polos industriais, comerciais e turístico do interior da região Nordeste. Desde a década de 1960, destaca-se na área tecnológica. A Escola Politécnica de Campina Grande, na época, recebeu apoio para a aquisição do primeiro computador em universidades do norte-nordeste do Brasil, um IBM 1130<sup>5</sup>. Esse computador ocupava todo o prédio onde hoje é a Pró-reitoria de Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Em uma consulta na Rede Nacional de Identificação de Museus<sup>6</sup> (MuseusBr), pode-se verificar a existência em Campina Grande de 11 instituições museológicas e 1 memorial registrados. No Guia dos Museus Brasileiros<sup>7</sup>, produzido pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), estão arrolados 9 museus. Ao considerar o circuito turístico da cidade e aqueles que estão integrados ao sistema de ensino, destacamos entre esses os seguintes:

- Museu de Arte Popular da Paraíba (MAAP). Popularmente conhecido como Museu dos Três Pandeiros, devido às suas estruturas circulares. Está localizado em um dos principais cartões postais da cidade, no Açude

5 História do Curso de Ciência da Computação na Universidade Federal de Campina Grande. <http://www.computacao.ufcg.edu.br/departamento/historia>. Acesso em: jun. 2020.

6 Essa plataforma, disponível para uso desde 2015, é onde o Cadastro Nacional de Museus realiza o mapeamento e a atualização das informações acerca dos museus brasileiros.

7 Outros Museus da Cidade que foram arrolados pelo IBRAM temos Museu Fonográfico Luiz Gonzaga, Museu Padre Cícero, Museu de Minerais e Gemas do Centro Gemológico do Nordeste e Museu do Esporte José Aurino de Barros Filho.

Velho. O visitante pode consultar as origens da cultura popular nordestina, a partir das áreas da música, literatura, xilogravura e do artesanato.

- Museu do Serviço Social da Indústria (Sesi). Inaugurado em 2017, trouxe a proposta de uma viagem virtual pela história de Campina Grande. Também localizado às margens do Açude Velho, o espaço conta com equipamentos tecnológicos e culturais que retratam a história da cidade com uma proposta mais interativa, sendo eleito o vencedor do concurso AVI Latino América<sup>8</sup> como “Melhor Instalação de Áudio e Vídeo da América Latina 2018”.
- Museu do Algodão. Concebido em 1973, fica localizado onde funcionava a velha estação ferroviária de Campina Grande, imóvel tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba (IPHAEP) em 2001. Tal acervo é composto, além do maquinário, por utensílios usados no processo de produção e fabricação do algodão, somados a alguns modelos e como são desenvolvidos.
- Museu Histórico e Geográfico de Campina Grande. Foi construído em 1812, no centro da cidade, em um prédio tombado pelo IPHAEP em 2001. Passou a funcionar como museu em 1980, porém anteriormente já serviu de Câmara Municipal, cadeia pública e estação telegráfica. Há quatro décadas, abriga a história da cidade com toda a documentação pública da Prefeitura disponível para consulta bibliográfica.
- Museu de Ciência e Tecnologia. Também localizado no centro, em outro cartão postal da cidade, às margens do Açude Novo. Foi concebido em 1992, possui vinculação com a Prefeitura Municipal, sendo uma coordenadoria da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, e objetiva promover o conhecimento nas diversas áreas da ciência.
- Museu do Semiárido. O espaço foi inaugurado em 2007, pelo Instituto Nacional do Semiárido (INSA), que tem importantes pesquisas e trabalhos com agricultores da Paraíba. Foi reinaugurado em 2014 e fica localizado dentro da Universidade Federal de Campina Grande, onde guarda informações sobre o clima que prevalece em boa parte do Nordeste brasileiro.
- Museu Vivo do Nordeste. Localizado no bairro de Bodocongó, foi criado por um professor atualmente aposentado da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Adonhiran Ribeiro, que abriu um espaço da sua residência para

<sup>8</sup> Fonte: Portal da Indústria (2018). Disponível em <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/inovacao-e-tecnologia/museu-digital-do-sesi-da-paraiba-concorre-a-melhor-instalacao-de-audio-e-video-da-america-latina/>. Acesso em: jun. 2020.

recompor ambientes típicos do Semiárido Nordestino com seus diversos artefatos próprios.

- Espaço Museal José Pinheiro. Começou como um projeto em 2016, visando proteger seu patrimônio material do bairro com o acervo doado pela comunidade do José Pinheiro. Está localizado dentro de uma escola da rede municipal de ensino, a Escola Dr. Chateaubriand, que abriga o museu desde 2018, o que deveria demonstrar uma grande interação escola-comunidade, porém na prática não podemos ver essa real aproximação.

Como se pode perceber a cidade de Campina Grande tem um número diversificado de museus. Alguns desses são considerados “cartões postais” da cidade por serem obras arquitetônicas reconhecidas; alguns representam muito da história e cultura da cidade e da região, outros têm vocação para o ensino e outros ainda estão imersos na contemporaneidade digital.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTAIS

Para a realização, consideramos a localização dos museus, lembrando que deve obedecer a critérios fundamentados na abrangência do atendimento social em relação à moradia. O raio de abrangência definido por Pitts (2015) pode variar dependendo da densidade demográfica, logo, para equipamentos culturais em uma cidade do porte de Campina Grande considera-se um raio de influência de 2000 m.

Em um segundo momento, fizemos um levantamento das escolas públicas municipais que estivessem no raio de abrangência e que atendessem aos anos finais (sexto ao nono ano) do Ensino Fundamental, desconsiderando-se aquelas que atendiam exclusivamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Consideramos aqui os museus mais conhecidos na cidade e também os que mais diretamente desenvolvem atividades pedagógicas.

Figura 01: Museus selecionados em Campina Grande e o raio de influência das escolas



Fonte: Elaboração própria (2020)

Confrontamos os raios de influência e as escolas que fariam parte deles, e a partir disso buscamos selecionar escolas em diferentes zonas da cidade (norte, sul, leste e oeste), já que os museus selecionados se concentravam mais próximo ao centro.

Como instrumentos de produção de dados utilizamos:

- a) uma Associação Livre de Palavras (ALP) com a palavra-estímulo “Museu”, visando conhecer o repertório conceitual dos participantes da pesquisa sobre esses equipamentos públicos. A ALP resultou em conjunto de 175 evocações, tendo uma média de 3,64 evocações por participante. A ALP estava inclusa na primeira parte do questionário.
- b) um questionário, dispendo de: (i) questões objetivas, em maioria do tipo escalas Likert de cinco pontos, enfocando várias dimensões da qualidade relativas ao museu como espaço educativo; (ii) questões subjetivas sobre

- a relação museu-escola e (iii) um quadro do tipo *check-list* para selecionar o tipo de atividade que já exerceu nos museus da cidade;
- c) entrevistas aprofundamento realizadas com uma sub-amostra de 5 sujeitos, visando o aprofundamento dos dados

Foram aplicados, ou entregues, 129 questionários nas 8 escolas municipais do entorno dos museus (raio). Utilizamos de várias estratégias para alcançar o maior número de professores, privilegiando o acompanhamento grupal ou individual dos sujeitos ao responder o questionário e, no caso, de não haver disponibilidade imediata o docente poderia responder, conforme acordado, e o entregar depois. Isso resultou na aplicação e devolução de 48 questionários. Muitos dos professores alegaram falta de tempo, receios possíveis (não explicitados) e o distanciamento do tema para não responder ao questionário. Um grupo de participantes afirmou, no ato da coleta, o distanciamento da temática quanto ao tema objeto da pesquisa, procurando de certo modo se justificar ao pesquisador.

Para sistematizar os resultados, foram feitas análises de acordo com a natureza dos dados. As entrevistas foram analisadas pela Análise de Conteúdo, buscando a classificação dos elementos de significação constitutivas das mensagens (BARDIN, 1977), por meio da unidade de registro tema (FRANCO, 2005). Utilizamos a Estatística Descritiva (SILVESTRE, 2007) para as questões objetivas. As questões abertas foram analisadas tanto pela análise de conteúdo quanto pelo *software Interface de Rles Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (Iramuteq). A análise da ALP foi realizada exclusivamente pelo Iramuteq, considerando-se a análise repetição de palavras mais frequentes e suas co-ocorrências.

Os participantes da pesquisa são predominantemente do sexo feminino (71%). Em relação à formação acadêmica 44,07% possuem apenas graduação; 27,56% especialização; 8,17% mestrado e 1,2% com doutorado. Cerca de 19% não responderam sobre o seu nível acadêmico.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como afirmamos anteriormente, a TRS foi utilizada como instrumento analítico para avaliar qual a compreensão do museu para os participantes da pesquisa. Consideraremos os resultados da ALP, depois conjuntamente os relativos à questão aberta sobre a relação museu-educação, os dados das entrevistas e alguns dos resultados das questões fechadas. Esse conjunto nos possibilitará uma melhor compreensão do lugar dos museus para os participantes da pesquisa.

Por meio de uma ALP com a palavra-estímulo Museu, foi possível verificar que as evocações mais frequentes do grupo investigado se relacionam com o lugar histórico dessa instituição na sociedade, destacando-se as evocações: História (n=29), Arte (n=18), Conhecimento (n=18) e Cultura (n=14). A partir da tabela e da Nuvem de Palavras é possível uma melhor visualização da saliência dessas evocações em relação às outras.

Quadro 01: Evocações a partir da palavra-estímulo “Museu”

Evocações	Frequência
História	29
Arte	18
Conhecimento	18
Cultura	14
Passado	9
Memória	9
Antiguidade	7
Visita	5
Passeio	5
Pesquisa	4
Lazer	4
Lembrança	4
Antigo	3
Informação	3
Estudo	3
16 Palavras evocadas 2 vezes	32
Palavras evocada 1 vez	8
<b>Total</b>	<b>175</b>

Fonte: Elaboração própria (2020).

Figura 02: Evocação a partir do estímulo Museu

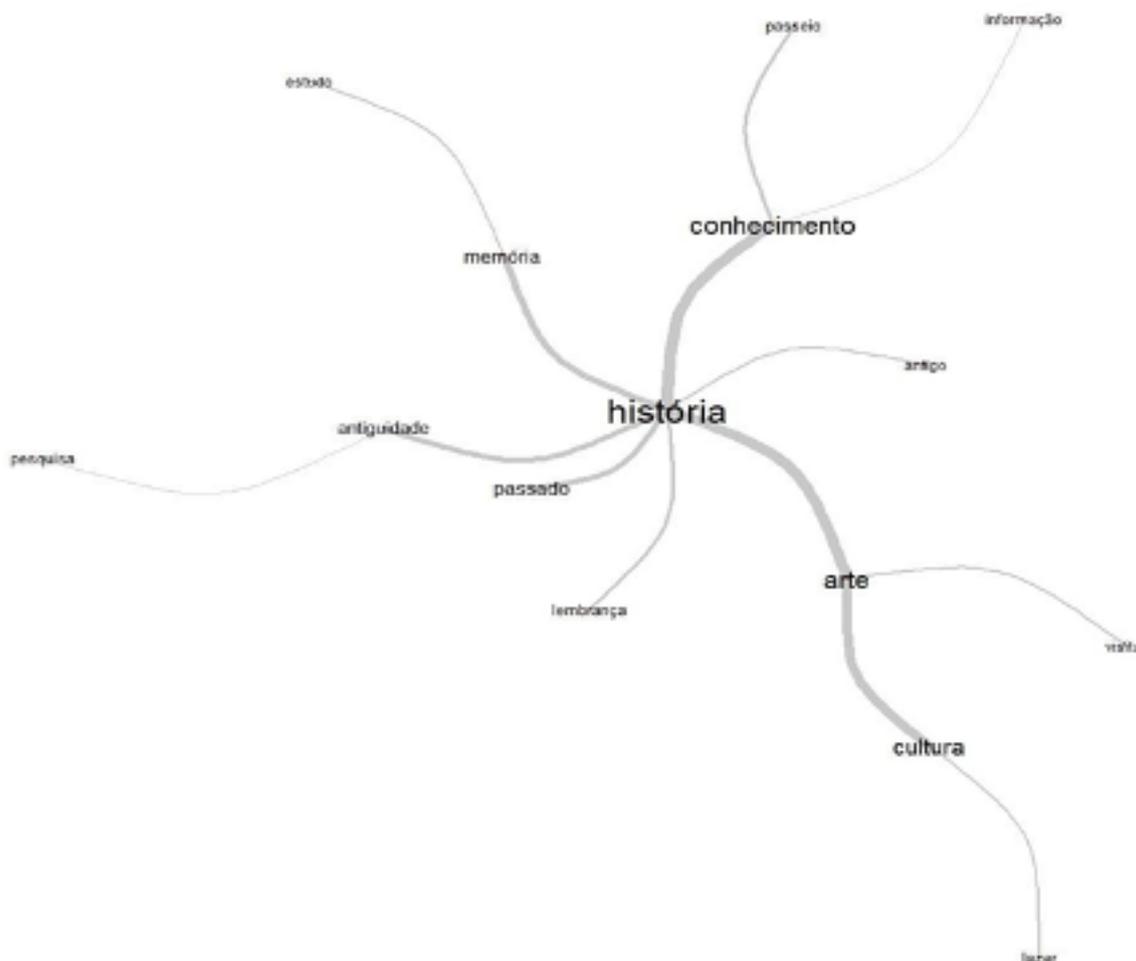


Fonte: Elaboração própria (2020).

