

Docência no Brasil:

caminhos e desafios
Vol. 2

Ednan Galvão Santos
Karine Chaves Pereira Galvão
(Organizadores)



AYA EDITORA

2024

Docência no Brasil:

**caminhos e desafios
Vol. 2**

Docência no Brasil:

caminhos e desafios
Vol. 2

Ednan Galvão Santos
Karine Chaves Pereira Galvão
(Organizadores)



AYA EDITORA
2024

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadores

Prof.º Me. Ednan Galvão Santos

Prof.ª Ma. Karine Chaves Pereira Galvão

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

**Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros
Rodrigues**

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira
Miranda Santos**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

© 2024 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Os autores detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente a sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro, devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

D6372 Docência no Brasil: caminhos e desafios [recurso eletrônico]. / Ednan Galvão Santos, Karine Chaves Pereira (organizadores). -- Ponta Grossa: Aya, 2024. 95 p.

v.2

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-5379-543-3
DOI: 10.47573/aya.5379.2.332

1. Supervisão escolar. 2. Coordenadores educacionais – Formação.
3. Escolas - Organização e administração. 4. COVID-19, Pandemia de, 2020. 5. Matemática – Estudo e ensino. I. Santos, Ednan Galvão.
II. Galvão, Karine Chaves Pereira. II. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

**International Scientific Journals Publicações de
Periódicos e Editora LTDA**

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53
Fone: +55 42 3086-3131
WhatsApp: +55 42 99906-0630
E-mail: contato@ayaeditora.com.br
Site: <https://ayaeditora.com.br>
Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 9

01

O papel do coordenador pedagógico como articulador dos processos de ensino e aprendizagem 10

Helen Cristiane Luz dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.332.1

02

O papel do gestor escolar frente à pandemia da covid-19 19

Helen Cristiane Luz dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.332.2

03

Gestão escolar na atualidade: percepção de um grupo de gestores 27

Fernanda Moreira Nascimento

DOI: 10.47573/aya.5379.2.332.3

04

Os desafios do gestor escolar na escola contemporânea 39

Fernanda Moreira Nascimento

DOI: 10.47573/aya.5379.2.332.4

05

Dificuldades enfrentadas por professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba..... 50

Maria Luiza Forte
Alboni Marisa Dudeque Pianavoski Vieira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.332.5

06

Análise das dificuldades de aprendizagem no ensino de matemática nos alunos da 3ª série do ensino médio em tempo de pandemia, da Escola Ruth Preste Manaus-AM/Brasil, no período de 2022-2023..... 65

Adriel Fonseca de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.332.6

07

Escolas inovadoras, professores inovadores, alunos engajados com a aprendizagem..... 74

Felipe Luís Saggin
Adriano Assunção de Vargas

DOI: 10.47573/aya.5379.2.332.7

08

Breves considerações sobre a filosofia da educação de Anísio Teixeira 83

Ednan Galvão Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.332.8

Organizadores..... 89

Índice Remissivo..... 90

Apresentação

Por uma educação da alteridade

É com muita satisfação que organizamos este livro, intitulado “**Docência no Brasil: caminhos e desafios – Vol. 2**”. Trata-se de obra de esforço coletivo, razão pela qual expressamos nossa sincera gratidão a todos os coautores que desenvolveram os estudos integrantes dos capítulos aqui presentes.

Cada capítulo é expressão do livre pensamento de seu autor. Nós, organizadores do presente livro, prezamos pela liberdade de pensamento e acreditamos no diálogo, no debate de ideias e no respeito pelas diferenças como vias para a produção democrática do conhecimento.

Acreditamos na educação da alteridade. O lugar do outro deve ser respeitado e levado em consideração em todas as etapas do processo educacional. A educação verdadeira não se faz de imposições unilaterais e de silenciamentos do Alter. O ponto de vista alheio deve ser oportunizado.

Garantir a alteridade não significa concordar com o outro, mas permitir que ele se expresse e respeitar seu direito de divergir. A alteridade constitui, destarte, um princípio elementar para a democratização da educação.

Que este livro possa contribuir para o exercício de reflexões edificantes Bons estudos!

Ednan Galvão Santos e Karine Chaves Pereira Galvão

O papel do coordenador pedagógico como articulador dos processos de ensino e aprendizagem

Helen Cristiane Luz dos Santos

RESUMO

O segmento da Coordenação Pedagógica destaca-se na formulação e execução de programas de ensino nas instituições em que atua. Para realizar esse trabalho, no entanto, os coordenadores pedagógicos devem articular e adquirir uma gama de conhecimentos. Este estudo teve como objetivo principal analisar a atuação dos coordenadores pedagógicos na formação continuada de professores da rede pública e sua importância para a formação, como surgiu e qual o papel do Coordenador Pedagógico no dia a dia da escola. Em seguida, buscou-se investigar a importância do coordenador pedagógico no processo de mudança da prática educativa e em busca de uma efetiva gestão democrática. A abordagem metodológica utilizada neste trabalho foi de natureza bibliográfica, contando com métodos de pesquisa qualitativa que visam “[...] compreender uma determinada situação social, fato, personagem, grupo ou interação” (Creswell, 2007, p. 202 pp.). Em vista, este estudo busca entender melhor o papel do Coordenador Pedagógico e sua multitarefa no ambiente escolar. O presente estudo é apoiado principalmente por autores teóricos; Vera Placco (1994, 2010), Francisco Imbernón (2010), Laurinda de Almeida (2010), Celso Vasconcelos (2009), Luiza Christov (1998).

Palavras-chave: aprendizagem; coordenação pedagógica; ensino; professores.

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira contemporânea passa por mudanças ascendentes, principalmente nos paradigmas que norteiam a educação. A introdução da tecnologia, novos modelos de família, transformações no mundo do trabalho, novas concepções de Estado e sua relação com a sociedade apontam para a necessidade de repensar constantemente o sistema educacional e as escolas brasileiras, o local de excelência, o processo de produção do conhecimento, no qual o trabalho sempre foi exigido dos profissionais para afirmar sua afirmação como sujeitos de competência técnica e política (Saviani, 2000).

Nesse caso, o trabalho do coordenador pedagógico é muito



importante, pois tem potencial para proporcionar melhorias relevantes no processo de ensino. A coordenação pedagógica, como um conjunto de ações que integram a gestão escolar, assume-se hoje como uma consulta permanente e contínua sobre o trabalho dos professores; para melhorar e aperfeiçoar o ensino das escolas, considera-se principalmente o desenvolvimento global dos alunos.

No que diz respeito à atuação dos coordenadores pedagógicos, considerando as pesquisas realizadas (Libâneo, 2015; Saviani, 2000) que mostram um claro desconhecimento dos demais profissionais da educação, a importância dos coordenadores pedagógicos no cotidiano das escolas, e, em relação à multitarefa em sua carreira, a questão norteadora deste estudo foi: Qual é o real papel do coordenador pedagógico no ambiente escolar? Como se organiza a ação do coordenador pedagógico dentro da escola? O coordenador pedagógico conta com a compreensão e apoio dos demais profissionais da escola? Como os coordenadores pedagógicos veem sua atuação profissional e se posicionam?

A abordagem metodológica utilizada neste trabalho foi de natureza bibliográfica, contando com métodos de pesquisa qualitativa que visam “[...] compreender uma determinada situação social, fato, personagem, grupo ou interação” (Creswell, 2007, p. 202). em vista, este estudo busca entender melhor o papel do Coordenador Pedagógico e sua multitarefa no ambiente escolar.

O objetivo geral deste trabalho foi analisar a atuação dos coordenadores pedagógicos na formação continuada de professores da rede pública e sua importância para a formação. Os objetivos específicos são: contextualizar os conceitos e características da formação continuada; definir o papel do coordenador pedagógico como agente esclarecedor da formação continuada.

Diante do exposto, a relevância acadêmica e social deste estudo mostrou-se com potencial para servir de subsídio teórico metodológico para novas possibilidades de pesquisa, bem como material didático específico para a atuação do coordenador pedagógico, que tem se deparado com maiores desafios ao exercer simultaneamente o corpo docente, a intensidade coordenadora se alia à multifacetação do professor como administrador, supervisor, fiscalizador e outras funções que assumem a identidade do profissional em sua área de atuação.

O presente estudo é apoiado principalmente por autores teóricos; Vera Placco (1994, 2010), Francisco Imbernón (2010), Laurinda de Almeida (2010), Celso Vasconcelos (2009), Luiza Christov (1998). Esses autores entendem que a formação continuada de professores ocorre não apenas por meio de cursos de atualização, cursos profissionalizantes ou mesmo atividades de formação fora do ambiente escolar, mas também dentro do próprio ambiente escolar na atitude reflexiva do educador sobre sua prática.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Breve Histórico da Função do Coordenador Pedagógico

A profissão de coordenador pedagógico passou por grandes mudanças ao longo dos anos, de antes apenas uma função de controle e opressão dos professores, para

hoje servindo como um aliado vital para os profissionais da sala de aula. Saviani (2000) apresenta uma perspectiva histórica profissional em seu artigo “*Supervisão Educacional em uma Perspectiva Histórica: Do Funcional ao Profissional*”. Sua trajetória envolve diversos aspectos políticos e sociais relevantes para a compreensão da importância da profissão.

A própria ação educativa requer funções coordenadoras, supervisoras, ou seja, estratégias para organizar, selecionar e formular o que é ensinado. A vida em comunidade exige que alguém desempenhe esse papel em diferentes campos, bem como em instituições educacionais.

A transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista, acompanhada pela Revolução Industrial, alude diretamente ao papel fiscalizador nas mãos do professor. Qualquer mudança no sistema econômico implica uma mudança na sociedade, e a educação não é exceção. O capitalismo levou à Revolução Industrial, que deu às crianças de classes desfavorecidas a oportunidade de ir à escola. A institucionalização da educação, ou seja, a formação de escolas, exige um maior foco no monitoramento do comportamento e justifica essa função.

No nosso contexto nacional, o papel da coordenação começa com o primeiro método de ensino trazido pelo padre-jesuíta português Ratum Studium. A este respeito, cada membro tem o seu próprio papel. Dentre essas funções podemos destacar o reitor, figura principal do método e o governante encarregado de direcionar a pesquisa, organizá-la e direcionar o currículo, além de “lembrar” ao corpo docente o que precisa ser estudado em determinado período, e nesse método é possível observar que o objetivo da função é exigir que o professor aplique todo o conteúdo independentemente da situação real dos alunos, e é de responsabilidade do prefeito; e estipula outra obrigação deste função, ou seja, participar das aulas ministradas e observá-las por um determinado período de tempo através de um currículo, que é opressivo ao professor, e não como apoio pedagógico.

Com a expulsão dos jesuítas, estabeleceu-se um novo sistema educacional e criaram-se classes régias. Com a mudança, as funções de fiscalização não são mais atribuídas aos diretores das escolas, mas sim ao Diretor-Geral, a quem, segundo Saviani (2000), compete: os aspectos político-administrativos (gestão da fiscalização) em nível nacional e o direção de ensino em nível local, supervisão, coordenação e direção de pesquisa.

No novo contexto da independência do Brasil de Portugal, uma nova lei foi promulgada para implementar mudanças educacionais. Segundo Saviani (2000), no método de ensino mútuo, o professor supervisiona além do ensino “...no ensino mútuo, o professor absorve as funções de ensino e supervisão”. Essa abordagem envolve professores selecionando os melhores alunos que são responsáveis por compartilhar conhecimento com os outros. Mas esse não era o plano original. A função fiscalizadora deveria centrar-se na figura de um agente concreto, pois no mesmo período de governo não logrou êxito, foi feita uma disposição em 1854 para que a função fiscalizadora fosse assumida por um agente, ficando o inspetor-chefe no comando. Proceder a exames para professores e atribuir-lhes diplomas, autorizar a abertura de escolas particulares e ainda revisar livros, corrigi-los ou substituí-los eram algumas de suas atribuições. Do período dos descobrimentos ao período do império, a função de tutela passou por vários cargos, mas não desapareceu.

No tempo e no espaço desde a monarquia até à República da China, a atribuição de supervisores para continuar a formação em contexto de trabalho não mudou muito. As medidas tomadas contra uma única organização passaram a exigir maior organização, não só de funções, mas da divisão de tarefas dentro da nova agência.

Na década de 1920, a educação como modelo do sistema estatal começou a tomar uma nova direção. Profissionais começam a construir e criar. Em 1925, o Ministério da Educação Nacional e o Conselho Nacional de Educação foram criados para substituir o Conselho de Educação Superior, sendo a parte administrativa do ensino. A separação permitiu a criação de supervisores responsáveis pela detecção de faltas e aplicação de penalidades, sendo atribuído ao cargo de inspetor a orientação pedagógica e competência técnica.

Após o golpe de 1964, durante a ditadura militar, o currículo do ensino foi reformulado. O Parecer 252/69 estabeleceu que os técnicos até então generalistas dividiriam suas funções em outros ramos de atividade, subdivisão que deu origem a uma nova denominação curricular, denominada habilitações. Os alunos, portanto, ao cursar Pedagogia, escolhiam as habilitações que irão formar e exercer apenas aquela função, que inclui administração, supervisão, inspeção e orientação, podendo ser cursadas paralelamente a áreas técnicas e profissões docentes.

Durante a ditadura, entre 1964 e 1985, o papel dos inspetores instrucionais aumentou, pois eles eram os membros controladores do estabelecimento escolar. Naquele momento da história, o país fazia greves contínuas por direitos, e o cargo foi atribuído a alguém de confiança do governo.

A formação continuada em serviço foi consolidada com a promulgação da LDB em 1996 e está fundamentada no Título VI da Lei dos Profissionais da Educação, artigo 61, inciso I. Oliveira (*apud* Horta, 2009, p. 24), o mandato mudou de diretor de ensino para coordenador até a instauração do termo Coordenador de Ensino. É importante ressaltar que o nome mudou, mas a função é um conjunto de diretores pedagógicos e consultores educacionais. Essa mudança ocorreu por volta da década de 80, quando o termo passou a ser utilizado pela primeira vez na Secretaria da Prefeitura de São Paulo.

O Coordenador Pedagógico e suas Múltiplas Funções

A educação no Brasil passou e vem passando por diversas transformações ao longo dos anos. As conquistas sobreviventes no setor educacional não aconteceram de forma ágil, ao contrário, Carneiro (2013) mostrou que durante o período constitucional que norteou historicamente as garantias da cidadania no Brasil, a educação foi reformulada até a chegada da Constituição Federal (CF) de início de 1988.

Nesse contexto, a imagem do professor como coordenador pedagógico e a cadeia bem estruturada de relações entre todos os departamentos educacionais, desde a administração até a família, são muito importantes. No entanto, em muitas instituições de ensino ainda existem situações em que os coordenadores pedagógicos extrapolam suas responsabilidades e vínculos, principalmente nas redes públicas de ensino, por falta de outros profissionais que desempenhem com firmeza uma gestão coletiva e coerente em

busca da mesma meta, que deve ser o crescimento formativo do corpo escolar, bem como a discussão e consolidação dos objetivos declarados pela gestão.

[...] Nesse sentido, o professor-coordenador ou o coordenador pedagógico é aquele que durante o ano articula a equipe pedagógica em torno do melhor cumprimento do que foi estabelecido no projeto político-pedagógico, coordenando seus diversos desdobramentos: planejamento, acompanhamento e avaliação (Silva, 1999 *apud* Placo e Almeida, 2012, p. 58).

Mate (1998a, *apud* Bruno, Almeida e Cristov 2012) aborda o fato de que um retrato de um coordenador educacional surgiu durante as mudanças sociais, políticas e econômicas de meados da década de 1980, muito especificamente no estado de São Paulo. A desvalorização dos profissionais devido à política educacional, despejada nas escolas sem planejamento e envolvimento dos professores, tem resultado em profunda frustração da classe educativa. Segundo Fernandes (2007, p. 10), o status quo dos coordenadores pedagógicos é marcado pelo “jogo delicado que existiu entre as reformas educativas dos anos 90 e as visões educativas progressistas, legado dos anos 60 e 80”. o conceito de gestão democrática para abrir espaço, é a visão do trabalho coletivo da unidade educação.

A eficácia, as metas e os objetivos dependem da eficácia da expressão verbal e pedagógica dos recursos utilizados na prática educativa, garantindo assim a eficácia dos resultados e mudanças almejadas no processo de ensino. Nesse sentido, os recursos humanos têm papel decisivo nas ações pedagógicas, pois sua atuação e atuação podem potencializar o resultado do processo. Paro disse, (1997 *apud* Brasil, 1996, p.65), quando disse:

[...] a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Assim pensada, ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos.

Sob esse ponto de vista, o coordenador pedagógico deve estar disposto a mudar, aprimorar constantemente sua prática, refletir que sempre tem algo a aprender, é inacabado, mas ser proativo, buscar constantemente novos conhecimentos e aprimorar-se pela experiência, fundamentalmente formando e transformar outros seres e práticas educativas. A formação de coordenadores pedagógicos, principalmente no que diz respeito à formação continuada, precisa ser possível porque, como aponta Libâneo (2015, p. 187):

[...] é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Para alcançar a atuação profissional do coordenador pedagógico, em consonância com as necessidades da sociedade, é preciso trabalhar coletivamente, [...], uma educação com o mesmo eco, com profundidade de uma equipa dedicada e toda focada no mesmo objetivo. As ações dos coordenadores instrucionais são importantes na tentativa de facilitar o diálogo e as interações aluno-professor-coordenador.

Nesse sentido, uma das responsabilidades do coordenador pedagógico é identificar as dificuldades dos professores e trabalhar com eles para encontrar possíveis soluções, novos modelos de ensino, priorizando um trabalho pedagógico que tenha um impacto positivo nos alunos, prestando atenção sob outra perspectiva visualizando, segundo

Almeida (2010, p. 19), adentrar “[...] no processo de autoconhecimento, que é condição indispensável para o desenvolvimento”, refletindo assim que as atitudes perante a realidade dos seres participam desse processo.

A principal função do coordenador pedagógico é ajudar o professor a manter o foco, visando realizar o trabalho docente de forma holística, refletindo sobre a própria prática para superar os obstáculos e aprimorar o processo de ensino.

[...] múltiplas são as possibilidades. Fecundos são os diferentes formatos. Nesse contexto, pensar, desenvolver e avaliar, no âmbito acadêmico ou não, propostas de formação docente significa um compromisso com uma educação que tenha como projeto a formação de profissionais capazes de articular competência técnico-científica, cidadania e ética (Placco e Silva, 2012 p. 31).

Quando a escola como um todo participar, sua função atingirá a plenitude, não apenas facilitará a interação na construção coletiva do conhecimento, mas também articulará teorias adequadas às realidades atuais de nossa sociedade a fim de promover a educação do princípios de igualdade e cidadania.

Perspectivas para uma Formação Continuada

Como humanos, estamos sempre aprendendo. Quer estejamos em um ambiente educacional formal ou não, em algum momento de nossas vidas todos precisamos atualizar esse conhecimento. Esta é a lei da nossa sociedade globalizada. Para ficar mais claro, vamos dar um exemplo: quem garante que o aplicativo móvel WhatsApp, criado pelo ucraniano Jan Koum, se tornará uma das principais fontes de comunicação do mundo? (O Globo, 2014) A utilização desse aplicativo exige que o usuário tenha novos conhecimentos para manuseá-lo. Como novo usuário, você provavelmente já possui algum conhecimento prévio, pois já utilizou outros softwares com funcionalidades semelhantes, mas existem novas funcionalidades que precisam ser atualizadas.

Assim, como no exemplo anterior é a educação continuada na área acadêmica. É a atualização do conhecimento para que nossa prática seja condizente com as novas descobertas científicas, atualização das normas e leis que regem nossa profissão, novas práticas de ensino e saberes informais que facilitam a prática, e muitos outros saberes. A educação continuada não é uma simples absorção de novos conhecimentos, mas uma reflexão sobre novos conhecimentos. Como afirma Luiza Cristov (1998, p. 09):

A educação permanente é necessária devido à natureza do conhecimento humano e das práticas em transformação. A realidade está mudando e o conhecimento que construímos sobre ela precisa ser constantemente revisado e ampliado.

A educação continuada consiste em modelos que não estão bem definidos pelas diretrizes educacionais e leis básicas brasileiras. Muitas redes de ensino em todo o país oferecem cursos de pós-graduação, seminários, palestras, miniaulas, mas esses cursos são, em muitos casos, distorcidos ou não estão devidamente integrados à realidade das escolas onde os professores atuam.

Imbérnon (2010, p. 46), ao relatar as políticas públicas no campo da educação, afirma: “[...] essa crítica se deve ao fato de que esse modelo de formação transferencial deixa o professor sozinho para gerar um processo de transferência”.

Por outro lado, Luiza Helena da Silva Christov (1998, p.10) aponta em seu artigo: *Formação Continuada: Funções Essenciais de um Coordenador Pedagógico que os programas de formação continuada precisam ser compostos por uma série de ações distintas*. Os autores citam a realização de congressos, cursos, seminários e atividades coletivas de planejamento do trabalho docente (HTPC), instrução técnica e pesquisa individual. Essas ações possibilitam aos professores utilizar a formação continuada como um espaço de crescimento e autocrítica do papel docente. Ao realizar essas ações, os educadores podem compartilhar e trocar conhecimentos com seus pares da comunidade escolar.

Para Garrido (2008, p.9) vê a formação continuada no cenário escolar como um empreendimento complexo e importante. As características apresentadas definem o treinamento como difícil, pois todos os envolvidos terão que se dedicar e mudar suas atitudes de acordo com o novo aprendizado, a construção de novos conhecimentos e a conquista de um trabalho unido e consistente, o que exigirá maiores habilidades dos treinador. Apesar das “dificuldades” quando a comunidade, principalmente os educadores, são envolvidos no processo, como disse Cristov (1998, p. 10):

As avaliações e pesquisas realizadas até hoje sobre programas de Educação Continuada têm mostrado que seu resultado que seu sucesso requer eixo fundamental a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, tendo em vista as transformações desejadas para sala de aula e 20 para construção da autonomia intelectual dos participantes.

Libâneo (2007, p.82-83) apontou que a prática docente precisa ser baseada na experiência cotidiana, portanto a formação acadêmica inicial deve ser aliada à prática, e a formação continuada deve buscar a articulação com a formação acadêmica. Afirma que, entre outras recomendações, tanto a formação inicial como a formação continuada requerem uma reconsideração da “reflexão crítica sobre o conceito de formação docente” (Idem, p. 89).

A autora Vera Placco (1994) defendeu a sincronicidade em seu livro “*Treinamento Prático para Educadores e Conselheiros*”. É um conceito defendido na prática para a formação de professores que promove uma consciência crítica na prática dos professores nas dimensões interdisciplinares da tecnologia, da política e das humanidades. Os orientadores educacionais, hoje conhecidos como coordenadores instrucionais, auxiliam os professores nessa tarefa.

O Papel do Coordenador Pedagógico como Articulador do Processo Pedagógico

Das várias funções atribuídas a um coordenador pedagógico, a que mais exige dedicação e atenção é a formação continuada. O treinamento precisa estar vinculado a todas as outras operações especificadas da função, como rede de informações. É por meio da formação que os professores se adaptam ao ambiente escolar e fazem as reflexões necessárias sobre sua transformação.

A formação continuada não pode ser uma reunião de professores recebendo informações prontas para repassar. Esta definitivamente não é a definição. Como vimos no capítulo anterior, o ocluso, o formador, precisa transformar esse espaço de treinamento no trabalho em um momento ativo, dinâmico e de aprendizado.

Quando os coordenadores desejam realizar treinamentos em serviço, a primeira coisa a se pensar é como conquistar a confiança, proporcionar oportunidades de aprendizado e quebrar as barreiras emocionais dos professores. Como Imbernon (2010, p.94) coloca:

(...) será fundamental criar espaços de formação, inovação e pesquisa, a fim de ajudar a analisar os obstáculos, individuais e coletivos, que os professores encontram para realizar um projeto de formação que os ajude a melhorar.

Imbernon, (2010, p. 94) também elenca alguns pontos a serem considerados que podem auxiliar no planejamento do treinamento *on the job*, planejando uma melhor instrução do treinamento aplicando técnicas de ensino adequadas à sua equipe. Corpo docente baseado em pesquisa pedagógica; os facilitadores precisam refletir sobre o desenvolvimento do aluno, professor, profissional e pessoal para criar relações democráticas, igualitárias e igualitárias na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permite investigar que os coordenadores pedagógicos têm a função de instituir tais práticas formativas nas instituições escolares por lei, mas na prática isso não ocorre como se pretende.

Os objetivos apresentados neste trabalho foram alcançados, eles apontam que, além do papel complexo do coordenador pedagógico, o contexto que o envolve traz novas questões e observações que merecem a atenção de todos os envolvidos, pois ainda há partes desconsideradas representatividade política, falta de recursos financeiros e pedagógicos para um ensino mais interessante e completo, falta de infraestrutura e apoio dos pais e responsáveis para as escolas.

Vale a pena considerar, palestras com profissionais de outras escolas, psicoeducadores, psicólogos, aulas ou mini-sessões sobre realidades de famílias, encontros particulares com famílias mais problemáticas para amenizar questões existentes, aumentar a confiança, encurtar relacionamentos que afastam a escola de seu foco principal, que é entregar uma educação de qualidade com equilíbrio em todas as áreas de apoio para alcançar isso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de ; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza(org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudanças**. São Paulo: Edições Loyola,2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394/96**. De 2 de dezembro de 1996. Publicada no Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996.

BRUNO, Eline B.G.; ALMEIDA, Laurinda R. de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva . **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2008.

CARNEIRO, Moaci Aüves. **LDB Fácil: Leitura crítico – compreensiva**. Artigo a artigo/Moaci Alves Carneiro. 21. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHRISTOV, Luiza H.da Silva. **Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico.** In: O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Edições Loyola, 1998. Cap.1: 9-12.

CRESWELL, John W. **Projetos de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto.** Tradução – Lucina de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre – Artmed, 2007.

FERNANDES, Maria José da Silva. **O professor coordenador pedagógico, a articulação do coletivo e as condições de trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas.** Afinal, o que resta a essa função?. UNESP, Campus Araraquara. 2007.

GARRIDO, E. **Espaço de formação continuada para o professor-coordenador.** In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.cp. 1, 9- 15p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática/José Carlos Libâneo.** – 6. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2015.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de . **Um estudo sobre o coordenador pedagógico [recurso eletrônico] : sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Edições Loyola, 1ª edição, 2008, 2ª edição, 2010, 3ª edição, 2010, 4ª edição, 2012.

O GLOBO. **Quem é o criador do WhatsApp?** Disponível em:<https://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/quem-o-criador-dowhatsapp11663905>. Acesso em: 27 fev., 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto(Org). Supervisão educacional para uma escola de qualidade da formação em ação. 2ª ed. São Paulo: Cortez,2000. Cap. 1: 13-38.

O papel do gestor escolar frente à pandemia da covid-19

Helen Cristiane Luz dos Santos

RESUMO

No ano de 2020, devido à pandemia da covid-19, causada pelo novo coronavírus, as escolas de todo o país tiveram a necessidade de se adaptar à realidade do isolamento social, alterando dessa forma significativamente as práticas de ensino. Esse novo cenário educacional exige novas competências profissionais além de formações que implicará na disponibilidade e no interesse de conhecer novas metodologias e técnicas que serão necessárias nesse momento no setor escolar. O presente trabalho visa refletir sobre o novo panorama educacional constituído durante a pandemia da covid-19, considerando as medidas relacionadas ao ensino remoto e ressaltando qual o papel da gestão escolar nesse momento, analisando a atual realidade e propondo alternativas a serem implementadas nesse novo contexto socioeducacional. O trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica, pois foi elaborado a partir do levantamento de referências teóricas publicadas em meios eletrônicos, livros, artigos científicos, páginas de web sites e utiliza-se da abordagem metodológica qualitativa, caracterizada pela consulta através de artigos científicos, livros, sites, periódicos, a fim de buscar informações a cerca da discussão sobre como a gestão escolar desempenha importantes funções sociais e pedagógicas, evitando que alunos e professores se sintam completamente isolados e cheios de incertezas.