Na Árvore Máxima, abaixo, podemos observar o poder associativo e uma certa centralidade<sup>9</sup> da evocação História na representação social de museu, seja pela associação com o conhecimento seja pela associação com a arte (por sua vez, muito associada à cultura) seja ainda por várias associações evocações com sentidos aproximados (passado, antiguidade, lembrança, memória e antigo). As ramificações secundárias dessa árvore se vinculam ao estudo e a pesquisa (dimensão mais cognitiva) e ao lazer, passeio, a visita (dimensão mais lúdica).

<sup>9</sup> Apesar de não trabalharmos com a teorização sobre o núcleo central da TRS (ABRIC, 1998), consideramos relevante destacar uma certa centralidade em torno da história na RS estudada. Outras pesquisas subsequentes poderão se debruçar sobre esse achado, que converge em outras pesquisas como se verá adiante.

Figura 03: Nuvem de palavras sínteses das evocações



Fonte: Elaboração própria (2020)

Uma pesquisa realizada em diferentes bairros na cidade de Joinville identificou uma representação social em que os “[...] os museus são considerados o aval de verdade histórica” (CATARINA; GUEDES, 2018, p. 1). Essa Representação Social “ignora as diferentes escolhas, recortes e disputas de poderes que envolvem as exposições museais e elas transformam-se numa referência de conhecimento instituído”. (CATARINA; GUEDES, 2018, p. 5).

Silva (2005) observou, na cidade do Recife, junto a professores do Ensino Fundamental que os museus eram objeto de várias representações pela via da história, da memória, de conteúdo sociocultural e de arte. Considerou ainda outra representação do museu como um espaço educativo. Há, no conjunto, certa semelhança entre essas representações aludidas com os achados que aqui apresentamos. Quanto ao lugar do museu como um recurso mais lúdico, isso também foi observado também

em Recife. Silva (2005) identificou várias representações, enquanto consideramos aqui a existência de uma única representação hegemônica entre os professores de Campina Grande.

Faz-se necessário ainda considerar os outros resultados desta pesquisa, como a relação que os professores estabelecem na relação museu-educação, como veremos, adiante, a partir de uma questão aberta do questionário, portanto, de caráter mais discursivo.

Figura 04: Relação museu-educação para professores



Fonte: Elaboração própria (2020)

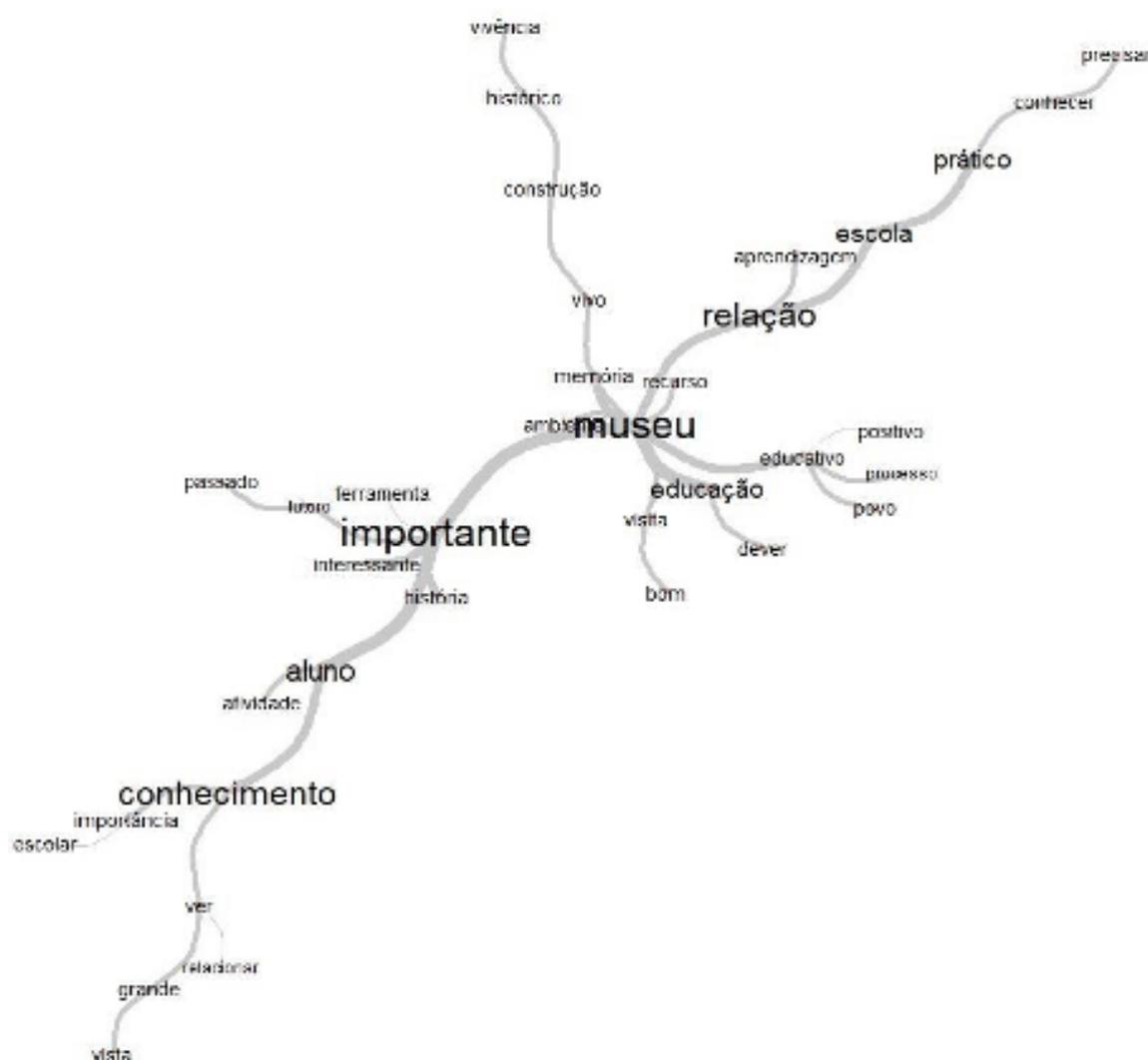
A figura acima nos permite compreender várias evocações que apontam para a importância do Museu para a educação. É possível pinçar as palavras mais frequentemente utilizadas e considerá-las por meio de campos semânticos. De maneira geral, o discurso é valorativo (importante, interessante, positivo, bom), em uma perspectiva de conhecimento dinâmico (passado, futuro; vivo, construção, histórico, vivência), construtivo (aluno-atividade, relação, prática), pondo-se o aluno em destaque no processo educativo com aceções no campo do conhecimento empírico e interativo.

Ressaltam-se, nesses discursos, as dimensões pedagógicas da relação museu-escola, com um forte acento do ideário construtivista, que tanto se ressalta a pela dimensão do agir quanto da interação. Sublinhamos um ideário, porque é campo da formação docente e espelha em grande parte o discurso legitimado da academia.

Laêda, Carvalho e Roazzi (2003) discutiram que o construtivismo na escola se emoldura pelo contexto, pelas vivências dos sujeitos e da relação que esses mantêm

com os conhecimentos pedagógicos, particularmente o construtivismo é produzido também como uma Representação Social.

Figura 05: Árvore máxima



Fonte: Elaboração própria (2020)

As análises precedentes, da Livre Associação de Palavras com a palavra-estímulo museu e das respostas abertas ao questionário sobre a relação museu-educação, apontaram conjuntamente para atribuições de sentido positivas na qual a evocação “importante” é a mais emblemática nesse sentido. No entanto, a análise por meio do Iramuteq não conseguiu apreender aspectos discursivos que denotam outros aspectos em pelo menos dois sentidos distintos: o importante-distante e o importante-desvalorizado.

É consensual que o museu seja compreendido como um importante equipamento público para a educação associado à história. Todavia, essa representação se constrói a partir do distanciamento. Esse distanciamento é tanto dos próprios sujeitos quanto da própria escola pública desses equipamentos no contexto de Campina Grande (PB) quanto ainda do próprio museu das escolas.

A partir de um *check list* sobre conhecer (ou reconhecer, como um nível de informação inicial), ter visitado (ter uma experiência como visitante) ou participado de uma atividade pedagógica (ter uma experiência educacional seja como professor ou mesmo como visitante/aluno) podemos inferir o nível de conhecimento/desconhecimento por parte dos participantes. É baixíssima a visitação e mais ainda a realização de atividades pedagógicas nos museus da cidade, considerando-se, inclusive, que estão no raio de ação das escolas em que os sujeitos trabalham. Além disso, até mesmo a referência ao “conheço” os museus, no *check list*, pode ser compreendido como reconhecer, é baixíssimo.

A maioria desses museus se encontra em regiões de muita circulação na cidade. Por um lado, esse baixo nível de conhecimento pode se dever, em grande parte, à razão de não associar os nomes dos museus às suas imagens. Contudo, o não reconhecer mesmo dos nomes dos museus parece caminhar aqui junto com o que Bourdieu (2007) discutiu sobre uma falta de naturalidade com relação a esses equipamentos culturais.

Quadro 02: Reconhecimento dos museus de Campina Grande por parte do professorado

Museus	Conheço (%)	Visitei (%)	Participei de atividade pedagógica (%)	Não respondeu (%)	Total (%)
Museu do SESI	6,3	8,3	2,1	83,3	100
Museu do Algodão	10,4	10,4	10,4	68,8	100
Museu da Ciência e Tecnologia	6,3	8,3	12,5	72,9	100
Museu Histórico e Geográfico	4,2	14,6	2,1	79,2	100
Museu de Arte Popular da Paraíba	6,3	16,7	2,1	75,0	100
Museu Vivo do Nordeste	4,2	0,0	0,0	95,8	100
Espaço Museal J. Pinheiro	2,1	2,1	0,0	95,8	100
Museu Interativo Semiárido	4,2	2,1	4,2	89,6	100

Fonte: Elaboração própria (2020)

Outro conjunto de dados que revela esse distanciamento dos museus de CG pode ser ilustrado ao se comparar com as visitas realizadas aos museus ao viajar, como se pode observar nos gráficos de barras abaixo. Em CG, as visitas aos museus são em sua maioria raras (25%) ou ocasionais (60,4%), enquanto ao viajar as taxas maiores são ocasionalmente (29,2%) ou frequentemente (60,4%). A análise das barras do gráfico 01, sinaliza melhor essa inversão nas respostas dos sujeitos diferenciando as visitas na cidade de Campina e em outras. A baixa visitação a um museu local com proposta educativa também foi encontrado por Jablonski, Guedes e Ferrari (2018) na cidade de Corupá (SC), ao mesmo tempo em que as visitas eram realizadas mais por pessoas de outras cidades.

Gráfico 01: Visitação em instituições museológicas na cidade e em outras.



Fonte: Elaboração própria (2020)

Essas são relações complexas que merecem um maior aprofundamento em trabalhos posteriores, uma vez que, em parte, o fato de os museus da cidade serem pouco visitados por seus cidadãos, inclusive por professores, pode sinalizar para várias questões tais como: a) a compreensão e legitimação da “alta” cultura, que se localiza principalmente nos grandes centros urbanos; b) a negligência de gestões municipais e educacionais com o patrimônio histórico e cultural, considerando-se a falta de projetos mais específicos nessa área; c) a formação docente deficitária quanto ao caráter educativo das atividades extraescolares. Esses aspectos, sobretudo dos

itens “b” e “c” são apontados por alguns dos participantes da pesquisa, tanto nas questões abertas, quanto nas entrevistas.

As condições de trabalho na escola pública distanciam-na dos museus pelo quadro de ausências, sobretudo a dificuldade de transporte, seguidas pela falta de capacitação docente, da obrigatoriedade em cumprir o currículo escolar sobre o tema e até foi mencionada a falta de condições materiais do próprio professor. Essas são as razões alegadas pelos docentes para que a relação museu-educação seja fragilizada ou mesmo inexistente. De um lado temos a valorização do museu como ambiente educativo por parte dos docentes, de outro o reino das faltas: logística, condições materiais, formação e principalmente transporte.

O museu no meu ponto de vista é um dos **grandes recursos a ser explorado** pelos professores, mas **não existe uma logística** que viabiliza essa relação. (P11, Qst<sup>10</sup>, Fem). (Grifo nosso)

Há um **distanciamento entre museu-educação** na educação brasileira. As escolas e os profissionais dessa área **não são preparados e estimulados para visitar e valorizar os museus**. (P7, Qst, Fem) (Grifo nosso)

Vejo que esse **distanciamento** está ligado às **dificuldades de visitar os museus**, por parte das escolas públicas em relação às **condições materiais**, e não, por não reconhecer sua importância. (P10, Qst, Fem). (Grifo nosso)

Essa relação é íntima, pois museu é memória, seu papel é também de disseminar informações culturais, porém as condições para a aproximação entre museu e educação enfrentam entraves como: **falta de transporte** para que os estudantes usufruam desse bem que deveria ser mais visitado e admirado. (P6, Qst, Masc) (Grifo nosso)

A gente não vai porque não tem como ir né? Não temos muito espaço no cronograma de aulas, calendário letivo sempre apertado; **quando pedimos transporte é uma dificuldade** para conseguir. (P6, Ent<sup>11</sup>, Masc) (Grifo nosso)

Em um dos dias de coleta de dados, dialogamos com um conjunto de professores que tinham retornado de uma visita a um museu da cidade com um grupo de 45 alunos. A principal queixa deles foi o transporte, pois tiveram que escolher quais alunos levar. Resolveram fazer a seleção dos alunos de turmas diferentes por meio de notas e comportamentos. Por um lado, ocorre aqui a seleção entre os alunos de origem semelhante; por outro, a condição generalizada da escola pública reproduz as diferenças sociais mais amplas. Em outras palavras, o sistema escolar, como bem demonstrou Bourdieu (2007), termina por transformar as diferenças de origem

10 Questionário (QST).

11 Entrevista (ENT).

social em diferenças culturais, o que leva por retroalimentação reforçando a própria reprodução social.

Para além desses entraves intraescolares e sistêmicos, os próprios museus da cidade são questionados, ao se fazer referência às equipes técnicas, que não visitam as escolas, e que reproduzem mecanicamente o conhecimento nos museus. Colocações de como as equipes de funcionários não são bem treinadas, que quando muito fazem é ler o que tem escrito nas placas informativas e por vezes nem acompanham as visitas, são frequentes. As críticas vão desde a falta de diálogo Museu-Escola até o tipo de monitoria que é prestada (ou não) durante as visitas.

O trabalho das instituições museológicas de nossa cidade fica muito a desejar, pois em meus dez anos de experiência em sala de aula nunca presenciei uma visita de equipe técnica de nenhum museu nas unidades escolar no qual onde eu exerço como professor. (P32, Qst, Masc).

Um docente relata, em meio à sala dos professores, durante um intervalo pela manhã, uma experiência em um museu da cidade, dizendo que fez uma visita dita guiada apenas para a pessoa que o acompanhava ler as placas informativas nas fotos. Coisa que ele mesmo poderia fazer. Uma colega de trabalho diz que nunca vai porque a falta paciência e as pessoas que trabalham não estão preparados para dar muitas informações, é como se decorassem os textos a serem ditos. Criticaram uma visita mecânica. (Diário de campo, 7 de outubro de 2019.)

A compreensão do trabalho docente não pode se dissociar das condições nas quais se realiza a atividade docente. É um trabalho interativo. É um trabalho centrado no ensino e na aprendizagem. É um trabalho coletivo. Todavia, também é um trabalho que se configura na temporalidade e em espaços diversos (reais e virtuais). Os cenários educativos são diversos e devem ser levados em conta para uma ação docente mais ampla, considerando que os sujeitos também são diversos.

## CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS, DESAFIOS PERMANENTES

A entrevista é um instrumento de pesquisa dialógico (PINHEIRO, 1999) e como tal promove o encontro dos sujeitos, podendo resgatar a fala autêntica (AMATUZZI, 1989) dos parceiros da cena enunciativa. Entrevistador e entrevistado participam de uma atividade conjunta e implicada. Podem revelar em um contexto não ameaçador suas dúvidas e inquietações. As entrevistas nos serviram para observar aspectos múltiplos, mas a aplicação do questionário também serviu para que os participantes da pesquisa revelassem pontos cruciais para o melhor entendimento da relação museu-educação, de um modo mais autorreflexivo. Os trechos abaixo revelam muito dos sujeitos e da sua compreensão do tema.

Não tenho como avaliar, pois não frequento os museus. Infelizmente não fomos incentivados a isso e só com essa pesquisa pude ver como estou deficiente nessa área. (P37, Qst, Fem)

O uso de questionários como este para fins não apenas de pesquisa, ou de atividade acadêmica, mas de elaboração de metas e projeções de trabalho pode ser um bom começo. (P22, Qst, Fem)

Para falar a verdade nunca pensei em relacionar com a minha disciplina, mas diante do questionamento vejo que é possível fazer algum planejamento que possa relacioná-los. (P2, Qst, Masc)

Pontuamos, anteriormente, que a Representação Social da relação museu-educação pauta-se, sobretudo, no lugar de importância do museu como instituição preservadora da história, mas na dupla acepção: importante-distante e o importante-desvalorizado. O museu é um equipamento público de reconhecido valor, mas essa importância parece muito mais referida a uma hegemonia do lugar que ocupa na sociedade, não havendo lugar para as práticas educativas nesse ambiente. Os sujeitos refletem que nunca pensaram em práticas pedagógicas nesses ambientes, que não tem capacitação específica para essa atuação e que falta planejamento por parte da escola, mas também mencionaram as limitações dos próprios museus nesse sentido, discutindo sobre a necessidade de implementação de equipes voltadas às mediações pedagógicas nos museus.

Além desses desafios, há ainda o desconhecimento/não reconhecimento do valor dos museus como instituição que pode agregar valor formativo, por parte de alguns alunos e de suas famílias. Nesses casos, não há apreciação, mas desvalorização. O diário da pesquisadora é revelador:

Neste momento, chega um aluno mandado para a coordenação pela professora de história. Escuta a conversa e fala “se tivesse futuro minha mãe já teria me levado, mas nesses cantos só tem coisa velha” (Diário de campo, 7 de outubro de 2019).

Jablonski, Guedes e Ferrari (2018) verificaram que 45% dos participantes de uma pesquisa, em Corupá, de diversos bairros consideraram o museu como um lugar de história, seguidos de 27% que o definem como um espaço de cultura e aprendizado, para 12% seria uma exposição de objetos antigos, 8% consideram como um lugar de “coisas velhas” e 8% não souberam responder. Essa compreensão de lugar como depósito de coisas velhas é ainda presente na sociedade.

Destacamos a importância de se pensar em práticas condizentes com a realidade em que as escolas estão inseridas, voltadas para uma infância e juventude mais tecnológica e para suas experiências culturais. Entre os museus visitados na pesquisa que deu origem a essa publicação, destacamos o Museu do Sesi, que une história e tecnologia de um modo extremamente inovador. Esse museu inclusive

recebeu, como afirmamos anteriormente, um prêmio de destaque internacional, sendo o vencedor do concurso AVI Latino América como “Melhor Instalação de Áudio e Vídeo da América Latina 2018”.

É necessário considerar que seja possível, a exemplo dessa experiência bem sucedida, considerar a presença das novas pautas interativas em museus. Medeiros (2017) enumerou três formas ou modelos de interatividade em museus: a *heart on*, a *hands on* e a *minds on*. O modelo *Heart On* procura uma identidade cultural do visitante com o objeto exposto reforçando questões emocionais de vivenciar a experiência. O modelo *Hands On* geralmente utilizada em museus de ciências e é traduzida como aquela que o usuário tem uma interação com os objetos por meio da experiência e, como consequência, é demonstrado um fenômeno. Por fim, o modelo *Minds On*, onde os elementos de interação estimulam o uso da mente, provocando os usuários a participar de um exercício mental, seja solucionando problemas, elaborando questões, fazendo analogias e levantando contradições. A abordagem que ficou mais popular, nos últimos anos, foi a *Hands On*, assim os museus de Ciências, por exemplo, podem comprovar conceitos físicos por meio da experimentação do usuário.

Atualmente, o desenvolvimento dos aspectos educativos através do trabalho de atendimento a grupos escolares e ao público em geral segue uma tendência internacional. As visitas, em geral, são mediadas por uma equipe composta, normalmente, por funcionários e estagiários que estimulam o público a perceber os objetos, elencando questões interessantes a serem discutidas, debatendo a relação entre as temporalidades e levantando problemáticas relevantes para compreensão do próprio visitante. Estas dinâmicas são realizadas dentro do processo educativo não formal, que privilegia o envolvimento das pessoas pelo processo ensino-aprendizagem como uma relação prazerosa com o aprender em contextos não escolares.

A ambiência museológica é caracterizada a partir do tratamento do espaço físico do museu como espaço socioeducacional, que deve facilitar o processo educativo utilizando conceitos relativos à integração, bem como espaços que propiciem uma vivência participativa e reflexiva. De acordo com Medeiros (2017), a exposição é o meio de comunicação para com o público, que, por vezes, deixa de ser apenas um espectador, apresentando apenas um comportamento passivo para ativo no processo de construção do conhecimento.

O museu atua em seu papel social como agente indutor do conhecimento patrimonial que, se bem explorado, oferta diversas possibilidades, estas, por sua vez, têm importante papel no processo de conscientização social. Todavia, para uma boa experiência museológica é preciso um esforço conjunto entre o corpo técnico dos museus e o corpo docente. É neste ponto que se estabelece uma grande dificuldade

em constituir uma metodologia dialógica entre os universos institucionais museológicos e educacionais.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B. (Org.). **Bourdieu e Moscovici: fronteiras, interfaces e a aproximações**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2019.

ABDALLA, M. F.; VILLAS BÔAS, L. Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo , v. 48, n. 167, p. 14-41, Mar. 2018 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742018000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742018000100014&lng=en&nrm=iso)>. access on 12 Mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144277>.

ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. (Org.) **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiania: AB editora, 1998. (p. 27-46).

ALMEIDA, A. M. Desafios da relação museu-escola. **Comunicação e educação**. n.10, p. 50-56, 1997.

AMATUZZI, M. M. **O resgate da fala autêntica**. Campinas: Papyrus, 1989.

BARDIN, L. **L'analyse de contenu**. Paris: 1977.

BOURDIEU, P. A **Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP, 2007.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: Zouk, 2003.