Palavras-chave: ensino remoto; gestor escolar; isolamento social; pandemia.

INTRODUÇÃO

Em 2020, devido à pandemia da covid 19, causada pelo novo coronavírus, as escolas tiveram a necessidade de se adaptar à realidade do isolamento social, alterando dessa forma significativamente as práticas de ensino, “passa-se a conviver com preocupações ligadas a questão prioritária da saúde física e emocional e, por outro lado, com a desestabilização das questões educacionais provocada pela suspensão das aulas presenciais” (Peres, 2020, p. 23). Neste momento de intensas modificações, os docentes deram um novo significado ao fazer pedagógico, utilizando-se de vários recursos para que as aulas não pudessem ser interrompidas. Portanto, as escolas precisaram se reinventar, e conseqüentemente, as práticas educacionais a nível de gestão também precisaram se adaptar ao novo tempo.



Esse novo cenário educacional exige novas competências profissionais além de formações que implicará na disponibilidade e no interesse de conhecer novas metodologias e técnicas que serão necessárias nesse momento no setor escolar, elucidando para uma formação diferenciada para a nova gestão da sala de aula pelo professor, bem como em relação à gestão escolar pelo gestor.

Como uma dimensão necessária da mudança social, a escola tornou-se um ambiente isolado e estático durante o período pandêmico. Tanto os profissionais quanto os alunos ficaram longe desse espaço e tentaram manter contato uns com os outros, utilizando de meios de comunicação, tecnologia e informação intermediados pela grande maioria das vezes pela internet. Nesse sentido, entende-se, que as tecnologias digitais são “substâncias para a performance dessas interações, proporcionando, através de uma série de plataformas digitais, o estabelecimento da comunicação com uma parcela da população que tem acesso a agenciamentos sociotécnicos” (Almeida; Alves, 2020, p. 2) É importante pensar sobre esse assunto, pois além do professor, os gestores escolares também estão se reinventando para melhor desempenhar suas funções, exigindo que os diretores sejam mais sensíveis nesse momento de pandemia.

Diante do posicionamento proposto, é necessário compreender o processo de organização escolar e os desafios enfrentados pelos gestores escolares no contexto de isolamento social causado pelo novo coronavírus (covid-19), refletindo sobre o potencial de desconstrução do aumento da desigualdade social na situação educacional.

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo refletir sobre o novo panorama educacional constituído durante a pandemia da covid-19, considerando as medidas relacionadas ao ensino remoto e ressaltando qual o papel da gestão escolar nesse momento, analisando a atual realidade e propondo alternativas a serem implementadas nesse novo contexto socioeducacional.

A relevância desta pesquisa ajudará no debate entre as escolas nessa turbulência social, pois além das exigências dos currículos, as instituições educacionais precisam construir relacionamentos com os alunos, para que estes se sintam apoiados para amenizar o isolamento social que todos vivenciaram. Neste caso, é impossível não questionar a real possibilidade e a eficiência dos processos de ensino e aprendizagem no período pandêmico e pós-pandêmico, quando já começa a ser constituído um novo normal.

Para fundamentação da pesquisa, utilizaram-se aportes teóricos que propiciaram uma ampla discussão sobre o assunto, abordando aspectos importantes à gestão escolar no período pandêmico, caracterizando-se assim uma pesquisa bibliográfica utilizando-se da abordagem metodológica qualitativa, caracterizada pela consulta através de artigos científicos, livros, sites, periódicos, a fim de evidenciar alguns questionamentos presentes em âmbito social diante ao novo cenário educacional e buscando compreender as novas metodologias adotadas pelas escolas em geral. Para Severino (2007) os textos tornam-se fontes do tema pesquisado e o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

A GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

A importância dos gestores escolares e do desenvolvimento baseado numa gestão centrada em princípios democráticos, levando em consideração a participação de todas as partes da escola e a comunidade escolar, tornou-se um objeto de pesquisa global. Muitos países defendem um novo modelo de gestão escolar com mais autonomia administrativa, pedagógica e financeira, buscando metodologias adequadas às diferentes realidades educacionais. Segundo Borges (2004), pode ser constatado “um movimento de dimensões mundiais rumo a padrões descentralizados de gestão dos sistemas educacionais”.

A gestão escolar é um tema recorrente no debate sobre políticas educacionais, pois durante a ditadura militar a estrutura administrativa da educação era centralizada e burocratizada, sendo que o diretor da escola obedecia às regras impostas pelo militarismo, sendo que neste momento houve também a ruptura de modelos de gestão havendo por parte dos educadores a luta por melhorias e pela busca de autonomia em atividades curriculares e didáticas.

Embora os resultados da gestão democrática estejam incluídos na forma da lei, ele se baseia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 – LDB que com a sua implementação caminhava na tendência da hegemonia mundial enfatizando três aspectos: descentralização administrativa, participação da sociedade civil e autonomia das escolas públicas (Brasil, 1996), porém tem-se encontrado muitos impasses na prática tornando sua aplicação difícil.

Os gestores precisam desenvolver seu próprio trabalho de acordo com o próprio ofício e compreender os seus efeitos nos processos de gestão. Assim como o docente ao entender o processo de gestão participa de forma mais ativa e efetiva nas ações da escola (Lück, 2011). Portanto, é compreensível que a gestão no ambiente escolar deva se basear em educar, tornando a educação o objetivo primordial da escola, pois este é o espaço propício à formação de pessoas. Este processo, o gestor precisa compreender para intervir, conforme menciona Lück (2011, p. 131):

[...] quando o dirigente escolar atua sobre o modo de ser e de fazer da organização educacional, está efetivamente promovendo gestão escolar, isto é, está mobilizando esforços, canalizando energia e competências, articulando vontades e promovendo a integração de processos voltados para a efetivação de ações necessárias à realização dos objetivos educacionais, os quais demandam a atuação da escola como um todo de forma consistente, coerente e articulada.

Compreender a gestão escolar inclui o entendimento que o fenômeno educacional é criado pelos gestores e por todos os profissionais da educação que trabalham no estabelecimento de ensino. Todos devem saber do seu papel e da relevância da formação continuada para gestores, professores e demais servidores envolvidos ao utilizar-se da ciência para acrescentar conhecimentos significativo para sua formação individual e coletiva.

Diante disso, a importância dos gestores escolares frente às escolas se torna essencial, porém, quando o cenário educacional passa de estável, diante de conquistas concretas no processo do gerenciamento escolar, para um novo modelo de educação, este pano de fundo passa a seguir nova demanda trazida com a chegada da pandemia da covid-19 no Brasil.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Nesse novo contexto socioeducacional diante à pandemia da covid-19, por um lado estão as preocupações relacionadas com questões prioritárias de saúde física e emocional, e por outro, estão as relacionadas com a suspensão das aulas repentinamente que levou à instabilidade das questões educacionais além do novo modelo de aulas, agora em um ambiente virtual.

É importante notar que a pandemia da covid-19 está intimamente relacionada à globalização e à sociedade neoliberal. Este fato pode ser considerado quando as atenções estiverem voltadas para um passado recente, quando a primazia do mercado e cada vez menos a intervenção estatal se tornam fatores decisivos para aumentar gastos públicos e políticas de contenção de investimentos. O neoliberalismo ao tornar instável os sistemas de saúde, possibilitou que a pandemia atualmente fosse definida como “um fato político feito de ações e omissões ao reduzir a capacidade dos sistemas de saúde de vigiar, conter e mitigar epidemias” (Nunes, 2020, p. 2).

Fechar as instituições de ensino foi uma das medidas preventivas, no entanto não significou que as escolas cessassem suas atividades, pois num mundo altamente globalizada a partir de novas tecnologias, a cultura da internet foi uma aliada necessária para exercer um papel de recurso pedagógico para conectar alunos e professores em aulas remotas. O ensino remoto foi uma alternativa de cunho emergencial para evitar que aumentassem os casos de pessoas infectadas pela covid-19.

A complexidade da política educacional durante a pandemia intensificou-se a partir do processo de desenvolvimento das atividades escolares em meio aos conflitos de existências da profissão de professor e das dinâmicas de realidade nas quais os brasileiros estão passando.

No contexto da pandemia, os profissionais da educação tiveram que se reinventar e se adaptar aos diferentes desafios reiterando o processo de instabilidade. Neste sentido:

Os empregadores exigem que os professores usem materiais próprios, adquiridos com seus recursos privados, e, também, tenham familiaridade com meios tecnológicos aplicados na educação que, por serem raros nas escolas, precisam ser conhecidos e avaliados pelos educadores. A mediação pedagógica pelas tecnologias não pode, em hipótese alguma, desconsiderar as condições de produção docente e de recepção dos estudantes, tampouco a necessidade dessa interação presencial, de acolhimento, emergencialmente suspensa (Colemarx, 2020, p. 20).

A política de educação através dos diferentes caminhos percorridos visa a importância de consolidar processos democráticos e inclusivos para todos os profissionais, revelando sinais de conquistas na área e apontar possíveis obstáculos no contexto da pandemia.

Com as novas possibilidades de interação por meio das plataformas digitais, as mediações de ensino estão centradas na internet, ignorando as desigualdades políticas e econômicas que as cidades e estados brasileiros estão enfrentando. Desse modo, “a garantia de continuidade pedagógica, mediada por tecnologia digital ou não, nos moldes como vem sendo feito, em um país tão desigual como o Brasil, no mínimo, reforça a

exclusão” (Santana, 2020, p.57).

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

A gestão escolar democrática deve ser baseada no princípio de compartilhamento de ideias e de todos os assuntos que envolvem a escola, tais como processos de ensino e de organização. A gestão escolar deve funcionar como uma perspectiva diferente de outras organizações, como afirmaram Borgignon e Gracindo (2000), por conta de suas propostas atreladas ao ensino, da sua finalidade e também das relações sociais que a constituem.

No contexto de isolamento social, os gestores necessitaram reformular seus estilos de trabalho, especialmente aqueles baseados na implementação de uma gestão democrática escolar. Para compreender o papel do gestor escolar em tempos de pandemia, três eixos são importantes a serem analisados: relação da gestão escolar com os docentes, relação da escola com os discentes e relação escola x família. Esses eixos são a base para representar o funcionamento da organização escolar, para que professores e alunos possam aproveitar melhor os temas e conteúdos desenvolvidos à distância. Além disso, tratar a escola como uma instituição que pode desempenhar um papel importante devido aos seus pressupostos pedagógicos e sociais, mesmo em tempos de crise como o novo coronavírus.

Dessa forma, a função do gestor escolar durante a pandemia se configura como uma atividade que exige que estes profissionais considerem estratégias para que todos os alunos vivenciem o ensino e a aprendizagem. A gestão escolar tem a responsabilidade de relativizar a realidade social de sua população estudantil para que nenhum aluno se sinta prejudicado por não ter recursos para acompanhar o desenvolvimento do currículo e do conteúdo.

Segundo Santana (2020, p. 42):

[...] a suspensão das aulas nos espaços escolares físicos fez com que milhões de estudantes migrassem as interações pedagógicas para ambientes online, criando um grande fluxo em espaços e ferramentas até então utilizados prioritariamente pela Educação a Distância (EaD).

Há uma grande preocupação por parte dos gestores escolares com a participação das crianças nas atividades planejadas pela escola e com a construção de estratégias que ajudem a garantir que os alunos possam evitar a infrequências nas atividades virtuais. O abandono escolar caracteriza-se como uma das graves consequências da pandemia, pois devido às múltiplas realidades que as famílias vivenciam no cotidiano, muitas vezes, as famílias não conseguem acompanhar os seus filhos para a participação nas diferentes ações da escola.

Para Peres (2020, p. 21), esse cenário é complexo e cada vez mais intensificasse no Brasil porque há “alta vulnerabilidade social, [...] de diversidades e carências econômica, habitacionais, sanitárias”, sobreposto que os profissionais da educação que, mesmo em situações abstrusas, tentar trazer para o processo educacional os alunos juntamente com sua família.

Nas escolas públicas, principalmente as periféricas, os gestores necessitam considerar a realidade social de muitos alunos que se encontram instáveis. Isso é importante porque não basta apenas defender o ensino ininterrupto, mas pensar em caminhos possíveis com a comunidade escolar para que todos os alunos possam participar das aulas ministradas. Esse é um assunto delicado que traz grandes dificuldades aos gestores, pois muitos alunos não conseguem acessar a internet e não possuem dispositivos como smartphones e computadores.

Compreender essas contradições sociais é essencial, pois assim o gestor tem subsídios para tornar a escola um local onde o reflexo da estrutura social capitalista não seja copiado, mas que essas intervenções conscientes sejam refletidas, ajudando para a construção de um modelo pedagógico mais abrangente e colaborativo.

Para Libâneo (2012), a gestão escolar se torna sociocrítica que pode ser considerada uma concepção que além de agregar pessoas, considera as formas democráticas como meios para as tomadas de decisões. Assim, toda e qualquer decisão é tomada de forma coletiva, possibilitando discussões e envolvimento entre todos do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da covid-19 pôde revelar uma realidade inesperada para toda a sociedade, destruindo cenários, espaços, estilos de vida e métodos de trabalho. O campo da educação não fugiu à regra, onde os profissionais tiveram que se adaptar a uma nova forma de realizar as atividades com seus alunos e suas famílias, implementando novas formas de aprender e corresponder às atividades organizadas pela escola. Nessa perspectiva, os gestores escolares desempenharam e desempenham um papel importante na organização coletiva das propostas educacionais.