BOURDIEU, P. (Org.) **Escritos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CATARINA, Murilo Ristow; GUEDES, Sandra Paschoal Leite de Camargo. Representações sociais sobre os museus de Joinville/SC *Anais... XVII Encontro Estadual de História da ANPUH – SC: Memória, Patrimônio, Democracia*. p. 1- 11.

DOMINGOS SOBRINHO, M. Representações sociais e praxiologia bourdieusiana: notas sobre a aplicação de um modelo a fenômenos do campo educacional. In: LIRA, A. A. D.; MIRANDA, M. M. (Org.) ; BRITO, S. M. de O. (Org.). **Revisitando o Diálogo em Representações Sociais e Educação** (E-book). 1. ed. Campina Grande: EDUFCG, 2016. (p. 23-55).

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

JABLONSKI, Joice Leticia; GUEDES, Sandra Paschoal Leite de Camargo; FERRARI, Cibele Dalina Piva. Educação museal e a teoria das representações sociais: a experiência do Museu Irmão Luiz Godofredo Gartner – Corupá (SC). **Revista Confluência Cultural**. p. 61-78., v. 7 | n. 1 • Março de 2018

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em extensão. In: JODELET, D. (Org.) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. (p. 17-44)

KIEFER, Flávio. **Arquitetura de museus**. Rio Grande do Sul: UFRGS-ArqTexto , 2000.

MACHADO, L. B., CARVALHO, M. DO R.; ROAZZI, A. Construtivismo entre professores: um olhar a partir da teoria das representações sociais. In: CARVALHO, M. do. R.; PASSEGGI, M. da C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. **Representações Sociais: teoria e pesquisa**. Mossoró: Fundação Guimarães Duque, 2003. (p. 101-120).

MEDEIROS, M. M. **O Design para a experiência na expografia do museu: A relação entre o ambiente da exposição e a recepção do público no museu Cais do Sertão**. Campina Grande, 2017.

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MUNICIO, J. I. P. **Aprender em tempos revueltos: la nueva ciencia del apredizaje**. Madri: Alianza, 2016.

OLIVEIRA, C. B. E.; ALVES, P. B. Ensino fundamentele58; papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 227-238, 2005.

PINHEIRO, O. De G. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, M. J. (Org.) **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999. (p. 183-213).

QUEIRÓZ, G. et al. Construindo saberes da mediação na educação em museus de ciências: o caso dos mediadores do museu de astronomia e ciências afins/Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, 2002.

SARTO, Luis Sanchez. **Diccionario de Pedagogía**. Barcelona: Labor, 1936. (v. 2).

SILVESTRE, A. L. **Análise de dados e estatística descritiva**. São Paulo: Escolar editora, 2007.

STAMM, Cristiano et al . A população urbana e a difusão das cidades de porte médio no Brasil. **Interações** (Campo Grande), Campo Grande , v. 14, n. 2, p. 251-265, Dec. 2013 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-70122013000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122013000200011&lng=en&nrm=iso)>. access on 16 June 2020.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. (Org.) **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB editora, 1998. (p. 3-25)

## SOBRE OS AUTORES

RENATA CARLOS DE OLIVEIRA GONÇALVES. Arquiteta e Urbanista pela UFCG. Mestrado em Educação na UFCG.

ANDRÉ AUGUSTO DINIZ LIRA. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG. Pesquisador Associado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade- Educação (CIERS-Ed) da Fundação Carlos Chagas. Estágio pós-doutoral em Educação na Fundação Carlos Chagas. Estágio Pós-doutoral em Linguística Aplicada no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN. Doutor em Educação pela UFRN. Líder do grupo de pesquisa Sociedade, Cultura e Educação (GPESCE). Tutor do PET – Pedagogia da UFCG.

**RECEBIDO:** 21-06-2020

**APROVADO:** 18-07-2020

## O PAPEL DO DIRETOR COMO ARTICULADOR DA EQUIPE GESTORA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA AS NECESSIDADES DA ESCOLA NA ATUALIDADE

### THE DIRECTOR'S ROLE AS ARTICULATOR OF THE SCHOOL MANAGEMENT TEAM AND THE TRAINING OF EDUCATORS FOR THE SCHOOL NEEDS NOWADAYS.

### EL PAPEL DEL DIRECTOR COMO ARTICULADOR DEL EQUIPO DE GESTIÓN ESCOLAR Y LA FORMACIÓN DE EDUCADORES PARA LAS NECESIDADES ESCOLARES ACTUALES

Elvira Maria Godinho Aranha<sup>1</sup>  
elvira.godinho.aranha@gmail.com

Danielle Girotti Callas<sup>2</sup>  
dgirotti@gmail.com

Vera Maria Nigro de Souza Placco<sup>3</sup>  
veraplacco7@gmail.com

#### RESUMO

O artigo discutirá recortes dos resultados da pesquisa que teve o objetivo de desenvolver um conjunto de investigações empíricas sobre as concepções e desafios da escola na atualidade, com educadores da rede pública estadual paulista, entre 2017 e 2020. Os instrumentos de coleta de dados foram o questionário *online* (5.005 respostas) e entrevistas. O objetivo geral do artigo é discutir o papel do diretor como articulador da escola na atualidade. Os objetivos específicos são: (a) identificar qual a compreensão do diretor a respeito da escola, das finalidades educativas escolares e de seu papel e (b) levantar alguns dos desafios que esse profissional enfrenta para articular a comunidade educativa e garantir um ensino de qualidade. A fundamentação teórica apoia-se nos estudos de Libâneo, Saviani e Lenoir, bem como na legislação brasileira. Os resultados indicam: a) a importância do diretor como articulador da escola; b) as diferentes e exigentes dimensões de suas atribuições e c) a importância fundamental de se considerar as finalidades educativas escolares como parâmetro para a atuação do diretor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diretor escolar. Finalidades educativas escolares. Desafios da escola na atualidade. Formação de educadores.

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2 Centro Educacional Pioneiro.

3 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

## RESUMEN

El artículo discutirá extractos de los resultados de la investigación que tuvo como objetivo desarrollar un conjunto de investigaciones empíricas sobre los conceptos y desafíos de la escuela actual, con educadores de la red pública del estado de São Paulo, entre 2017 y 2020. Los instrumentos de recopilación de datos fueron el cuestionario en línea (5,005 respuestas) y entrevistas. El objetivo general del artículo es discutir el papel del director como articulador de la escuela hoy. Los objetivos específicos son: (a) identificar la comprensión del director de la escuela, los propósitos educativos de la escuela y su papel y (b) plantear algunos de los desafíos que enfrenta este profesional para articular la comunidad educativa y garantizar una enseñanza de calidad. La base teórica se basa en los estudios de Libâneo, Saviani e Lenoir (2016), así como en la legislación brasileña. Los resultados indican: a) la importancia del director como articulador de la escuela; b) las diferentes y exigentes dimensiones de sus funciones y c) la importancia fundamental de considerar los propósitos educativos de la escuela como un parámetro para el desempeño del director.

**PALABRAS CLAVE:** Director de la escuela. Fines educativos escolares. Desafíos escolares hoy. Formación de educadores.

## ABSTRACT

The article will discuss excerpts from the research results which aimed to develop a set of empirical investigations about the concepts and challenges of the school today, with educators from the São Paulo state public network, between 2017 and 2020. The data collection instruments were the online questionnaire (5,005 responses) and interviews. The general objective of the article is to discuss the role of the principal as an articulator of the school today. The specific objectives are: (a) to identify the principal's understanding of the school, the school's educational purposes and its role and (b) to raise some of the challenges that this professional faces to articulate the educational community and ensure quality teaching. The theoretical foundation is based on the studies of Libâneo, Saviani e Lenoir, as well as in Brazilian legislation. The results indicate: a) the importance of the principal as an articulator of the school; b) the different and demanding dimensions of their duties and c) the fundamental importance of considering school educational purposes as a parameter for the principal's performance.

**KEYWORDS:** School director. School educational purposes. School challenges today. Educator training.

## INTRODUÇÃO

O artigo em foco parte dos resultados de uma pesquisa tipo *survey*, que teve o objetivo de desenvolver um conjunto de investigações empíricas sobre as concepções e desafios da escola na atualidade, no Estado de São Paulo, no período entre 2017 e 2020.

Levando-se em consideração um recorte dos resultados dessa pesquisa, este artigo tem como objetivo geral discutir o papel do diretor como articulador da escola na atualidade. Para isso, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: (a) identificar qual a compreensão do diretor a respeito da escola, das finalidades educativas escolares e de seu papel e (b) levantar alguns dos desafios que esse profissional enfrenta para articular escola e comunidade educativa e garantir um ensino de qualidade.

Para iniciar a discussão é interessante apontar que o contexto atual do ensino brasileiro tem despertado atenção por parte dos estudiosos da área, na medida em que a educação é um bem imprescindível para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, ou seja, de futuros cidadãos. Em São Paulo, segundo dados oficiais do censo escolar<sup>4</sup>(2014), são cerca de 3,5 milhões de alunos que atualmente frequentam a rede estadual e mais de 1 milhão de crianças e jovens, aproximadamente, que frequentam a rede municipal de ensino<sup>5</sup>, perfazendo cerca de 36% do total de matrículas do Brasil. Nesta direção, considera-se importante que os atores do campo educacional possam estar preparados para compreender e saber lidar com os desafios da escola na atualidade. Entendemos que o diretor é, nos termos da lei, o principal responsável por coordenar a escola e a comunidade, proporcionando aos alunos condições de participar plenamente da sociedade atual, por meio de aquisição de conhecimento e do desenvolvimento do pensamento crítico.

## APORTES TEÓRICOS

O objetivo geral da pesquisa foi de investigar as concepções de escola na atualidade, suas finalidades educativas escolares, seus objetivos e atributos, apresentados pelos professores, gestores e outros sujeitos ligados à escola pública, a fim de identificar e analisar mecanismos de superação dos desafios, além de apresentar possibilidades de encaminhamentos às questões levantadas. Destacamos que, dentre os sujeitos participantes, estão os gestores do sistema, diretores, vice-

4 Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 02 jun. 2020

5 Disponível em: <http://www.capital.sp.gov.br/noticia/alunos-da-rede-municipal-receberao-reforco-de-conteudo-pedagogico>. Acesso em: 02 jun. 2020

diretores, supervisores, professores coordenadores dos núcleos pedagógicos, coordenadores e diferentes categorias de professores da rede de ensino pública estadual em São Paulo. Um dos instrumentos de coleta de dados foi o questionário *online* (5.005 respostas), em 90 diretorias de ensino do Estado de São Paulo, entre agosto/2018 e abril/2019.

Ao discutirmos os achados da pesquisa, devemos considerar que atualmente estamos vivendo um cenário de muitos desafios, e entre eles, uma pandemia (COVID-19), que criou novas condições de vida, transformando as relações e modos de produção da existência, impedindo os alunos de frequentar a escola. A situação se agrava ainda mais quando sabemos que muitos destes alunos e suas famílias não têm acesso às tecnologias e às adaptações que têm sido realizadas nos sistemas de ensino, estadual e municipal, o que dificulta, sobremaneira, que os alunos continuem com suas aulas de forma remota. Ainda que não seja objetivo deste artigo discutir especialmente este aspecto, não se pode desconsiderar que tal situação tem um impacto nas formas de trabalho escolar, questiona as finalidades educativas escolares e traz novas necessidades para o trabalho dos gestores. Emerge a necessidade de reinventar a forma de organizar a aprendizagem para que não se agrave ainda mais a desigualdade da população. Tal discussão coloca ainda em relevo o papel da escola, as finalidades educativas escolares e os desafios atuais, bem como dos atores que se responsabilizam por essa escola, ou seja, da equipe gestora e, no caso deste artigo, especialmente do diretor escolar.

A pesquisa também está fundamentada no conceito de finalidades educativas escolares, que é amplamente discutido por Lenoir (2016), no Canadá e, aqui no Brasil, por Libâneo (2016a; 2016b; 2016c; 2019). Esse conceito foi o aporte teórico utilizado para analisarmos a questão norteadora da pesquisa: “Para que serve a escola?”.

No atual cenário crítico provocado pela pandemia mundial, as finalidades educativas escolares e a escola, como instituição sociocultural e política, ficaram em evidência nas tomadas de decisões dos políticos, no seio das escolas, nas reflexões de educadores e na dinâmica familiar de desiguais lares brasileiros.

Assim, torna-se importante pontuarmos que, no nosso entendimento, são as finalidades educativas escolares que devem nortear todo o trabalho da escola e dos seus atores, como é o caso do diretor:

A definição de finalidades educativas escolares antecede e norteia decisões sobre políticas educacionais, orientações curriculares, objetivos de formação dos alunos, seleção de conteúdos, ações de ensino-aprendizagem, formas de funcionamento das escolas, diretrizes de formação de professores e políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das aprendizagens escolares. Ao mesmo tempo, as finalidades são as referências principais dos critérios de qualidade do ensino para programas

e projetos dos sistemas educacional e, por consequência, para as escolas e professores. (LIBÂNEO, 2016c, p. 444)

A figura a seguir busca ilustrar a posição central ocupada pelas finalidades educativas escolares em todas as demais decisões de políticas nacionais e internacionais, em todos os processos internos da escola e, por fim, na carreira dos professores e no futuro dos alunos.

FIGURA I: As finalidades educativas escolares norteadoras do processo educativo



Fonte: Callas (2020)

Se, no ponto central do processo educacional, estão as finalidades educativas escolares, perguntamo-nos: qual é a relação do diretor com as mesmas?

Nos últimos anos, observa-se um incremento das discussões sobre a gestão escolar e, em especial, sobre o diretor escolar como líder da comunidade escolar. Dessa forma, entendemos que o diretor é aquele que deve ter previamente a visão da pluralidade das finalidades educativas escolares para, assim, planejar as suas ações, direcionar sua equipe e garantir o foco na qualidade educacional da escola.

A preocupação em estudar o papel do diretor, como o responsável por garantir a função educativa da escola ganhou destaque nos últimos anos, a partir das reformas educacionais que impactaram os sistemas educativos em vários países, como uma

das formas de responder aos desafios do mundo contemporâneo, marcado por intensa transformação econômica, social, política, intensificada a partir da segunda metade do século XX, e que impactou a escola de diferentes maneiras.

Uma das consequências importantes decorrentes de tais reformas nos sistemas educativos ao redor do mundo, e apontados também no Brasil, foi descentralização e a tendência em situar a escola como fundamental para o fortalecimento de um compromisso de formação constante de todos os participantes da comunidade escolar, incluindo-se a comunidade mais ampla, a partir do estreitamento das relações escola-comunidade (CAMPOS, 2010).

Todo este contexto gerou também um debate em relação ao papel de diretores, coordenadores e professores - responsáveis por garantir uma verdadeira inclusão de um contingente de pessoas que muitas vezes foram excluídos do sistema de educação formal, conforme apontado por Libâneo *et al.* (2012a).

Consoante a este cenário e respondendo de certa maneira às demandas sociais e culturais, e por maior participação da população na educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece os princípios da gestão democrática da escola e da participação da sociedade nela. Determina à escola a função de elaborar e executar sua proposta pedagógica, administrar o pessoal interno e os recursos financeiros, além de se articular com as famílias e com a comunidade, fortalecendo os processos de integração escola-comunidade, entre outras obrigações (BRASIL, 1996).

O princípio constitucional da gestão democrática da escola reforça a exigência de se organizar uma participação ativa, informada e da responsabilidade de todos os atores educacionais para as tomadas de decisões necessárias, levando-se em consideração o contexto e suas implementações, com vistas a garantir a qualidade de ensino. Neste artigo, entendemos que gestão é um princípio e atributo da direção escolar, compreendida como um trabalho conjunto da equipe diretiva (diretor, coordenador e assistentes), tal como defendido por Libâneo *et al.* (2012a).

No bojo de todas estas transformações, a atividade dos gestores escolares (coordenador, diretor e vice-diretor – a chamada equipe gestora) precisou ser revista e o trabalho dos profissionais passou a ser considerado fundamental para a escola atender às finalidades educativas escolares consideradas prioritárias para a qualidade do ensino. Assim, urge investir na formação de educadores, repensar e ressignificar as finalidades da escola, bem como revisar o papel da escola e daqueles que a constituem: professores, alunos, famílias, equipe gestora, e, de maneira especial, dos diretores. Mas o que estamos entendendo por gestão?

Para Libâneo (2004) e Libâneo *et al.* (2012a), a ação denominada gestão caracteriza-se por processos para se chegar a uma decisão e fazê-la funcionar. Todas

as funções da organização escolar (o planejamento, a estrutura organizacional, a direção, a avaliação) são, pois, consequência de um processo eficaz de tomada de decisão. Os autores pontuam que a gestão é um princípio e o atributo da direção escolar, entendida como um trabalho conjunto da equipe diretiva (diretor, coordenador e assistentes).

É nesse contexto que voltamos nosso olhar para o papel do diretor escolar como articulador da escola e principal liderança responsável por articular a comunidade educativa. Destacamos que, muito embora o diretor não seja o único responsável pelo ensino de qualidade, tendo em vista suas finalidades, é ele quem assume “uma tarefa de articulação, de coordenação, de intencionalização que, embora suponha o administrativo, o vincula radicalmente ao pedagógico” (SEVERINO, 1992, p. 79).

Assim, é necessário que o diretor tenha uma visão da escola como um todo, articulando e acompanhando os vários setores (administrativo, pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade), conforme esclarece Libâneo (2004). Para garantir um trabalho efetivo, o diretor deve compor com o coordenador, o assistente e o Conselho de Escola, para que todos, atuando de forma coordenada, possam zelar pelas finalidades educativas escolares.

Entendemos que a equipe gestora, liderada pelo diretor e articulada em torno de objetivos comuns, considerando as necessidades de um determinado contexto social, econômico, cultural e educacional, deve exercer uma gestão comprometida com o papel de fazer valer os princípios da legislação vigente e garantir condições para a participação da comunidade educativa, na análise das necessidades daquela realidade específica, no planejamento do trabalho escolar, alinhando-se os objetivos e as estratégias de ação, com vistas à melhoria da aprendizagem (ARANHA, 2015).

Segundo Libâneo, a escola desejada e necessária é:

[...] a que provê a formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura promovida pela ciência pela técnica pela linguagem pela estética pela ética especialmente uma escola de qualidade é aquela que inclui uma escola contra a exclusão econômica política cultural e pedagógica. (LIBÂNEO, 2015, p. 49)

Defendemos a ideia de escola como espaço síntese, com aprendizagens significativas e conhecimento científico poderoso, conforme Callas (2020), fundamentada em:

[...] Síntese entre a cultura experienciada que ocorre na comunidade, na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho, e aquela cultura formal que a escola representa. É claro que a síntese disso é uma cultura crítica. A democratização dos saberes, saberes em sentido amplo, requer da escola o provimento das condições cognitivas e afetivas para que o aluno aprenda a atribuir significados às mensagens e informações vindas daquela cultura experienciada [...] (LIBÂNEO, 2003, p. 25)

Cabe ao diretor, em seu papel como gestor e articulador, defender essa escola-síntese como a escola que queremos (e precisamos!) para a atualidade.

## PERCURSO METODOLÓGICO DO ARTIGO

Buscando responder aos objetivos deste artigo, apresentaremos e discutiremos alguns achados da supracitada pesquisa tipo *survey*. Foi enviado questionário online, composto por 45 perguntas, entre agosto/2018 e abril/2019, para todos os profissionais da rede de ensino estadual (professores, professores coordenadores pedagógicos, diretores, vice-diretores, supervisores de ensino, dirigentes de ensino etc). A pesquisa contou com 5.005 participantes, de 90 diretorias de ensino do Estado de São Paulo.

Para este artigo escolhemos analisar as respostas de diretores das seguintes perguntas do questionário, (com respostas de múltiplas escolhas):

- Em sua opinião, qual é a principal função da escola?
- A escola de hoje tem a função que você considera que ela deveria ter?
- Qual deveria ser a principal função da escola?
- O principal desafio do professor no Brasil está relacionado a [...]
- O maior desafio que você enfrenta no exercício de sua função está relacionado a [...]

A análise das respostas nos permitiu compreender o cenário mais amplo da gestão escolar e vislumbrar como o diretor atribui significado a aspectos importantes que constituem o seu trabalho.

Em um segundo momento, realizamos entrevistas *online*, em maio/2020, com os seguintes participantes: (a) 1 diretor de uma escola de grande porte estadual, (b) 1 diretora de escola de grande porte municipal e (c) 1 especialista em gestão escolar e direção escolar, que trabalha com a formação de gestores de escolas públicas estaduais de São Paulo. Quatro macro questões foram elencadas para dirigir a entrevista: (1) Qual o papel do diretor na escola da atualidade?, (2) Qual o maior desafio que o diretor enfrenta na sua função?, (3) O que é gestão para você? e (4) Qual é o papel do diretor na formação de educadores?

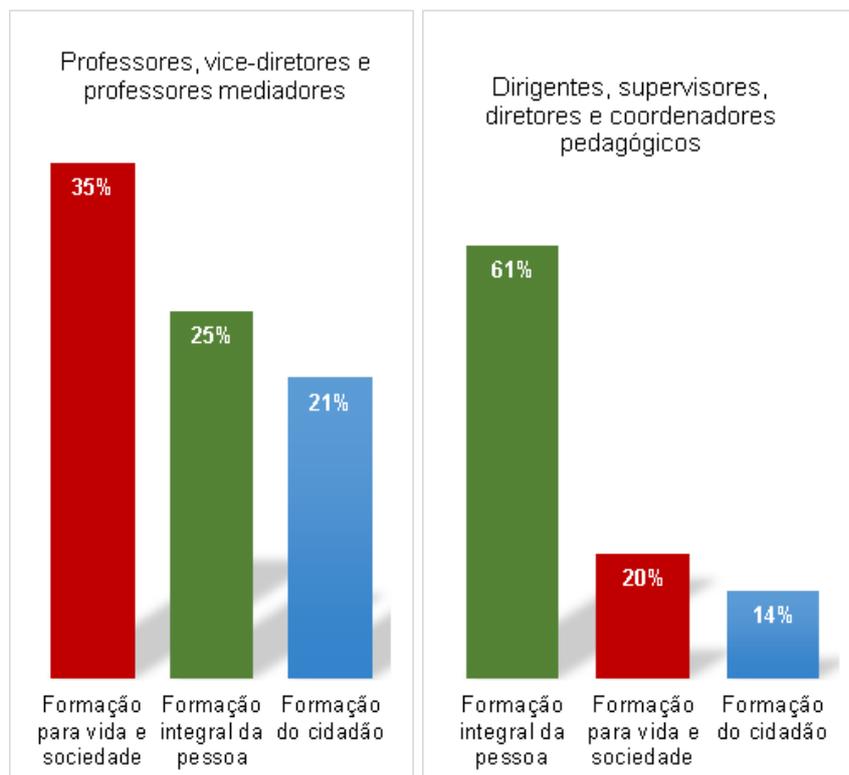
Esta escolha teve como base a necessidade de ampliarmos o entendimento dos participantes sobre as necessidades, dificuldades e desafios que diretores têm enfrentado.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

Um primeiro ponto que emergiu das análises foi a constatação que as questões norteadoras da pesquisa nos possibilitam apontar quais são as finalidades educativas escolares em discussão. Torna-se imprescindível pontuar que Libâneo (2016a, 2016b, 2016c, 2019) nos sinaliza a existência de um dissenso a respeito das finalidades educativas escolares no Brasil. Conseguimos, na pesquisa, chegar a dois tipos de dissensos: o dissenso existente entre a função que a escola tem e a função que a escola deveria ter e o dissenso da função, melhor analisada pelo espectro das finalidades educativas escolares, que a escola tem para cada um dos atores do campo educacional, conforme Callas (2020).