Esse período pandêmico sem dúvida permitiu repensar o atual modelo de ensino, o modelo de estrutura escolar, a prática de gestão, os processos de ensino e aprendizagem e as formas como as famílias e as crianças interagem nesse contexto.

A educação poderá coexistir com modelos antigos e novos de práticas, onde para muitos a educação em ambiente virtual se tornará uma realidade regular, para outros a educação pela televisão será a melhor possibilidade e ainda haverá a possibilidade de um rodízio de educação presencial sistematizado com a ajuda de livros, cadernos e roteiros com guias de estudo em casa. O que se pode garantir é que esse momento exigirá uma gestão escolar diversificada, assim como uma gestão diferenciada de sala de aula.

Dessa forma, ressalta-se a importância do papel do gestor na vivência da proposta educacional, pois este profissional está realizando um caminho formativo designado pela secretaria de educação e que está sendo ressignificado de forma coletiva. Nessas circunstâncias, acredita-se que é necessário proteger vidas e o bem-estar para construir escolas autônomas, inclusivas, acessíveis e participativas.

Uma coisa que consideramos natural é o desafio de atender novas demandas profissionais e pessoais. Capacidade de identificar novas prioridades educacionais e implementá-las. Além da capacidade de se reconfigurar interna e socialmente.

É dessa forma que nos tornamos protagonistas de novas propostas de ação pedagógica mais importantes para além do interior da escola, principalmente o atual modelo de gestão escolar.

Portanto, essa pesquisa apresenta uma reflexão preliminar sobre o papel das escolas em momentos críticos como a da pandemia do covid-19 na sociedade global. A ideia central foi promover a discussão sobre como a gestão escolar desempenha importantes funções sociais e pedagógicas, evitando que alunos e professores se sintam completamente isolados e cheios de incertezas.

Os gestores, principalmente das escolas públicas devem estar mais comprometidos com a educação e promover um diálogo aberto, respeitoso e responsável, para que todos na organização escolar acreditem no poder transformador da educação, especialmente em tempos de grandes mudanças e crises em todo o mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Beatriz Oliveira; ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Letramento digital em tempos de covid-19: uma análise da educação no contexto atual**. Debates em Educação, Maceió, v. 12, n. 28, p. 1-18, Set./Dez. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282/pdf>, acesso em 08 de jun. de 2023.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BORGES, André. **Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 78-89, jul./set. 2004

BRASIL. Lei Darci Ribeiro (1996). **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 4ed. Brasília: Câmara do Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 22 de abril de 2020. Disponível em: <http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-textocr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>, acesso em 09 de jun. de 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012

LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Vol. V, série cadernos de gestão.

NUNES, J. **A pandemia de covid-19: securitização, crise neoliberal e vulnerabilização global**. Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00063120>. Acesso em 09 de jun. 2023.

PERES, Maria Regina. **Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia**. Revista Administração Educacional, Recife, v.11, n. 1, p. 20-31, jan./jun2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246089/36575>, acesso em 10 de jun de 2023.

SANTANA, Camila. **Pedagogia do (im)previsível: pandemia, distanciamento e presencialidade na educação**. Debates em Educação, Maceió, v. 12, n. 28, p.42-62, Set./Dez. 2020 Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10308/pdf>, acesso em 11 de jun. de 2023.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

Gestão escolar na atualidade: percepção de um grupo de gestores

Fernanda Moreira Nascimento

Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor) do programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino

RESUMO

A presente pesquisa trata da gestão escolar democrática na sociedade contemporânea. Durante muito tempo, no Brasil, a escolha do gestor era realizada por indicação política o que, de certa forma, restringia a autonomia deste profissional que atuava de maneira centralizada. Utilizou-se de estudo de caso para o entendimento da percepção dos entrevistados sobre as mudanças no processo de gestão. O estudo foi realizado em dez escolas da rede Estadual de Ensino jurisdicionadas à Coordenação Regional de Educação de Trindade-GO. Os resultados mostram que os principais desafios enfrentados pelos gestores na contemporaneidade são: fracasso escolar, violência, altas taxas de evasão e repetência, falta de valores, desigualdade no acesso aos diferentes níveis educacionais, falta de recursos econômicos, infraestrutura precária, corpo docente qualificado, desigualdade social entre educação pública e privada, desmotivação, indisciplina, currículos desatualizados, desigualdade de gênero, baixos níveis de aprendizagem, pouco ou nenhum uso de tecnologias de informação e comunicação e falta de reconhecimento profissional.

Palavras-chave: educação; inovações tecnológicas; autonomia.

INTRODUÇÃO

Um dos constructos que mais tem sido alterado no campo da educação é a gestão escolar. Enquanto alguns aceitam que não existe uma definição precisa, Azevedo e Cunha (2003) distingue a gestão como o conjunto de ações orientadas para a construção de determinados objetivos que se desenvolvem nas diversas áreas de atividade da organização em que o desenho e a avaliação tem a participação de pessoas encarregadas de organizar e construir a gestão.

A abordagem sugerida por Araújo (2021) propõe considerar o trabalho conjunto de atores diretos e indiretos liderados por uma pessoa (gerente ou diretor). Os atores diretos nas dependências da escola são: diretores, professores, pais e alunos. Os atores indiretos, por sua vez, são as pessoas que contribuem para o alcance das finalidades educativas, tratando-se dos enfermeiros, psicólogos, docentes, ou seja, todos aqueles



concebidos como pessoas interdependentes na realização de uma mesma tarefa.

Ainda assim, são os diretores que, com consciência e conhecimento da repercussão e alcance de suas decisões e ações, impactarão a comunidade educativa e são eles que devem estar preparados para exercer a função administrativa que lhes corresponde.

A administração é a tarefa de direcionar o esforço e o talento dos outros para alcançar resultados (Garza, 2002). Isso é alcançado na medida que o diretor ou gerente contribui para o alcance das metas de forma eficiente e eficaz, por meio de inter-relações que estimulam o desejo de contribuição de outras pessoas: desenvolvendo o trabalho em equipe, combinando esforços cooperativos, atendendo expectativas, modelando soluções práticas para os problemas que surgem, enfim, respondendo às necessidades que cada momento e situação apresenta, com base no uso de habilidades técnicas, humano, percepção do ambiente para propor e resolver problemas.

No entanto, é possível observar por meio de estudos e pesquisas sobre administração escolar (Azevedo; Cunha, 2003) que uma explicação consistente pode ser encontrada para tal termo. A gestão é considerada como o todo, pois articula processos teóricos e práticos a fim de favorecer a melhoria contínua da qualidade, promover a equidade e a pertinência da educação, diferindo-se, assim, da administração, que é a parte do todo, envolvendo a gestão e utilização dos recursos. Portanto, infere-se que a condição básica de uma boa gestão é a organização administrativa eficiente, sendo ela o eixo fundamental para uma boa gestão, já que é um suporte de apoio constante que responde às necessidades da gestão educacional.

O século XXI tem, como algumas de suas principais características da gestão, o diálogo, a parceria e a troca de experiências. Por outro lado, o gestor contemporâneo tem muitos desafios a enfrentar, como: o cumprimento de políticas públicas, a gestão de pessoas e questões financeiras, ou seja, a prestação de contas.

Este trabalho apresenta uma análise dos processos de gestão escolar na modernidade no qual se procura associar a organização das políticas públicas de educação aos modos de se gerir a escola, desde a gestão pautada na administração, até o modelo democrático e participativo.

MATERIAL E MÉTODO

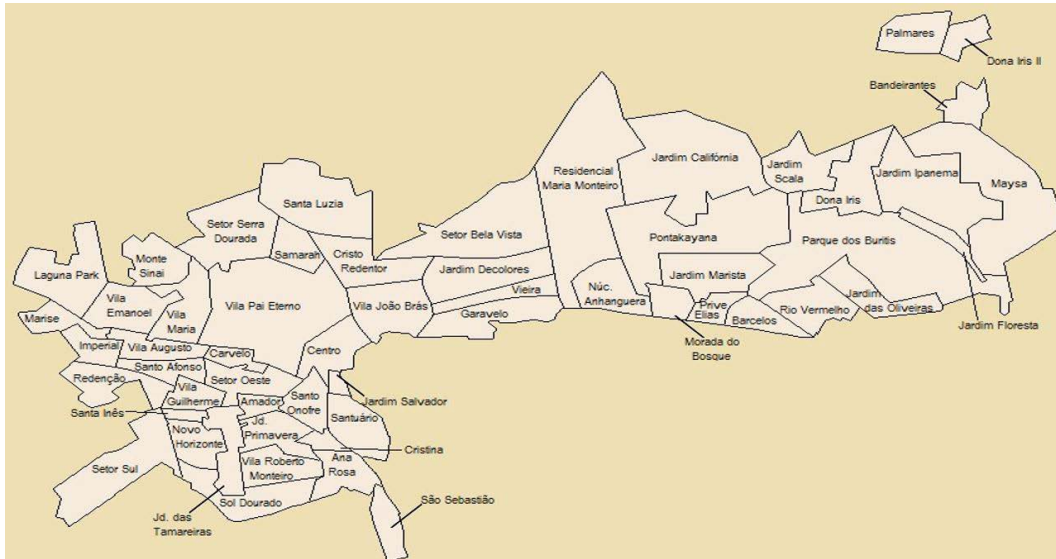
Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que visou à elaboração e análise de uma cartilha eletrônica ilustrada, para auxiliar os gestores a refletirem sobre os desafios da gestão escolar na sociedade contemporânea.

A revisão bibliográfica foi realizada a partir de busca de artigos indexados no banco de dados da SCIELO, PubMed e Periódicos CAPES. Além disso, foram utilizados livros e legislações educacionais como o Plano Nacional de Educação que em suas Metas, trata da gestão escolar. O modelo bibliográfico foi utilizado para identificar os desafios da gestão escolar na atualidade. Os descritores definidos para busca foram: “Educação”, “Gestão escolar” e “Desafios”.

A pesquisa utilizou-se de estudo de caso para entendimento da percepção dos

entrevistados sobre as mudanças no processo de gestão. O estudo foi realizado em dez escolas regulares da rede Estadual de Ensino jurisdicionadas à Coordenação Regional de Educação de Trindade-GO (Figura 1).

Figura 1 - Mapa da cidade de Trindade dividido por bairros.



Fonte: <https://www.google.com/search?q=mapa+de+trindade+go+coordenadas&tbm=isch&>

A população do estudo foi composta por vinte e dois gestores eleitos ou por designação. Para o levantamento de dados foram realizadas entrevistas e enviados questionários eletrônicos. As análises foram realizadas antes da utilização da cartilha eletrônica e a partir dos resultados foram elaborados os conteúdos da cartilha.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise destas questões foi realizada à luz da análise do conteúdo de Laurence Bardin (2011). Para esta análise foram criadas sete categorias:

- 1) adequação da equipe às realidades e inovações tecnológicas;
- 2) interferências das políticas públicas no processo de gestão;
- 3) quantidade de demandas nas plataformas;
- 4) maiores desafios em relação aos docentes;
- 5) a ausência de eleição de diretores;
- 6) interferência do excesso de demandas; e
- 7) competências para ser um bom gestor.

A categorização, segundo Bardin (2011), permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização sendo possível, assim, correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los. As estratégias de interpretação foram: emparelhamento, análises históricas e construção de uma explicação.

Adequação da Equipe às Realidades e Inovações Tecnológicas

Em relação à adequação da equipe docente às inovações tecnológicas e mudanças sociais, os gestores responderam que:

“– A falta de uma coordenação pedagógica geral para promover o alinhamento pedagógico da unidade escolar”.

“– Motivação dos estudantes e professores”.

“– Falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos”. “–Evasão”.

“ – Cumprir metas”.

“– Implantação de tudo o que vem sendo cobrado pela SEDUC”.

“– Trabalhar com mecanismo que é de função do pedagogo”.

“– A defasagem de aprendizagem devido ao período pandêmico”.

“– A permanência do aluno na escola todos os dias”.

“– Adequação às mudanças e rotatividade”.

“–Diferentes perfis de aluno em sala de aula”.

“– Busca por resultados nas avaliações externas”.

“– Fazer com que cada um assuma a sua responsabilidade para oferecer um ensino de qualidade aos nossos alunos”.

“– Melhorar o desempenho nas avaliações externas para atingir as metas do IDEB”.

“– A sincronização entre os funcionários da Rede”.

De acordo com Araújo (2021) é preciso promover uma mudança na perspectiva da gestão escolar, pois “[...] vivemos em tempos de novas rupturas e de novas configurações” as quais mudam radicalmente o cenário da gestão da escola e do diretor por meio do aumento progressivo das suas demandas de trabalho. O autor complementa que não basta melhorar ou reformular o que já existe, é necessário desencadear novos processos que possibilitem a abertura para a apropriação de novas práticas educativas, mais condizentes com o momento atual em que vivemos.

Interferências das Políticas Públicas no Processo de Gestão

Sobre as interferências das políticas públicas no processo de gestão, somente dois gestores disseram que não influenciam. Os demais concordam que sim, interferem.

“– Sim, Muitas vezes existem políticas públicas que dificultam o trabalho de um gestor, inclusive eliminando algumas autonomias operacionais”.

“– Sim, pois a nossa gestão fica, muita das vezes, engessada”.

“ – Sim algumas políticas públicas às vezes não coincidem com projeto de ação proposta pela gestão”.

“– Sim, pois nem tudo que é cobrado é exequível”

“– Sim, pois a realidade das escolas não é igual aos problemas apresentados”.

“– Sim, positivamente. Precisa muito de uma política pública onde as empresas incentivem a participação dos pais/ responsáveis a participar das reuniões da escola dos filhos. Isso sem prejudicar os pais/ responsáveis, na empresa onde trabalha.

Exemplo: não tirar gratificação dos funcionários por ter que faltar ao trabalho para comparecer na escola”.

“– Sim, mas poderiam favorecer para uma formação específica”.