Destacamos que 64% dos participantes da pesquisa respondem que a “escola não tem a função que deveria ter” e questionamos, conseqüentemente, sobre quais as funções a escola deveria ter. Entre os diretores, percentual semelhante (63%) representa aqueles que entendem que a “escola não tem a função que deveria ter”. As respostas foram distintas entre as diferentes categorias profissionais, como podemos notar no gráfico abaixo, considerando as três principais respostas:

Gráfico I: Análise das funções que a escola deveria ter por categorias profissionais



Fonte: Elaborado pelas autoras

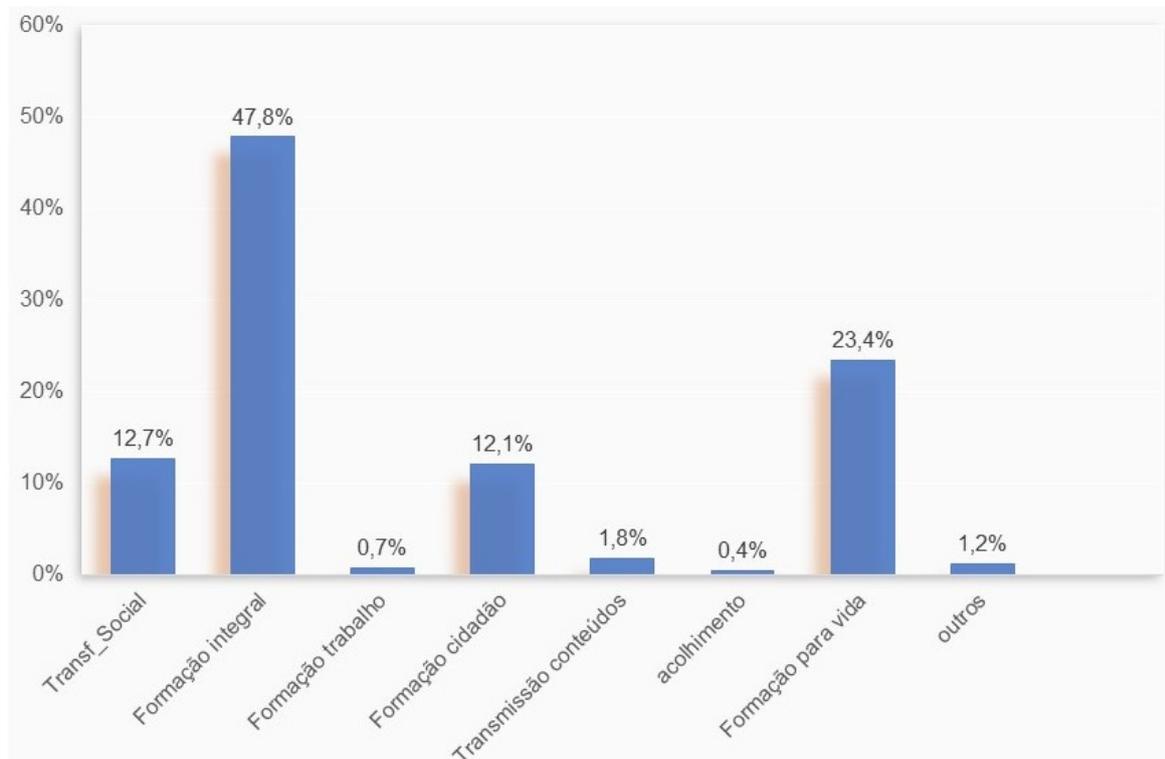
Considere-se que, do total de 5.005 participantes da pesquisa, 18% dos participantes são gestores. Dentre esses, destacamos a participação dos diretores (568 respondentes, representando 11% do total), dos vice-diretores (5% do total) e dos supervisores (2% do total).

Neste artigo, focalizamos especialmente as principais demandas que os diretores destacam e que nos ajudam a ter elementos para compreender o papel do diretor escolar como articulador da escola, bem como entender os desafios que ele enfrenta.

As questões analisadas a seguir apontam para o cenário mais amplo da atividade dos diretores, suas preocupações e percepções a respeito da escola, de suas finalidades, de suas necessidades, enfim, a respeito das condições materiais, humanas e sociais que dão contorno à sua atividade.

Na questão, “Em sua opinião, qual deve ser a principal função da escola?”, para este artigo, consideramos apenas o grupo dos diretores:

Gráfico II: Levantamento das funções que a escola deveria ter (participantes: diretores)



Fonte: Elaborado pelas autoras

Foi interessante constatar que 47% dos diretores indicaram que a principal função da escola deve ser de formação integral dos alunos. Entendemos que a formação integral pode ser compreendida como aquela que permite a pessoa usufruir dos bens culturais conquistados pela sociedade e de exercer plenamente seu papel como cidadão, aproximando-se, assim, da ideia de escola como espaço síntese, defendida por Libâneo (2003).

Os resultados sugerem que os diretores admitem um fracasso da escola na atualidade em relação à formação integral dos alunos. Mais do que isso, as respostas indicam que a dinâmica do cotidiano escolar impede uma reflexão sobre as finalidades educativas escolares que levem em conta as necessidades reais de cada contexto.

No entanto, 23% dos diretores participantes indicam que a principal função que a escola tem hoje é a transmissão de conteúdo. Tal situação é conflitante com o momento atual, no Brasil e no mundo, em que o contexto da pandemia mostra com clareza inegável que o conteúdo está acessível em diferentes formas e lugares (televisão, internet, e diversas outras plataformas virtuais), colocando em destaque que a escola não é mais o único ou o mais eficiente meio de transmissão de conteúdos. Colaborando para aprofundar a discussão, pesquisas relatadas por Charlot (2001, p. 145) puderam também constatar que os jovens-alunos não se relacionam com a aprendizagem exclusivamente no ambiente escolar: “Não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender.” Por outro lado, esse resultado também aponta para a invisibilidade do conhecimento científico poderoso (YOUNG, 2007), defendido por Callas (2020), a partir de Libâneo:

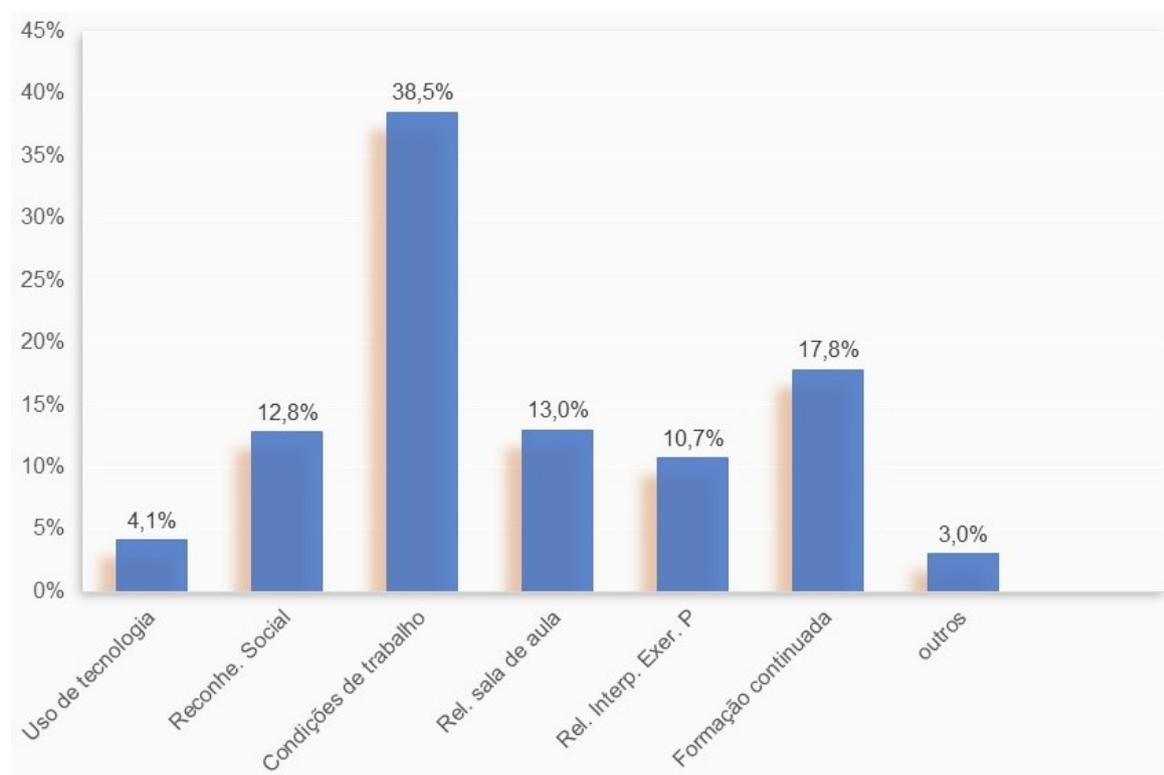
[...] o papel da escola é prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumuladas historicamente, como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura. Nessa condição, a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social, desde que atenda à sua tarefa básica: a atividade de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2012, p. 26)

Defendemos que, para a transformação e ressignificação da escola, o diretor precisa ter clareza a respeito das finalidades educativas escolares, diminuindo os dissensos existentes a esse respeito e tendo-se em vista o prioritário resgate do conhecimento e do fazer pedagógico e didático. Para que isso aconteça, é importante que o diretor, como o principal articulador, assuma um papel fundamental, junto com a equipe gestora, de formador e incentivador do trabalho coletivo docente. É necessário que o diretor esteja atento à formação contínua dos professores, visando ao aprimoramento no processo de ensino-aprendizagem. A escola deve ter as condições materiais e tecnológicas necessárias para atender as demandas atuais, em

que a tecnologia tem seu lugar e a ausência dela pode significar uma desvantagem que pode aumentar ainda mais a desigualdade social.

Nesse sentido, é preciso alargar nossa compreensão sobre quais são os desafios enfrentados pelo professor, na visão do diretor. Como se observa nas respostas organizadas no gráfico III, para os diretores, o principal desafio está relacionado às condições de trabalho.

Gráfico III: Levantamento dos desafios enfrentados pelos professores (respostas dos diretores)



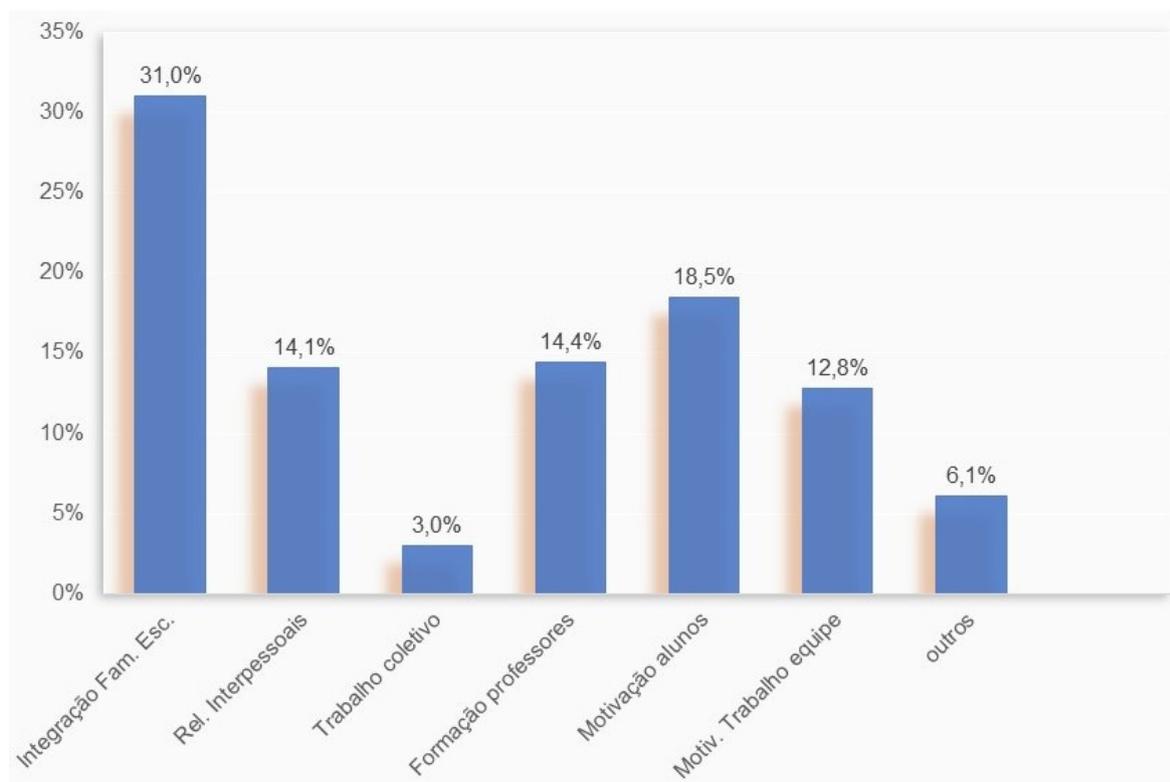
Fonte: Elaborado pelas autoras

Por “condições de trabalho docente” entende-se, neste artigo o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, ou seja, instalações físicas, recursos materiais, insumos, equipamentos, meios e todo tipo de apoio disponível para desenvolver a atividade, além das relações concernentes tanto ao processo de trabalho como às condições de emprego, quais sejam, formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade, conforme apontado por Oliveira e Assunção (2010).

De fato, pesquisas têm apontado a falta de recursos materiais, de infraestrutura, de equipamentos mais modernos tais como projetor e internet, que dificultam o acesso à tecnologia educacional. Além disso, a formação de muitos educadores, as condições de salários e a renda dos profissionais do magistério têm se mostrado insuficientes para os desafios que ele precisa enfrentar. Assim, muitos professores precisam trabalhar em várias escolas, algumas vezes acumulando um número excessivo de aulas por semana. Uma das condições importantes de trabalho é também a possibilidade de o professor poder refletir sobre sua prática, trocar ideias com os colegas e aprofundar conhecimentos. Uma situação de trabalho precária dificulta o estudo e a preparação do professor para a docência e gera repercussões na qualidade do ensino.

Embora o diretor aponte as condições de trabalho como o maior desafio do professor, sobre sua própria atividade, a resposta é diferente e chama atenção, como se pode observar no próximo gráfico:

Gráfico IV: Levantamento dos desafios enfrentados pelos diretores (respostas dos diretores)



Fonte: Elaborado pelas autoras

Observa-se, acima, que a opção 'integração família e escola' recebeu o maior número de respostas, 31 %, seguida por 'motivação dos alunos', 18,5%. A análise também indica que "condições de trabalho coletivo" e 'motivação para trabalho em equipe' são outros desafios a serem encarados. Cabe lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1996 (LDB), determina, no Art. 12., que:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; (...) VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica; 2 VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (BRASIL, 1996).

Deste modo, podemos entender que a escola tem como obrigação estipular espaços e tempos para elaborar e executar sua proposta pedagógica, o que, por sua vez, pode fortalecer o trabalho coletivo e a formação de educadores, itens apontados acima como desafios; bem como se articular com as famílias, fortalecendo os processos de integração escola comunidade, entre outras obrigações.

É interessante notar que a alternativa 'motivação dos alunos' foi a segunda mais assinalada como desafio do diretor, o que pode indicar que estas situações estejam de alguma forma relacionadas. Também sugere que, para a maioria dos diretores, a escola ainda não se constitui uma comunidade educativa, atenta às necessidades de seus jovens e respondendo aos seus questionamentos e anseios.

Conforme já expusemos, nossa reflexão pretende entender o papel do diretor como articulador da escola na atualidade. Para isso, partimos inicialmente da análise das respostas do questionário que pudessem colaborar com a compreensão de como este profissional identifica os desafios que precisam ser enfrentados para que a escola possa garantir o ensino de qualidade, compatível às finalidades educativas escolares.

A seguir, discutiremos as compreensões dos participantes entrevistados, especificamente sobre como veem o papel do diretor na escola da atualidade, bem como aprofundaremos o debate a respeito dos desafios que enfrentam. Qual é o papel do diretor frente aos desafios da escola, na voz de diretores?

Ao responderem à questão sobre quais os desafios que enfrentam, os profissionais evidenciaram a complexidade do trabalho do diretor:

O desafio é articular todos os setores da escola. Numa escola grande [como é o caso da escola em foco], às vezes isso é mais difícil, mas você tem que ter do seu lado: **o conselho da escola**, os **pais**, os **professores** e os **alunos** (Antônio, diretor 1) (Grifo nosso)

O trabalho não é fácil, **pois são muitos fazeres e muitas atribuições, mas fica mais fácil se você tiver uma equipe que seja unida, que tenha os mesmos objetivos e fale a mesma linguagem. Aí, sim, fica mais fácil, pois você reparte e consegue [...]** (Sônia, diretora 2) (Grifo nosso)

E na condição de formadora e especialista, Rosa destaca:

O papel de diretor é  **muito amplo**, ele tem que ter uma  **formação muito grande** [...] uma  **formação acadêmica boa**. Ele tem que ter uma formação em cursos variados, desde  **como lidar com as pessoas**, desde cursos que te dão estrutura até emocional [...] ele precisa ter conhecimentos variados, dependendo  **da especificidade do lugar da escola em que ele se encontra**, ele precisa ter os conhecimentos muito específicos, [...] é muito complexa e assim a formação geral, ela não atinge [...]  **ele tem que ser o gerente da parte pedagógica** [...] tem que  **gerenciar a parte administrativa** [...]  **ele tem que ter boas relações com a comunidade; dependendo da comunidade, ele tem que ter muito tato** (Grifo nosso)

A fala dos entrevistados, em seus diferentes papéis, revela a complexidade do papel do diretor. Apontam a necessidade que este profissional tenha uma formação ampla, os desafios de “articular todos os setores da escola (...) os pais, os professores e os alunos”, “a importância de contar com um colegiado”, uma vez que o trabalho do diretor “fica mais fácil se você tiver uma equipe que seja unida”. Tais declarações também enfatizam o caráter coletivo do trabalho do diretor. Desta forma, podemos entender que os participantes evidenciam uma visão deste profissional como o grande articulador da escola, e que, para além do burocrático, o diretor deve ter uma ação que considera o administrativo e o articula ao pedagógico e à comunidade (LIBÂNEO, 2015), em que não se desconsidera a complexidade de seu papel, mas “busca-se (..) um trabalho aprimorado, significativo, apto a modificar a própria condição, o modelo de  **ser das pessoas envolvidas**” (SEVERINO, 1992, p. 79, grifos nossos).

Tais reflexões constantes na literatura acadêmica encontram eco nas palavras de Sonia, diretora 2:

Gestão não é somente simplesmente administrar, só administrar [...] é quando você participa de  **todos os processos da escola, articular todo mundo**, que  **você está inserida na comunidade** [...] compartilhando  **com todo mundo os seus fazeres, os fazeres dos outros com os seus** e os seus com dos outros.  **É uma integração para mim.** (Grifo nosso)

Por meio das respostas dos participantes, foi possível evidenciar as demandas de várias ordens que exigem diferentes saberes e um profissional preparado para atendê-las:

a pessoa [diretor] tem de lidar com  **todas as situações** e saber delegar aquilo que deve ser delegado [...]  **e monitorar** o que está acontecendo, todos os processos que ocorrem dentro da escola, tá? Então,  **ele tem que saber delegar, tem que saber monitorar e também apoiar o trabalho** e saber intervir quando necessário [...] não intervir tirando as pessoas,  **mas de intervir orientando.** (Rosa) (Grifo nosso)

Delegar, apoiar, monitorar e intervir orientando exigem habilidades e competências, inclusive para lidar com imprevistos, urgências e emergências.

Neste sentido, cabe colocar em relevo que as entrevistas foram realizadas durante o início da Pandemia COVID-19 e foi inevitável que este assunto viesse à tona. Todos os participantes se referiram à pandemia e às consequências na sua escola. Antônio, ao apontar o tema, em relação à articulação escola e comunidade, destaca:

Esta pandemia **provocou muitos movimentos**. Nós fizemos um movimento amplo, né? A **gente se organizou, neste período**, para conversar com a comunidade, **todos os setores** [da escola] se ajudaram, **os professores, fazendo toda uma logística**, colocando-se à disposição [...], **assim: distribuindo kits, dando orientação para os alunos, contatando as famílias**. (Grifo nosso)

Em dimensão semelhante, Sonia, diretora 2, completa:

A gente tem que dar continuidade ao trabalho pedagógico [...] **os desafios [da gestão]** são imensos em qualquer época, mas, **agora, com a questão da pandemia**, nós enfrentamos desafios enormes [...]. É assim: muitos [alunos] não têm apoio pedagógico, não tem uma casa com banda larga [...]. Têm falta de estrutura em relação à tecnologia, falta de material [...]. Os alunos não têm ferramentas de que a gente precisa, por exemplo, o google class é uma das ferramentas que tanto o estado como da prefeitura [de São Paulo] utilizam, mas muitos não têm condições de comprar uma banda larga, muitos não têm o computador, muitos não têm celular e, se tiver, é um celular antigo [...]. Eles precisam usar muitas vezes o celular da mãe [...]. 6% da rede pública somente conseguem acessar [...].(Grifo nosso)

Enfim, buscamos através de alguns achados da pesquisa, estimular o debate a respeito do fundamental papel do diretor como articulador da equipe gestora, diante dos desafios da escola na atualidade e das diferentes necessidades materiais e formativas da equipe escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário destacar que os recortes da pesquisa apresentados neste artigo evidenciam a importância de lançarmos luz sobre os desafios e responsabilidades do diretor na escola atual. Não foi nosso objetivo, aqui, esgotar a discussão sobre o papel do diretor, mas elencar elementos para evidenciar a importância de discutirmos o papel do diretor, bem como apontar desafios que este enfrenta para desempenhar o papel que lhe é atribuído nas legislações e na literatura especializada.

Para que o diretor cumpra seu papel como articulador da equipe gestora, e faça valer o princípio constitucional da aprendizagem como um direito, concluímos que o primeiro passo a ser dado está na discussão e na ressignificação das finalidades

educativas escolares. Segundo Lenoir *et al.* (2016), o conceito das finalidades educativas escolares é contestável, mas imprescindível. As finalidades educativas escolares despontaram, para nós, nesse momento, como um ponto de partida da ação educativa.

Por vezes, sentimos que as finalidades, de tão fundamentais que são, ficam escondidas por trás de um fazer na Educação, que é demandante e acelerado. Perguntamo-nos: como essas finalidades são efetivamente consideradas no planejamento estratégico do trabalho do diretor e sua equipe gestora? A gestão escolar fundamentada no fortalecimento da democratização do processo pedagógico deve se apoiar em um consenso a respeito das finalidades educativas.

Acreditamos que o dissenso a respeito dessas finalidades, no Brasil, deve ser discutido, pois envolve distintas implicações para enfrentar os desafios que o diretor - e a escola - têm vivido na atualidade, como nos mostra Libâneo (2016a, 2016b, 2016c, 2019): (1) a desvalorização do conhecimento escolar, com o empobrecimento dos elementos didáticos e pedagógicos e consequente “desfiguramento” do sentido de escola; (2) o risco de não-sobrevivência do conhecimento pedagógico; (3) a necessidade de olhar diferenciado para a formação dos gestores, como possível caminho de mudança.

Todas essas implicações se entrelaçam e se referem a alguns dos desafios da escola na atualidade, tendo-se em vista o ensino de qualidade e o cenário pós-pandemia do COVID-19, que enfrentaremos ainda nos próximos anos.

Foi evidenciado, na discussão dos resultados da pesquisa, que é necessário desenhar um cenário, igualmente importante, para o que foi proposto por Callas (2020) como finalidades formativas dos educadores, incluindo os diretores. Sabemos que a formação é um desafio constante e inesgotável. Caminhamos para o entendimento de que deve ser um passo essencial formar para que o diretor esteja em um movimento constante de construção e de desconstrução identitária, em que considere permanentemente as finalidades educativas escolares e que esteja preparado para discuti-las com sua equipe gestora e com a comunidade educativa.