“– Sim. Muitas vezes temos que deixar um pouco o foco no ensino aprendizagem, para atender as políticas públicas”.

“– Sim. Às vezes o colégio está em uma ação progressiva e precisa parar devido às mudanças das políticas públicas, p.e., Colégios Cívicos Militares”.

“– Nem sempre. Acredito que hoje de modo geral está tendo uma preocupação muito grande em criar políticas públicas que favoreçam o processo de gestão”.

“– Sim, mas de forma positiva. As políticas públicas garantem os direitos básicos de todo cidadão, isto é, direito a educação dentre outros, dessa forma também auxilia o processo de gestão que necessita de ações pontuais para executar um bom trabalho de forma democrática”.

Quantidade de Demandas nas Plataformas

A quantidade de demandas em plataforma foi um questionamento feito aos gestores entrevistados. A capacidade de lidar com elas é relatada como um fator que interfere de alguma forma nas funções desenvolvidas pelos gestores.

“– Muitas vezes são de formas incompatíveis com a realidade da instituição, e algumas delas retardam um pouco a aplicação pedagógica, devido as instabilidades das plataformas”.

“– São conduzidas de acordo com as demandas exigidas pela rede, e são distribuídas de acordo com as devidas responsabilidades operacionais”.

“– O desafio é o acesso à internet que os estudantes da escola pública não possuem, dificultando atender essas demandas”.

“– O avanço tecnológico na maioria conta com pontos positivos, ao delegar funções, o gestor de possibilidades de conduzir as demandas com êxito”.

“– Tenso. Procuo me organizar trabalhando a gestão do tempo e delegando obrigações”.

“– Essa demanda requer muito da equipe escolar os alunos não têm interesse muito difícil conseguir avançar nessa ação”.

“– São muitas! É puxado, mas são necessárias para que possamos corrigir a distorção de idade/série, melhorando o fluxo e o aprendizado”.

“– O trabalho do gestor é multifuncional, e a tela nos prende muito em tantas especificidades ao mesmo tempo”.

“– Eu prefiro trabalhar nas plataformas, acho mais tranquilo e fácil acesso democraticamente”.

A quantidade de demandas cresce de acordo com a necessidade de transmitir a informação cada vez mais rápido.

“– As demandas são administradas de acordo com o cronograma de entrega decada demanda”.

Maiores Desafios em Relação aos Docentes

Sobre maiores desafios em relação aos docentes os gestores descreveram que:

“– Ensinar para uma grande quantidade de estudantes, que não valorizam a Educação”.

“– A falta de motivação e muitos estão presos em metodologias que não se encaixam na nossa realidade”.

“– Alguns docentes ainda não estão preparados para a mudança de paradigma proposto pelos novos tempos, deveriam entender que os recursos tecnológicos se bem utilizados são ferramentas que auxiliam o processo ensino aprendizagem”.

“– Dificuldade em usar novas tecnologias”.

“– Rotatividade”.

“– Docentes esperando aposentadorias na regência”.

“– Levar os docentes a entender que os tempos são outros. Que precisamos adaptar ao novo e ver as avaliações como um grande momento para avaliar como está a aprendizagem dos alunos e avaliar o trabalho do docente também. Precisam estar em constante formação para enriquecer as aulas com o uso da tecnologia que é bem desafiador”.

“– Carga horária”.

“– Disciplina, compromisso e falta de estrutura familiar. Há também um excesso de paternalismo por parte do Estado”.

“– Fazer com que os professores compreendam a importância do seu papel e tenham convicção que eles têm o poder de transformar a educação”.

“– Resistência às normativas advindas do sistema”.

“– Os maiores desafios são articular ações que envolvam a todos os docentes, avaliando as particularidades de cada um”.

O enfrentamento dos desafios diários da escola, exigem que os gestores se

adequem às mudanças sociais que afetam o sistema educacional e de modo particular os professores que trazem consigo realidades distintas.

Nesse sentido, no campo das instituições de ensino, os estudos mais recentes demonstraram, por meio de evidências, o impacto produzido pelo exercício de liderança adequada na eficácia escolar. Um ponto diferenciador dessa liderança é que uma estrutura de gestão adequada possibilita a participação de professores em diversas áreas da gestão escolar. Isso porque a sociedade moderna está vivenciando uma transição entre uma linha de liderança tradicional chamado transacional que mantém linhas de hierarquia e controle (de forma burocrática) para uma abordagem de liderança mais transformacional que distribui e delega (Costa *et al.*, 2018).

Sobre as dificuldades de os docentes aceitarem e se adequarem às mudanças no campo didático, principalmente aquelas decorrentes da inserção cada vez maior das tecnologias da informação, é importante considerar que em uma realidade multidimensional e multifacetada, o foco de atenção e ação do professor deve ser a sala de aula e a escola. Em ambos os espaços, ele estará sujeito a influências internas e externas, para as quais será necessário que o gestor forneça os recursos aos professores para que, além de ser um transmissor cultural, seja um mediador a partir do diagnóstico/observação da realidade, ou seja, de um ator que realiza controles constantes e promove críticas à tomada de decisões que a realidade exige (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018).

Nessa direção, a motivação dos professores para trabalhar no seu desenvolvimento profissional é o cerne da melhoria. Assim, o desafio para os gestores escolares é duplo. Por um lado, devem mobilizar os motivadores intrínsecos para promover a mudança e, por outro lado, utilizar indutores externos, a fim de reforçar o desejo dos professores de aprender novas ideias e práticas (Apple, 2017).

Contudo, esta tarefa não é fácil. A organização do trabalho docente limita por vezes a capacidade dos gestores de estimular a qualidade do ensino, uma vez que não têm acesso direto e contínuo às dinâmicas do trabalho docente. Mesmo o sistema de monitoramento mais sofisticado não pode desfazer o fato que os professores, em sua maioria, estejam sozinhos na sala de aulas. Portanto, são eles próprios que devem sentir-se motivados a manter o investimento de esforço que o seu trabalho diário significa (Araújo, 2021).

A Demora em Realizar Eleição para Diretores no Estado de Goiás

Sobre a ausência de eleição de diretores que à época da pesquisa ainda não se fazia presente, os gestores foram questionados se a consideravam fato negativo ou positivo.

“– Negativo, pois sem as eleições o gestor pode ficar refém do governo, até mesmo ocorrendo a possibilidade de haver uma indicação política inadequada, ou seja, sem a eleição, pode haver indicações políticas para o cargo de gestor, para pessoas que não tenham o perfil pedagógico e administrativo para desempenhar a referida função”.

“– Eu prefiro que o processo não passe por eleição, pois o pós-eleição é muito complicada para a unidade escolar. Poderia ser realizado um concurso com provas e títulos para ocupação do cargo onde os professores efetivos poderiam participar do processo”.

“– Negativo. A comunidade escolar precisar escolher o mais preparado”.

“– O processo eleitoral é importante porque permite a participação de toda comunidade escolar, escolher o gestor. É um processo democrático”.

“– Aqui em Avelinópolis positivamente, pois a diretora consegue atender as demandas”.

“– Depende a realidade de cada unidade escolar. Nos Colégios Militares do Estado de Goiás funciona a nomeação pela Polícia Militar do Estado de Goiás e funciona bem”.

“– Acredito que seja importante a eleição de gestores de forma responsável, criando mecanismos para que as pessoas que assumirem a direção estejam convicta da sua responsabilidade enquanto gestor”.

“– Eu vejo como fator negativo. Porque as eleições garantem uma gestão democrática que prioriza a qualidade no processo de ensino”.

De acordo com Lombardi (2006), a eleição direta para diretor é garantia de democracia.

Oliveira e Vasques-Menezes (2018) enfatizam que a instituição da eleição de diretores como forma de provimento ao cargo de gestor escolar, difundida no Brasil pós anos 80, incentivou o debate sobre a temática da gestão escolar. Contudo, a partir dos anos 2000, tal processo começou a passar por um processo de declínio, assim como os concursos públicos que também foram reduzidos. No campo da gestão, tem-se perdido a oportunidade de escolher um diretor por meio de eleição, uma vez que poucos estados ainda adotam este processo e outros têm escolhidos por meio de consulta pública, ou indicação política.

Sobre a consulta pública, um estudo realizado por Oliveira e Moraes (2018, p. 78-79) demonstraram que:

A consulta pública à comunidade/eleição escolar ocorre em 20 (vinte) estados. Em sete deles (Rondônia, Alagoas, Distrito Federal, Goiás, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina), sendo que tal processo não é precedido de seleção, nem de seleção técnica, estando presentes apenas os pressupostos e requisitos legais necessários à formalização da candidatura. Em Pernambuco, a seleção acontece com um olhar voltado para a formação de lista tripartite para posterior indicação do chefe do executivo. No Mato Grosso, a eleição é precedida de [...] eleição feita por meio de curso de formação cargo/função em que a única exigência é a presença do interessado e não aproveitamento ou êxito, diferente da seleção técnica que é obtida a partir de certificação de aproveitamento aferido em exame específico, precedida ou não de curso de formação.

Embora no Estado de Goiás a proposta de consulta pública seja recente (referente à 2020), na pesquisa dos autores supramencionados, fica evidente que em 2018 muitos estados brasileiros já adotavam este processo de escolha de diretor.

Conforme Oliveira e Moraes (2018) ainda é forte a cultura de indicação por parte do poder executivo, sendo esta uma maneira de controlar os sistemas de ensino que tem grande capacidade de alcance às comunidades locais.

Interferência do Excesso de Demandas

Procurou-se saber dos gestores se o excesso de demandas interferia em sua qualidade de vida. Os gestores, em sua maioria, responderam que sim.

“– Sim. Muitas vezes as demandas, são desnecessárias e desorganizadas. Muitas podem ocorrer de forma aleatória, dificultando uma eficaz execução. Se houvesse uma filtragem por prioridades, as coisas poderiam surtir mais efeitos positivos”.

“– Sim, pois as demandas não ficam restritas somente ao horário de expediente da unidade escolar, e muitas vezes é preciso estar na unidade escolar mais do que a carga horária contratada”.

“– Os desafios são enormes, as demandas são grandes, mas cabe ao gestor fazer e ter o equilíbrio necessário”.

“– Sim interfere. As demandas chegam em cima da hora e sem planejamento. Isso muda nossa rotina constantemente e causa estresse”.

“– Às vezes, muitas vezes deixamos de vivenciar um momento familiar por razões do trabalho”.

“– Sim. Pois vivemos os problemas da escola o tempo todo”.

“– Não! Procuo estar resolvendo todas as demandas em horário de trabalho”.

“– Com certeza! São tantas demandas que mesmo sendo uma escola organizada onde dividimos as tarefas para não pesar mais para alguns, não está dando tempo de respirar. Está puxado. Sabemos da importância dessas demandas principalmente após uma pandemia. Fácil não é, mas estamos conseguindo. O cansaço é notório no rostinho de cada funcionário”.

“– Demandas excessivas e sempre pontuais, em curto prazo. A carga horária é sempre superior à da modulação”.

“– Não. Estou conseguindo conciliar”.

“– Todas as demandas encaminhadas para Unidade Escolar têm um objetivo a ser alcançado, e são através delas que o sistema se torna viável”.

De acordo com Costa *et al.* (2018) o diretor escolar tem assumido um papel cada vez mais complexo em razão de alguns fatores, como: mudança na dinâmica da escola em virtude da globalização e do desenvolvimento tecnológico; democratização da escola, por meio da ampliação do acesso e atendimento que abarque e considere as diversidades culturais; mudança no papel social da escola, a qual vem assumindo responsabilidades que eram da família e da sociedade.

Araújo (2021) faz uma análise dessas demandas a partir da pandemia por covid-19. Segundo a autora, além das mudanças rápidas as quais a escola teve que se adequar devido o avanço da doença, à rotina de trabalho presencial dos gestores foram acrescentadas outras demandas como remanejamento de alimentos perecíveis para instituições sociais, distribuição de cestas básicas e cestas verdes à comunidade escolar em situação de vulnerabilidade, reformas e desinfecções periódicas das escolas.

O trabalho remoto, as etapas de preparação, organização, estruturação e inserção de professores e estudantes na plataforma digital exigiram dos diretores e supervisores pedagógicos a administração do tempo de trabalho. A administração do tempo também foi necessária nas ações de aprendizagem do uso da plataforma, de aplicação e de construção de uma escola virtual semelhante à escola real para o atendimento de estudantes, professores e demais partícipes da comunidade escolar. As reuniões presenciais foram substituídas por reuniões online atividades de formação virtual (Araújo, 2021).

Araújo (2021) relata, ainda, as constantes mudanças ocorridas no sistema público de educação em razão da pandemia, foram fatores potencialmente estressores na medida em que se somaram a outros já existentes como: baixos salários, escassos recursos materiais e didáticos, classes superlotadas, tensão na relação com alunos, excesso de carga horária, inexpressiva participação nas políticas e no planejamento institucional e falta de segurança no contexto escolar.

Competências para ser um Bom Gestor

Sobre as competências para ser um bom gestor e atender a todas as demandas atuais em relação ao cargo, os gestores emitiram pontos de vista distintos.

“– É necessário distribuir proporcionalmente as demandas, para que todas sejam atendidas dentro de seu tempo. Quando as demandas são distribuídas, ocorrem mais possibilidades para o gestor se dedicar em outras demandas internas de extrema necessidade”.

“– O bom gestor precisa ser ágil. Não pode estar preso em uma educação rígida, mas humana e acolhedora e que valorize o protagonismo dos estudantes mesmo gerando desconforto para o gestor”.

“– É ter uma visão macro”.

“– Ser organizado, disciplinado, saber ouvir, saber intervir, ter empatia, agir de forma transparente e legal”.

“– Difícil, mas o essencial é saber que não está sozinho. Todos devem ajudar de acordo com o seu dever, assim fica muito mais fácil”.

“– O gestor precisa ser pedagógico, dinâmico, ter gestão de pessoas tem que ser atuante”.