Nesta direção, ao constatar, pela análise das informações e relatos, as várias dimensões do papel do diretor, os desafios que ele enfrenta, observamos a necessidade de diferentes aprendizagens específicas, seja na relação interpessoal para atingir a liderança com sua equipe, seja em relação ao conhecimento pedagógico, necessário para uma coordenação adequada da escola ou ainda em aspectos específicos administrativos burocráticos que também não podem ser minimizados.

Outro ponto que emergiu das análises, especialmente na voz dos entrevistados, foi a importância da ação integradora escola-comunidade. Essa integração família escola se tornou ainda mais emergencial no cenário atual da

pandemia. As famílias vivenciaram a falta da escola em suas vidas e foram intimadas a participar das discussões a respeito do processo de ensino-aprendizagem, que passou a ocorrer intensamente no interior de seus lares.

A integração família-escola foi justamente apontada como o principal desafio do diretor e acentua a complexidade das várias áreas de atuação desse profissional e como seu fazer exige aprendizagens específicas no exercício de sua função, apresentadas por nós, neste artigo, como articuladora.

Foi no cenário da pandemia que essa integração surgiu como condição *sine qua non* para a continuidade dos estudos dos alunos. O ensino de qualidade depende da construção da escola como “espaço síntese” (Libâneo, 2003), integrando os saberes escolares, o conhecimento científico poderoso (Callas, 2020) e as aprendizagens significativas da família, da rua e da comunidade. Questionamo-nos aqui: não estaria nesse “espaço síntese” a finalidade educativa escolar com foco na formação integral do indivíduo defendida por 47% dos 568 diretores que participaram da pesquisa?

Um dos principais achados da pesquisa diz respeito ao dissenso entre o que os participantes pensam que deveria ser a principal finalidade da escola e qual é considerada essa função hoje. Demonstrando esse dissenso, vimos que 23% dos diretores acreditam que a escola prioriza como finalidade a transmissão de conteúdos (em oposição ao conhecimento científico poderoso). Em outras palavras, para a maioria dos diretores participantes da pesquisa, a escola não cumpre hoje a finalidade da formação integral do indivíduo. Efetivamente, vislumbramos um cenário em que devemos considerar uma pluralidade de finalidades educativas escolares, mas sem se perder o foco no ensino de qualidade, intrinsecamente vinculado a essa formação integral do indivíduo.

Paralelamente, quando analisamos os desafios dos professores, sob a ótica dos diretores, encontramos a necessidade emergencial de cuidar das condições de trabalho. Sendo assim, entendemos que cabe discutir caminhos possíveis em prol das melhorias dessas condições de trabalho.

Entendemos que um passo a ser dado refere-se à promoção da reflexão dos participantes a respeito de suas práticas e das finalidades da escola. O segundo maior desafio apontado para os professores foi justamente o da motivação dos alunos. Qual é o entrelaçamento possível entre aprendizagens significativas, fazer pedagógico, razões do fazer pedagógico, gestão escolar e finalidades educativas escolares? Fica aqui nossa reflexão para você, educador da escola da atualidade, no mundo pós-pandemia.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Elvira Maria Godinho. Equipe Gestora Escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio-histórica. **Doutorado em Educação. São Paulo: 2015. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

BRASIL. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm), ultimo acesso 15 de junho de 2020.

CALLAS, Danielle Girotti. **As Finalidades Educativas Escolares a partir das percepções dos jovens-alunos e os desafios da escola na atualidade.** Doutorado em Educação, São Paulo. 2020. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

CAMPOS, M. M. Reformas educacionais: impactos e perspectivas para o currículo. **Revista e-Curriculum. São Paulo, PUC-SP, v. 6, n. 1, p. 5-9, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/6635> . Último Acesso em: 10 junho 2020.**

CHARLOT, B. (Org.) **Os jovens e o saber. Perspectivas mundiais. 1ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.**

Censo escolar 2014 .Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/censo-escolar>. último acesso em 06 de junho de 2020

LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LIBÂNEO, J.C.; TUPIN, F. (orgs.). **Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques.** Saint-Lambert (Québec): Éditions Cursus Universitaire, 2016.

LIBÂNEO, J.C . **Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática. In: VII Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - EDIPE.** Evento realizado nos dias 20, 21 e 22 de novembro de 2019 em Goiânia, 2019. Disponível em: <[https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo\\_03.html](https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html)>. Acesso em 26 nov. 2019.

LIBÂNEO, J.C. Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia. In: **Revista European Journal of Curriculum Studies**, Vol. 3, No. 2, p. 444-462, 2016c.

LIBÂNEO, J.C. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar., 2016b.**

LIBÂNEO, J.C. **Finalités et objectifs de l'éducation scolaire et actions des organismes internationaux: le cas du Brésil** In LENOIR, Y., ADIGÜZEL, O.; LIBÂNEO, J.C. ET TUPIN, F. (orgs.). Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint-Lambert, Québec: Éditions Cursus Universitaire, 2016a.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 6ª ed. rev. e ampli.** São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012b.**

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 10ª edição.** São Paulo: Cortez, 2012a.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.**

LIBÂNEO, J. C. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. (Entrevista). In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro; DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Dalila A.; ASSUNÇÃO, Ada A. **Condições de trabalho docente.** In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. 3ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000.**

SEVERINO, A. J. O diretor e o cotidiano na escola. In: **O Papel do diretor e a escola de 1º grau,** São Paulo: FDE, 1992. (Série Ideias, n. 12)

YOUNG, Michael F.D. Para que servem as escolas? **Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set.-dez. 2007.**

## SOBRE AS AUTORAS

ELVIRA MARIA GODINHO ARANHA. Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Do grupo e Pesquisa CEPId. Participa como pesquisadora da pesquisa “Qual a escola para a século XXII?”, liderado pela Prof. Dra. Vera Placco. tutora do Mestrado profissional: Formação de Formadores, PUC- SP. Tem experiência na área de Educação, como coordenadora, diretora e Professora. Tem experiência como professora e coordenadora do Ensino Superior. Trabalha com as temáticas: Gestão escolar :com ênfase em Formação de Professores, Formação de Formadores, Ensino superior, Mestrado Profissional, Coordenação Pedagógica, Gestão Educacional.

DANIELLE GIROTTI CALLAS. Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Participante do grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos identitários na formação de professores e alunos da educação básica (CEPIId/ CNPq). Educadora do Centro Educacional Pioneiro.

VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO. Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professora Titular dos Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e Educação: Formação de Formadores da PUCSP. Coordenadora do grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos identitários na formação de professores e alunos da educação básica (CEPIId/ CNPq).

**RECEBIDO:** 20-06-2020

**APROVADO:** 15-07-2020

## AGRADECIMENTOS

A Comissão Editorial agradece aos pareceristas Ad Hoc, que contribuíram, durante o ano de 2020, avaliando e selecionando artigos para publicar na Revista @mbienteeducação com a finalidade de garantir a qualidade das produções científicas na área educacional.

Profa. Dra. Adelina Novaes – Universidade Cidade de São Paulo

Profa. Dra. Ariane Franco Lopes da Silva - Universidade Federal da Fronteira Sul

Profa. Dra. Adriana Dragone Silveira - Universidade Federal do Paraná

Profa. Dra. Adriana Rocha Bruno – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Profa. Dra. Alessandra David - Centro Universitário Moura Lacerda

Profa. Dra. Ana Maria Di Grado Hessel - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Ana Paula Ferreira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparicio - Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Profa. Dra. Anamérica Prado Marcondes - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Angela Maria Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza - Universidade Estadual Paulista – Campus de Guaratinguetá

Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Blanca Inés Ortiz - Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Prof. Dr. Carlos Bauer - Universidade Nove de Julho

Profa. Dra. Celi Espasandin Lopes - Universidade Cruzeiro do Sul

Profa. Dra. Celia Maria Haas - Universidade Cidade de São Paulo

Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Claudia Maria Lima - Universidade Estadual Paulista - Campus de São José do Rio Preto

Profa. Dra. Cláudia Oliveira Pimenta - Fundação Carlos Chagas

Prof. Dr. Clóvis Trezzi – Universidade La Salle – Canoas-RS

Profa. Dra. Diana Elvira Soto Arango - Universidad Pedagógica e Tecnológica de Colombia

Prof. Dr. Cristiano Ferronato – Universidade Tiradentes -SE

Prof. Dr. Douglas da Silva Tinti - Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza - Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Everton José Goldoni Estevam - Universidade Estadual do Paraná

Profa. Dra. Filomena Arruda Monteiro - Universidade Federal de Mato Grosso

Prof. Dr. Gabriel Jimenez Aguilar - Universidade Cidade de São Paulo

Profa. Dra. Gabriela Félix Brião - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Geovana Gentili Santos - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Gilberto Januario - Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Helena Machado de Paula Albuquerque - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Ida Carneiro Martins - Universidade Nove de Julho

Profa. Dra. Iduína Mont'Alverne Chaves - Universidade Federal Fluminense

Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento - Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Jacqueline Priego - Bournemouth University

Prof. Dr. José Luis Bizelli - Universidade Estadual Paulista - Campus Araraquara

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino - Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Josenilda Maués - Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Julia de Cassia Pereira do Nascimento - Universidade Cruzeiro do Sul

Prof. Dr. Justino de Magalhães – Universidade de Lisboa

- Prof. Dr. Kate Douglas – Flinders University (Austrália)
- Prof. Dr. Leandro de Oliveira Souza - Universidade Federal de Uberlândia
- Profa. Dra. Lucia Maria Vaz Peres - Universidade Federal de Pelotas
- Profa. Dra. Lúcia Villas Bôas - Universidade Cidade de São Paulo
- Profa. Dra. Lucila Pesce - Universidade Federal de São Paulo
- Prof. Dr. Manuel Martí-Vilar - Universitat de València
- Prof. Dr. Marcelo de Abreu César - Universidade Cidade de São Paulo
- Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock Rosito - Universidade Cidade de São Paulo
- Profa. Dra. Maria do Rosário Figueiredo Tripodi - Universidade Federal de Ouro Preto
- Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade - Universidade Municipal de São Caetano do Sul
- Profa. Dra. Maria de Fátima Abdalla – Universidade Católica de Santos
- Profa. Dra. Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz – Universidade Cidade de São Paulo
- Profa. Dra. Maria Heloisa Aguiar da Silva - Universidade Cidade de São Paulo
- Profa. Dra. Mariana Gaia Alves - Universidade Nova de Lisboa
- Profa. Dra. Marie- Christine Josso - Universidade de Genebra
- Profa. Dra. Mary Rangel - Universidade Federal Fluminense
- Profa. Dra. Mercedes Carvalho - Universidade Federal de Alagoas
- Prof. Dr. Miguel Henrique Russo - Universidade Cidade de São Paulo
- Profa. Dra. Neide de Melo Aguiar Silva - Universidade Regional de Blumenau
- Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda - Universidade Municipal de São Caetano do Sul
- Profa. Dra. Patricia Aparecida Bioto- Cavalcanti - Universidade Nove de Julho
- Profa. Dra. Priscila Domingues de Azevedo - Universidade Federal de São Carlos
- Prof. Dr. Reginaldo Fernando Carneiro - Universidade Federal de Juiz de Fora
- Profa. Dra. Ricia Anne Chanscky – University of Puerto Rico at Mayag

Prof. Dr. Roberto Fasanelli - University of Naples Frederico II, Italy

Prof. Dr. Roque do Carmo Amorim Neto - Davenport University Michigan USA

Profa. Dra. Rosemary Roggero - Universidade Nove de Julho

Profa. Dra. Sandra Lúcia Ferreira - Universidade Cidade de São Paulo

Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa - Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Profa. Dra. Sheila Roberti Pereira da Silva - Universidade Paulista

Prof. Dr. Sidclay Bezerra de Sousa – Universidad Católica de Maule- Chile

Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares - Universidade Federal da Paraíba

Profa. Dra. Vanda Mendes Ribeiro - Universidade Cidade de São Paulo

Profa. Dra. Vanessa Moreira Crecci - Faculdade SESI-SP de Educação

Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira - Universidade de Uberaba