“– Poder contar com uma boa equipe de trabalho”.

No campo das instituições de ensino, os estudos mais recentes demonstraram, por meio de evidências, o impacto produzido por exercício de liderança adequada na eficácia escolar. Um ponto diferenciador dessa liderança é que, por intermédio de uma estrutura de gestão adequada, possibilita-se a participação de professores em diversas áreas da gestão escolar. A sociedade moderna está vivenciando uma transição entre uma linha de liderança tradicional chamado transacional que mantém linhas de hierarquia e controle (de forma burocrática) para uma abordagem de liderança mais transformacional que distribui e delega.

Para Costa *et al.* (2018), a gestão está relacionada a algo que implica sujeitos, um ou mais interlocutores que dialogam, e o diálogo entre as pessoas é a forma superior para solucionar conflitos. Por essa razão: “[...] a gestão, dentro de tais parâmetros, é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática, já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo”.

Segundo Chaves *et al.* (2018), os gestores precisam conciliar, no dia a dia, a gestão estratégica e operacional da escola, o que acaba por estabelecer uma dinâmica de trabalho conturbada e intensa.

O processo de gestão estratégica inclui diferentes níveis, processo cognitivo dos tomadores de decisão, processos sociais e psicológicos e, ainda, regras e rotinas organizacionais que orientam e condicionam decisões e ações. A Gestão Operacional, por sua vez, torna-se um espaço integrador das competências que um gestor público deve possuir para exercer uma efetiva gestão da prestação de serviços públicos, por um órgão do Estado ou mesmo por uma entidade não estatal (Bonamino *et al.*, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se considerar as ponderações dos gestores participantes desta pesquisa, foi possível notar que são muitos os problemas que interferem na educação atual: fracasso escolar, a baixa alfabetização, a desmotivação dos estudantes, a violência nas salas de aula, altas taxas de evasão e repetência, falta de valores, desigualdade no acesso aos diferentes níveis educacionais, falta de recursos econômicos, infraestrutura e corpo docente qualificado, desigualdade social entre educação pública e privada, desmotivação, indisciplina, currículos desatualizados e pouco atrativos, desigualdade de gênero, baixos níveis de aprendizagem, pouco ou nenhum uso de tecnologias de informação e comunicação, falta de sistematização de informações, entre outros.

Estas dificuldades têm sido foco de atenção dos diferentes governos, professores, pais e outros atores no processo educacional, o que levou à formulação de algumas ações para reduzi-los, como investimento em infraestrutura como o é o caso do estado de Goiás, contudo, ainda existem muitas lacunas no que diz respeito à valorização docente, fato este que gera desmotivação e precarização da profissão. Essa realidade é um dos desafios para a gestão contemporânea pois, são problemas de ordem macro e que requerem a parceria com órgãos educacionais, com a família e com a sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Antônica Costa; COSTA, Débora Pereira Vale da; SOUSA, Orleans Silva. **Gestão Escolar Democrática: O (Des)Cumprimento da Meta 19 do PNE**. Revista GESTO-Debate, 4(01-09), 2022. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17093>. Acesso em: 12 mai. 2024.

APPLE, Michael W. **A luta pela democracia na educação crítica**. Revista e- Currículum, São Paulo, v.15, n.4, p. 894 – 926 out./dez. 2017.

ARAÚJO, Giovana Alves de Souza. **Gestão pública escolar e o estresse ocupacional no contexto da pandemia da covid-19 em Ceilândia-DF.** Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 39 - 55, 2021.

AZEVEDO, M.A.R. DE; CUNHA, G. R. DA. **Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola.** Educação: Teoria e Prática, v. 18, n. 31, p. 53, 11 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BONAMINO, A.; FRANCO, C.; ALVES, F. A cor das desigualdades educacionais. In: **Conferência Mundial de Pesquisa em Educação para Países em Desenvolvimento**, 2005, Prague. Proceedings of the ... [S.l.: s.n.], 2005.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NOVAIS, Valéria Silva de Moraes; GUEDES, Gilmar Barbosa. **A gestão escolar e formas de provimento ao cargo de diretor escolar: o Plano de Ações Articuladas em foco.** Rev. Elet. Educ. [online]. 2018, vol.12, n.3, pp.653- 670. ISSN 1982-7199. <https://doi.org/10.14244/198271992880>.

COSTA, Larissa Dayane Soares da; PESSONI, Lucineide Maria de Lima; MORAES FILHO, Marciano de Carla Chiste Tomazoli Santos; QUEIROZ, Hellen Araujo de; ARAÚJO, Leila Mendes. **Importância e necessidade de formas de organização e gestão escolar.** Rev. Cient. Sena Aires. 2018 Out-Dez; 7(3): 214-27.

OLIVEIRA, Cristina Prado; MORAES, Fabiana Marques. **Escolha de diretores escolares nas redes estaduais de ensino: desafios e perspectivas atuais.** Revista Educação Online, Rio de Janeiro, n. 32, set-dez 2019, p. 59-83.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. **Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar.** Cad. Pesqui. [online]. 2018, vol.48, n.169, pp.876-900.

Os desafios do gestor escolar na escola contemporânea

Fernanda Moreira Nascimento

Mestranda em Gestão, Planejamento e Ensino pelo Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor)

RESUMO

A modernidade trouxe consigo mudanças importantes no campo da gestão escolar. Se em meados dos anos 1980, o gestor era indicado por uma autoridade política e nesse cargo permanecia por muito tempo, no início dos anos 1990 esta realidade passou por mudanças, quando surgiu a eleição direta para diretores. Desde então, os representantes escolares tiveram que se adequar às mudanças vindas da Secretaria da Educação para tornar a educação significativa. Entre estas mudanças está a inserção das tecnologias da informação (TIC) que impulsionam estes profissionais a viabilizar meios necessários para o desenvolvimento da educação. Desse modo, além de entender de aspectos pedagógicos, ele também precisa ter conhecimento financeiro e administrativo. O presente artigo tem como escopo a análise da gestão escolar na modernidade, com ênfase nas principais mudanças e seus impactos sobre a escola como um todo.

Palavras-chave: gestão escolar; tecnologias da informação; gestor escolar.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar tem passado por mudanças importantes nos últimos anos. Tais mudanças são decorrentes do constante movimento social que envolve aspectos políticos, econômicos, culturais e ideológicos. Gerir a escola e gerar processos qualificados na comunidade educativa que envolve diretores, professores, pais, alunos, serviços gerais e sociedade exige competências mais especializadas dos sujeitos que dirigem estas instituições.

Essas demandas implicam vivências de processos cognitivos mais difíceis, a partir da consideração de aspectos como inter-relações, liderança, conhecimento, procedimentos pedagógicos, gestão de aspectos jurídicos, econômicos e tecnológicos, os quais moldam a situação humana nessas instituições.

O século XXI tem, como algumas de suas principais características da gestão, o diálogo, a parceria e a troca de experiências. Por outro lado, o gestor contemporâneo tem muitos desafios a enfrentar, como: o cumprimento de políticas públicas, a gestão de pessoas e questões



financeiras, ou seja, a prestação de contas.

Este trabalho apresenta uma análise dos processos de gestão escolar na modernidade no qual se procura associar a organização das políticas públicas de educação aos modos de se gerir a escola, desde a gestão pautada na administração, até o modelo democrático e participativo.

GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar democrática deve ser entendida como uma prática que inclui a participação efetiva nas decisões dos setores que compõem a comunidade escolar. Isso implica participar da organização, construção e avaliação do projeto político-pedagógico e da definição do uso dos recursos financeiros da escola (Bordieu, 1998).

Nessa perspectiva, a defesa da democratização da gestão não se instaura por meios próprios ou como um fim em si, mas se constitui em uma das estratégias que objetivam buscar a melhoria da qualidade da educação por meio do desenvolvimento de um currículo baseado na realidade local, na construção de práticas cotidianas que possam integrar os sujeitos que constroem o trabalho cotidiano da escola: diretor, professores, alunos, coordenadores, pessoal técnico-administrativo, vigilantes, auxiliares de serviço etc., em estreita coordenação com a comunidade na qual está inserido (Brasil, 2006).

Atualmente, os diferentes setores defendem a gestão democrática da educação. Assim, para os setores progressistas, a democracia na educação sempre foi vista como uma bandeira na construção de um projeto social comprometido com os anseios da população brasileira que espera ter um gestor eficaz, dialógico e conhecedor dos processos educacionais (Lima, 1998).

A gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais, esta requer uma mudança de paradigma que apoie a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferenciada, pautada no diálogo e na troca de experiências (Bordieu, 1998).

No início de 1991, o governo do estado de Minas Gerais, um dos maiores e mais importantes tanto política como economicamente, buscou romper com o padrão de gestão altamente centralizado e clientelista, lançando uma nova forma de administrar a gestão educacional (Oliveira, 2007). Partia da tese de que a educação podia melhorar a partir de quem liderasse e gerenciasse. A filosofia que inspirava este projeto denominado Seleção Competitiva de Diretores Escolares (SECOM) estava intimamente relacionada à reflexão sobre novas formas de gestão política inspirado nas propostas de organismos internacionais, e o que explica por que sua fala se refere ao questionamento do papel que o Estado tem desempenhado na educação. Debate que é obviamente inserido na discussão sobre a crise do estado de bem-estar (Fávero *et al.*, 2019).

O contexto dessa inovação baseava-se na crítica à prática tradicional, especialmente nos estados mais atrasados do país, de selecionar diretores de escolas por meio de indicadores políticos sem consulta e/ou participação da comunidade.

Vários estudos nacionais e internacionais têm mostrado a importância de gestão escolar, liderança em particular, em resultados de aprendizagem dos alunos e a qualidade do sistema educacional. No entanto, estudos anteriores revelam que o modelo de gestão escolar vigente, denominado democrático é fruto de vários debates e reflexões que busca descentralizar a gestão participação escolar. Nesses termos, é possível distinguir quatro modelos predominantes no contexto internacional cuja classificação é baseada nos trabalhos de Murphy e Beck (1995) e McGinn e Welsh (1999).

O primeiro modelo, de controle administrativo, delega autoridade ao diretor da escola por meio de regulamentações burocráticas (controle de procedimentos e resultados por órgãos estaduais), geralmente nas áreas de gestão de pessoal e recursos financeiros. O segundo modelo, de controle profissional, delega autoridade ao diretor e professores, também sob regulação burocrática e em áreas que podem incluir o administrativo e o pedagógico (por exemplo, decisões sobre o currículo) (Oliveira, 2007).

O terceiro, o controle comunitário, promove uma representação equilibrada de profissionais e pais ou membros da comunidade local na tomada de decisões em nível escolar, sob regulamentações democráticas e abrangendo diferentes áreas administrativas e pedagógicas. O quarto, o mercado, tende a privilegiar o diretor ou a corporação responsável pela administração da escola, conferindo-lhes um alto grau de autonomia na tomada de decisões sobre aspectos administrativos e pedagógicos, sob a regulamentação da concorrência de alunos entre escolas e o mecanismo de escolha da escola pelos pais. Tanto o modelo de controle profissional quanto o de controle comunitário costumam recorrer a um órgão colegiado com representação dos setores envolvidos para a tomada de decisões (Fávero *et al.*, 2019).

O Brasil mantém, desde a década de 1980 - apesar das crises políticas e econômicas - uma relativa estabilidade do regime democrático. Após, um período de recessão e inflação, houve também um deslocamento para medidas neoliberais no final desta década. É importante o papel desempenhado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) na reestruturação econômica e modernização do Estado. O crescimento econômico e a melhoria geral da renda da população tiveram o lado negativo de manter as grandes desigualdades sociais características do Brasil (Hall, 1997).

O princípio da gestão democrática traduziu-se, em diversos estados e municípios, na formação de conselhos escolares com a participação de diversos atores e na eleição de diretores escolares por meio do voto dos membros da comunidade escolar. Ao mesmo tempo, desde o final da década de 1980, a transferência da administração de recursos para as escolas, buscando maior eficiência, começou a ser comum (Xavier; Azevedo, 2019).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9394/96 e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), também de 1996, estabeleceram um processo de reforma educacional baseado em: diretrizes curriculares comuns, maior autonomia escolar e municipalização, foco na educação básica de nove (09) anos, melhorias na remuneração e na formação de professores (Franco; Alves; Bonamino, 2007).

Na mesma linha, o Plano Nacional de Educação 2001-2010 propôs uma gestão

escolar democrática por meio de maior autonomia institucional e maior participação da comunidade escolar na gestão pedagógica e administrativa. Uma medida promovida pela legislação foi a criação de conselhos escolares, municipais e regionais de educação com representação de diferentes setores e a elaboração de planos de desenvolvimento educacional em cada nível. Surgiram, também, outros programas, como o FUNDESCOLA, promovido pelo Ministério Público Federal e Banco Mundial para as regiões mais pobres do país, com a proposta de promoção de projetos de desenvolvimento escolar com ampla participação visando à racionalização e eficiência administrativa (Fonseca, 2003).

Embora tenha ocorrido oposição às políticas da década anterior por parte dos movimentos sociais que formaram a base eleitoral de Lula, seu governo (2002-2010) manteve alguns dos principais elementos da reforma dos anos 1990, como a avaliação e as diretrizes curriculares centrais. As alterações mais significativas focaram na expansão da escolaridade obrigatória e da duração do ensino primário, com o aumento dos recursos financeiros destinados à educação. Por outro lado, o FUNDEF foi substituído em 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), o que implicou ampliar sua atuação nos níveis de educação inicial, médio e educação de jovens e adultos. No que se refere às políticas de gestão escolar e participação social, em 2004 o governo federal lançou o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares com o objetivo de favorecer a criação de novos conselhos além de fortalecer os já existentes, por meio de ações conjuntas com as redes municipal e estadual de ensino (Franco; Alves; Bonamino, 2007).

No Brasil, o trabalho se concentra em duas políticas que vêm sendo implementadas desde a década de 1980 sob diferentes tipos de governos nos níveis municipal e estadual. Para ilustrar sua implementação, são utilizados diversos exemplos, desde o caso da cidade de Porto Alegre sob a liderança do Partido dos Trabalhadores (1989-2004) até a reforma mais gerencial implementada em Minas com apoio do Banco Mundial desde 1991.

A eleição de diretores escolares surgiu no início dos anos 1980 como parte do movimento de democratização social e política que o país vivia e como uma reação contra o clientelismo generalizado e as práticas autoritárias nos sistemas estaduais e municipais de ensino.

À época, também fazia parte da reivindicação da principal organização sindical dos professores sobre os governos estaduais (Borges *et al.*, 2010). Além de seu caráter democrático, argumenta-se que esse sistema permite que o eleito seja alguém com capacidade de liderança reconhecida na instituição que dirigirá (Mendonça, 2001).

Tal processo é realizado por meio de eleição direta na qual participam professores, pais e setores estudantis; ou indiretamente com mecanismos proporcionais que aumentam o peso dos professores. Seus objetivos são contribuir para a democratização do sistema educacional, eliminando as práticas de clientelismo; e contribuir para uma gestão mais eficaz da escola (Franco; Alves; Bonamino, 2007).

De acordo com a investigação de Mendonça (2001) que pesquisou os procedimentos utilizados entre 1996 e 1998, o mecanismo privilegiado (aplicado em 53% das redes municipal e estadual de ensino fundamental e médio) para o preenchimento dos cargos de diretor de

escola foi o de eleição, com participação considerável dos sistemas municipais (Mendonça, 2001). Além disso, em 10% das redes de ensino, houve processo de pré-seleção seguido de eleição. No estado de Minas Gerais, por exemplo, foi instituída a eleição direta em 1991, na qual votam professores, pais e alunos maiores de 16 anos entre os três candidatos melhor classificados em concurso anterior. Antes, a eleição dos diretores das escolas havia sido estabelecida na Constituição de 1989.

Em 1995, a legislação estabeleceu a obrigatoriedade de aprovação em um curso como requisito para os candidatos. Segundo Barros (2010), este curso promoveu um modelo “empresarial” de gestão escolar, ao mesmo tempo em que foram verificadas restrições à participação da comunidade em processos eleitorais e estimulada a competição entre escolas por meio de avaliação externa.

Em 1999, com a chegada do governo da Frente Popular, houve uma mudança de orientação que resultou na eliminação da exigência de aprovação no curso de formação de candidatos a diretores escolares (substituídos pelo compromisso de realizá-lo uma vez eleitos), acompanhados de iniciativas que defendiam uma participação mais efetiva da comunidade escolar no desenvolvimento das políticas educacionais. Paro (2010) constatou que o sistema eleitoral tende a reduzir ou eliminar a influência sistemática de agentes políticos na nomeação de diretores, bem como favorecer atitudes menos autoritárias dos diretores em relação a professores e alunos, e a participação e diálogo entre os diferentes atores escolares.

Os problemas identificados na implementação e efeitos desta política incluem: personalismo excessivo do candidato, despreparo de alguns, “populismo” e atitudes clientelistas dentro das escolas, aprofundamento de conflitos entre segmentos da comunidade escolar, comportamentos de apropriação do cargo pelo candidato eleito (Paro, 2010). Em Minas Gerais e em outros lugares, por exemplo, pais e alunos muitas vezes não participam do processo eleitoral, e os diretores eleitos tendem a se sentir mais inclinados a responder às pressões do setor de ensino (Paro, 1986).

A criação dos conselhos escolares, em resposta às demandas de democratização, foi acompanhada pelo repasse de recursos diretamente às escolas, que vários estados e municípios começaram a implementar na década de 1980. Diversos instrumentos jurídicos e políticos (LDB; FUNDEF; planos nacionais de educação) promoveram durante as décadas de 1990 e 2000 uma maior autonomia escolar e a participação de professores e outros atores na construção do projeto escolar. Em muitos casos, os conselhos escolares são combinados com a eleição democrática do diretor da escola (Barros, 2010).

No caso da cidade de Porto Alegre, a política estabelecida a partir de 1989 estabeleceu conselhos formados por 50% de professores e funcionários da escola (incluindo o diretor) e outros 50% de pais e alunos maiores de onze anos, e com funções de discutir o projeto da escola, estabelecer os princípios de sua administração, decidir o uso de recursos e acompanhar o desempenho dos diretores (Paro, 2010).

A Secretaria de Educação implementou mecanismos de capacitação para os membros dos conselhos, bem como instâncias de intercâmbio entre os conselhos escolares e os conselhos com outras organizações sociais. Essas medidas faziam parte do projeto

“Escola Cidadã” promovido pelos governos liderados pelo PT como parte das políticas de democratização radical. A combinação da eleição direta de diretores e conselhos escolares teve como objetivo principal gerar e ensinar ao mesmo tempo os princípios da gestão democrática em nível escolar (Paro, 2010).

Gandin e Apple (2003) argumentam que houve um processo de fortalecimento real dos conselhos escolares por meio do aumento de recursos para as escolas. Também apontam como efeitos positivos a melhoria das taxas de acesso e retenção e o fato de não terem ocorrido episódios de vandalismo nas escolas municipais (como foi o caso das escolas estaduais).

Xavier e Azevedo (2010), por sua vez, confirmam a existência de outros mecanismos paralelos ao conselho escolar, como comissões, reuniões informais que apresentam ampla e significativa participação, porém, outra investigação aponta a pouca participação que pais, alunos e pessoal não docente têm nos conselhos, e que as reuniões tendem a ser dominadas por professores e administradores. No caso de pais e alunos, isso está relacionado às dificuldades em encontrar pessoas que queiram concorrer como representantes. Ressalta-se, também, que os conselhos tendem a lidar mais com questões administrativas do que pedagógicas.

Na cidade de São Paulo, durante a gestão de Paulo Freire como secretário de educação, também foram criados conselhos escolares como parte de um projeto de democratização da gestão escolar. Os conselhos eram formados por representantes escolhidos entre professores, pais, alunos e funcionários municipais, e tinham funções administrativas e pedagógicas que incluíam a discussão do programa educacional da escola e a nomeação de diretores (O’Cadiz *et al.*, 1998). Sua implementação foi rejeitada por alguns professores e gestores que a viam como uma ameaça aos seus interesses; por outro lado, os conselhos tendiam a ser dominados por professores e gestores em detrimento dos pais (Medeiros; Oliveira, 2010).

No caso de Minas Gerais, um dos principais estados do Brasil, conselhos escolares compostos por metade dos profissionais e outro para pais e alunos, com funções semelhantes aos casos já delineados, e no marco de uma ampla reforma do governo e da gestão do sistema estadual iniciada em 1991. Segundo o então secretário de Educação do estado, a reforma visava melhorar a qualidade por meio do envolvimento ativo das famílias e da comunidade, além de aumentar a equidade social e eliminar práticas clientelistas. No entanto, a partir de visões críticas como a de Xavier e Azevedo (2010), argumenta-se que a implementação dessa política colocou a ênfase na gestão eficiente do sistema, negligenciando questões de qualidade educacional.

Paro (1986) caracteriza o caso de Minas Gerais como aquele em que as escolas têm autonomia para tomar decisões sobre as operações diárias enquanto o governo estadual reserva um papel de planejamento estratégico. Ao nível da escola, foram tomadas decisões sobre cerca de 30% do currículo, a seleção de textos, a organização das salas de aula, os métodos de ensino e avaliação, a nomeação de pessoal administrativo e professores substitutos, a administração da cantina escolar.

Além disso, existem processos de avaliação de professores e é determinada a

necessidade de formação. Todas as decisões administrativas tomadas no nível da escola devem ser aprovadas pelo conselho. O conselho, por sua vez, participa da elaboração do orçamento escolar e da definição das prioridades de aplicação dos recursos administrados pela escola.

Além da falta de formação específica, verifica-se que, em muitos casos, o funcionamento dos conselhos é simbólico, limitando-se a aprovar as decisões do diretor, enquanto em outros casos os professores são os membros mais ativos e os pais pouco participam.

Devido às regulamentações burocráticas existentes no nível central, a real capacidade decisória no âmbito da escola especialmente em questões pedagógicas é muito escassa aos diferentes objetivos perseguidos por diferentes segmentos da comunidade educativa, muitas decisões são tomadas por maioria e em desacordo com a visão dos membros do conselho, situação que tende a favorecer o domínio dos professores sobre os demais atores (Fernandes; Ramos, 2010).

O GESTOR ESCOLAR NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

O gestor escolar contemporâneo atua de forma autônoma na unidade escolar, mas sempre guiado pelas políticas públicas. No Plano Nacional de Educação (2014- 2024) a gestão democrática é prevista na Meta 19.

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União (Andrade *et al.*, 2022).

Esta meta está em consonância com os princípios constantes na Constituição Federal (art. 205, VI) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (art. 3º, VIII; art. 14), que reconhecem a gestão democrática na esfera da educação pública.

No entanto, são dois textos que não contém a compreensão e aplicação direta em todo o PNE, já que sugere a ideia de que o Brasil tem um prazo de dois anos (com fim em junho de 2016) para reconhecer e aplicar a gestão democrática, indicando que a ideia que esse processo esteja associado ao mérito e participação na gestão escolar (Souza, 2015).

Em termos pedagógicos, o gestor escola precisa voltar-se e olhar para o processo participativo, pontuado no diálogo, pela troca de ideias, afetos, pensamentos, pontos de vista como elemento crucial da gestão democrática. Como Paulo Freire (1975) defendeu, o diálogo constitui uma forma de encontro com o outro e de inserção na realidade para melhor conhecê-la e transformá-la, para agir sobre ela.

Até bem pouco tempo, o modelo de direção da escola que se observava como hegemônico, era o de diretor tutelado dos órgãos centrais, sem voz própria em seu estabelecimento do ensino para determinar os seus destinos e, em consequência, desresponsabilizado dos resultados de suas ações e respectivos resultados. Seu papel, nesse contexto, era o de guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais

(Lück, 2009).

Assim, o diretor permanecia na gestão até que a pessoa que o indicou (geralmente um político) resolvesse substituí-lo. Ou seja, não havia um tempo estabelecido para o gestor permanecer no cargo. Com a mudança para o modelo democrático, os gestores eleitos passaram a cumprir mandato com tempo estabelecido (no caso do Estado de Goiás são entre dois a três anos).

Nesse sentido, Leite (2023) afirma que logo após a Constituição de 1988, houve avanço nesse campo com a ampliação democrática na educação, quando a gestão passou a ser necessidade de preocupação com as pessoas e suas relações.

Libâneo (2015) ressalta que, embora se acredite que supervisionar, acompanhar e avaliar continue sendo importante, é essencial, também, criar mecanismos de participação por meio do conselho escolar e da eleição de gestor, e interessando-se pelos vínculos dentro e fora da escola, a partir de uma visão humanista, solidária e coletiva, por exemplo.

O tempo de permanência do gestor na organização dos processos pedagógicos e administrativos na unidade escolar é importante porque é por meio dele que esse profissional terá condições de conhecer melhor os estudantes, os professores e os aspectos que precisem ser potencializados de modo a oferecer um ensino que possa atender as particularidades dos estudantes e da comunidade escolar (Gois; Rocha, 2020).

Santos e Prado (2018) relatam que as relações de poder que se materializam no cotidiano da escola pública podem ser influenciadas pelo perfil do gestor escolar. Nesse sentido, a eleição para gestor escolar, é uma forma de garantir a participação da comunidade escolar em prol do princípio constitucional de gestão democrática.

Em trabalho publicado sobre a eleição e a indicação política, Delagnese e Viotto Filho (2023) afirmam que as relações de poder que se manifestam na escola, podem ser influenciadas pelo perfil do gestor escolar. Nesse sentido, a forma de provimento ao cargo que garanta ou aumente a possibilidade de gestores com perfis democráticos de dar abertura para a comunidade participar do processo escolar e, ao mesmo tempo, ter conhecimento técnico sobre gestão escolar, seria a ideal para fortalecer o princípio constitucional de gestão democrática.

Isso justifica-se, pois, segundo os autores, as escolas do Brasil que ainda têm gestores com perfis autoritários e patrimonialistas, com participação limitada, voltada mais para o gestor, dificilmente tomam decisões com base na objetividade da organização e gestão da unidade educativa, tendo em vista que eles estão extremamente comprometidos com as relações tecidas com os seus apoiadores e, conseqüentemente, eleitores (Delagnese; Viotto Filho, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do exposto, as principais conclusões a que se chegou foram que a partir da eleição direta para diretor, este profissional chamado agora de gestor escolar, foi impulsionado a se capacitar continuamente para se ater dos novos conhecimentos que antes de tudo

demandam uma força de vontade do gestor em se adequar a esse novo contexto marcado por estudantes de perfil diferente, que agora já chega na escola com um universo de informações, geralmente são questionadores, desfocados da aula, já que a interação com o celular acaba o afastando do objetivo que é aprender.

Ademais, são inúmeras as demandas que chegam da SEDUC como planilhas para preencher, cursos de formação, professores a serem motivados e como acréscimo as questões de cunho administrativo e econômico.

Diante disso, é importante que este novo gestor tenha esteja alinhado às mudanças tanto da SEDUC, quanto da própria escola, a fim de seja possível fazer um trabalho integrado ao dos professores e demais agentes escolares sendo este um dos caminhos que garantirá o desenvolvimento de uma escola de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Antônica Costa; COSTA, Débora Pereira Vale da; SOUSA, Orleans Silva. **Gestão Escolar Democrática: O (Des)Cumprimento da Meta 19 do PNE**. Revista GESTO-Debate, 4(01-09), 2022. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17093>. Acesso em: 12 nov. 2023.
- BARROS, Euclides Ferreira. **A gestão escolar e a empresarial e suas especificidades igualitárias**. Disponível em: https://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_54353/artigo_sobre_a_gestao-escolar-e-a-empresarial-e-suas-especificidades-igualitarias. Acesso em: 20 set. 2023.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Básica**. Gestão da educação escolar. Brasília: UnB/CEAD, 2006.
- DELAGNESE, Luciana Gomes; VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim. **Práxis educativa e atuação do gestor escolar: o papel e atuação do vice-diretor**. Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências 2, Cap. 18, 2022. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/Livros/L151C18.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSÁLTER, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon. (Org.). **Leituras sobre a pesquisa em Política Educacional e a Teoria da Atuação**. Chapecó: Livrológica, 2019.
- FERNANDES, M. C. da S. G.; RAMOS, G. P. **Conselho Escolar, participação e qualidade da educação no âmbito da gestão democrática**. Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 210–224, 2010. DOI: 10.14244/19827199177.
- FONSECA, Dirce Mendes da. Gestão e educação. In: **Revista Universidade e Sociedade**, ano IV, 7 junho 2003.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. **Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites**. Educ. Soc., Campinas, vol.28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007.

GANDIN, L. A.; APPLE, M. Mantendo transformações vivas – Aprendendo com o “Sul”. In: APPLE, M. W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, Vozes, 2003. p. 161-210.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação & realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

LEITE, Alessandra Ednelza da Silva. **Gestão escolar relacionada com a formação deste profissional e a prática docente no ensino básico na pandemia e pós-pandemia**. Discussões e Estudos sobre Gestão Educacional-2. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=Perspectivas+da+gest%C3%A3o+escolar>. Acesso em: 12 dez. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Heccus, 2015.

MCGINN, N.; WELSH, T. **Decentralization of education: why, when, what and how**(1999). Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Noel-Mcginns/publication/44824547_Decentralization_of_education_why_when_what_and_how/links/54ecb2470cf28f3e653488ac/Decentralization-of-education-why-when-what-and-how.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

MEDEIROS, Arilene; OLIVEIRA, Francisca de Fátima. **Conselho Escolar: mecanismo de democratização ou burocratização?** Educação Unisinos, v. 12, n.1, p.35-41, 2008. Disponível em: http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n1/035a041_art04_medeiros_e_oliveira%5Brev_ok%5D.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil**. Educação e Sociedade. Campinas, 2001.

MURPHY, Joseph; BECK, Lynn G. **School-Based Management as School Reform: Taking Stock**, 1995. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED385912>. Acesso em: 10 nov. 2023.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. **Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar**. Cad. Pesqui. [online]. 2007, vol.48, n.169, pp.876-900.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. **Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar**. Cad. Pesqui. [online]. 2018, vol.48, n.169, pp.876-900.

PARO, Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**, 2010. Disponível em: http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

SANTOS, Isabela Macena dos; PRADO, Edna Cristina do. **Entre a eleição e a indicação política: as relações de poder no cotidiano do gestor escolar**. Rev. Exitus [online]. 2018, vol.8, n.1 pp.59-86. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602018000100059&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2023.

SOUZA, Angelo Ricardo. **Meta 19 PNE: gestão democrática**, 2015. Disponível em: <http://www.fnpe.com.br/docs/metasp/backup/META-19-PNE-GESTAO- DEMOCRATICA.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

XAVIER, Carla Cristina Valois Lins; AZEVEDO, José Franco. **Gestão democrática na educação profissional e tecnológica**. Sergipe: Ed. Aracajú, 2019.

Dificuldades enfrentadas por professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba

Maria Luiza Forte

Mestranda em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Rua Imaculada Conceição, n.º 1155, Prado velho, CEP. 80215-901 – Curitiba/PR

Alboni Marisa Dudeque Pianavoski Vieira

Doutora em Educação, professora da Área de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Rua Imaculada Conceição, n.º 1155, Prado velho, CEP. 80215-901 – Curitiba/PR

RESUMO

O presente estudo, visa realizar reflexões sobre a fase de iniciação à docência, período correspondente ao momento em que o professor enfrenta a busca de encontrar-se dentro de sua atuação. A pesquisa tem abordagem qualitativa, com caráter bibliográfico, documental e de campo. A pesquisa de campo, foi realizada por meio da aplicação de um questionário de modelo aberto, com professores que estão vivenciando seus primeiros anos de docência. Para tanto, o problema de pesquisa trata da seguinte questão: Quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba? As respostas dos professores entrevistados foram analisadas e organizadas em categorias, subcategorias e incidências, inspirado no método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). Com base na análise efetuada, verificou-se que os primeiros anos de exercício docente foram cruciais para a definição do *modus operandi* dos professores entrevistados e as principais causas que os levaram a escolher a profissão foram o prazer associado ao estudo e o impacto social que a função de professor tem na vida de seus alunos. Em contrapartida, as principais dificuldades relatadas foram queixas sobre a situação socioeconômica dos alunos, desvalorização da profissão e a baixa remuneração.

Palavras-chave: *modus operandi*; socioeconômica; docência.

INTRODUÇÃO

A idealização deste projeto, consiste na importância da realização de reflexões, sobre o início da carreira docente, período em que o professor recém-formado, enfrenta diversas inseguranças e busca encontrar-se dentro de sua profissão.

Para melhor compreender a temática, foram realizadas entrevistas com professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, buscando compreender de



que formas as suas vivências profissionais influenciaram na construção de seus *modus operandi*.

Assim, a problemática desta pesquisa foi baseada de acordo com a seguinte questão norteadora e objetivos: *Quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba?*

Objetivo geral: Investigar os fatores que interferem na ação pedagógica de professores iniciantes que atuam nos anos iniciais em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Objetivos específicos: contextualizar a Rede Municipal de Ensino de Curitiba; investigar o que as pesquisas acadêmicas apontam sobre os fatores que interferem na ação pedagógica de professores iniciantes que atuam nos anos iniciais; conhecer as percepções de professores iniciantes, que atuam nos anos iniciais em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, sobre os fatores que interferem na ação pedagógica; identificar como os fatores interferentes contribuem para a construção da profissionalidade docente.

A justificativa de um estudo como este, reside na importância da realização de um aprofundamento sobre a relação entre a prática docente e identidade docente, tendo como principal finalidade, examinar o conceito social do professor iniciante.

Buscando compreender, como as experiências vivenciadas durante seus primeiros anos de carreira influenciaram não desenvolvimento de seu *modus operandi* e percepções pessoais acerca da profissão.

Para Veenman (1984), os primeiros anos de exercício docente devem ser interpretados como uma espécie de choque de realidade:

Esse conceito de choque de realidade, indica o corte que se dá entre os ideais criados durante a formação inicial e a rude realidade do dia-dia numa sala de aula, não podendo circunscrever-se a um período limitado, trata-se antes, de um processo complexo e prologando. (Veenman, 1984, p. 54).

Segundo Pimenta (2009, p.17), a construção da identidade de um professor, é dividida em três passos:

O primeiro passo é o da informação, o segundo da análise, classificação e contextualização da informação; o terceiro refere-se à inteligência, sabedoria e consciência. O terceiro passo consiste na construção da identidade do professor com base nas realidades escolares.

De acordo com Rocha e Aguiar (2012, p. 5):

A formação do professor é um processo contínuo, sistemático, organizado, que perpassa toda a carreira docente e se consubstancia em quatro fases: a vivência do professor enquanto ainda era um estudante, sua formação inicial, sua iniciação na carreira e a sua formação continuada [...].

Em relação aos estudos bibliográficos sobre a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, compreende-se à necessidade de uma breve contextualização sobre a história de sua criação e análises documentais as leis e legislações que a cercam.

De acordo com estudos bibliográficos feitos por meio de análises obra de Costa, (2007): Memórias da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1963-1982), averiguou-se que as primeiras escolas municipais de Curitiba foram fundadas sob a Lei 4.024/61.

Durante o seu primeiro ano de criação, a prefeitura era responsável apenas pelo fornecimento dos espaços escolares e o gerenciamento de finanças e a contratação de funcionários eram exercidos apenas pelo governo do Estado do Paraná.

A primeira unidade escolar que inteiramente administrada pela prefeitura de Curitiba, foi fundada em conjunto com o Plano Municipal de educação durante a gestão do Prefeito Omar Sabbag (1967-1970):

O Plano Municipal de educação, foi elaborado com o intuito de informar a população sobre as primeiras escolas comunitárias e direcionar quem seriam responsáveis, pela organização da grande demanda escolar, que ocorreu em decorrência da chegada de muitos imigrantes europeus, que residiam nos bairros periféricos da cidade, tendo como principal função, supervisionar as Políticas Educacionais e necessidades sociais destes moradores (Costa, 2007, p. 62).

No que se refere a situação atual da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, foram realizadas algumas consultas aos relatórios de atividades mais recentes publicados no site da Secretária de Educação do Estado do Paraná- SEED PR, onde consta a informação de que atualmente a Rede Municipal de Ensino de Curitiba contém mais de 185 escolas municipais (sendo 3 de educação especial), 220 Centros Municipais de Educação Infantil -CMEIS, 65 mil alunos e mais de 10 mil profissionais da educação.

Um dos principais fatores responsáveis pela vasta quantidade de profissionais da educação, foi a promulgação da Lei Nº 14.544 promulgada durante a gestão do Ex-Prefeito Gustavo Fruet (2013-2017).

Esta Lei, incentivou a valorização do profissional do magistério e da educação básica por meio do investimento no plano de carreira do profissional da educação:

I - A mobilidade que permita aos Profissionais do Magistério, nos limites legais vigentes, a promoção da educação pública com qualidade;
II - o desenvolvimento profissional corresponsável, possibilitando o estabelecimento de trajetórias de carreira com liberdade de escolha e planejamento pessoal para todos os Profissionais do Magistério (Curitiba, 2014, p. 2).

Portanto, esta medida pode ser interpretada como uma espécie de estímulo ao desenvolvimento da formação continuada dos profissionais da educação, pois, o aumento das titulações acadêmicas passou a funcionar como uma espécie de sistemas de pontos que faz com que os profissionais da educação, tenham mais chances de ingressarem em cargos públicas.

Ou seja, quanto mais um professor investir em sua formação continuada, mais pontos ele terá na prova de títulos para ingresso em cargos públicos, facilitando suas aprovações.

Para De Moura (2022), as Políticas Educacionais Públicas devem ser implementadas, visando às questões sociais e econômicas que compõem o processo de profissionalização docente:

A política educacional voltada à formação e ao trabalho docente recebe influências deste contexto sociopolítico. Precisamos refletir sobre questões basilares que compõem todo este movimento de constituição das políticas públicas voltadas à área educacional, no que diz respeito à formação e ao trabalho do professor, no sentido de entendermos o processo de profissionalização aqui proposto. Que concepções de formação e trabalho docentes subjazem as políticas atuais? De que forma, os governos se apropriam dessas concepções? Como as políticas são pensadas e implementadas (De Moura, 2022, p. 4).

Desta forma, podemos interpretar a profissão docente como um processo contínuo e sistemático, sendo necessário dar continuidade aos estudos, para que possamos compreender como estes processos são desenvolvidos.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa, é de abordagem qualitativa com estudos documentais bibliográficos e de campo, a pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas com professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Os professores entrevistados, foram encontrados por meio de consultas as listas de aprovações disponíveis no Diário Oficial da Prefeitura do Município de Curitiba, as listas eram extensas e continham mais de 150 nomes.

Os professores foram contatados por intermédio de suas mídias sociais, entretanto, apenas 20 professores aceitaram ser entrevistados.

Antes da elaboração das perguntas das entrevistas, foram efetuadas algumas conversas informais com os docentes, com o objetivo de conhecê-los melhor e evidenciar quais eram as suas perspectivas e objetivos em relação a prática.

As conversas informais foram inspiradas na teoria de escuta sensível de Barbier (2007), que defendia a necessidade de uma postura perspicaz na relação entre o pesquisador e seu objeto de estudo, salientando a importância em analisar os desejos e as opiniões do sujeito que está sendo entrevistado com muita atenção:

Escuta sensível, significa compreender a existencialidade interna. Essa noção reconhece a aceitação incondicional do outro, não julga, não mede, não compara. O pesquisador compreende o outro, contudo, sem aderir ou se identificar com suas opiniões e atitudes. Ao ouvir, o pesquisador suspende, momentaneamente, suas posições filosóficas e valores, porém, durante o procedimento de pesquisa, haverá momentos para seguir afirmando sua coerência, podendo mesmo recusar-se a trabalhar com um grupo com o qual suas opiniões conflitem (Barbier, 2007, p. 157).

Cabendo ao entrevistador, não deixar transparecer julgamentos em relação as ações, comportamentos e opiniões do entrevistado.

As perguntas da entrevista, foram elaboradas com o objetivo de se obter informações sobre as vivências pessoais dos docentes, focando diretamente em suas experiências individuais, não devendo ter seus resultados generalizados e nem interpretados, como o real contexto em que todos os professores que lecionam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba exercem as suas práticas.

Segundo Lakatos (1996, p.3), as perguntas de uma entrevista precisam ser elaboradas com atenção e respeito ao entrevistado:

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa que requer tempo e exige alguns cuidados, entre eles destacam-se: o planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a

preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes.

Para Denzin (2006, p .7):

Toda entrevista deve conter como elemento principal a observação, afirmando que a conjuntura entre a observação e a investigação é “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção [...]”.

Antes que respondessem ao questionário, foi solicitado que os professores assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) On-line, exigido nas pesquisas com seres humanos pelo comitê de Ética da PUCPR, correspondente ao projeto, “História, memória e formação de professores”, aprovado pelo parecer 973.902.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), continha as seguintes orientações:

- a) não é necessário incluir informações de identificação;
- b) as respostas serão mantidas no anonimato e usada apenas para fins desta pesquisa;
- c) caso você opte por incluir sua identificação, seu nome e sobrenome serão apresentados por meio de siglas preservando o seu anonimato;
- d) o questionário leva menos 15 minutos para ser respondido;
- e) sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário, você não será remunerado;
- f) caso decida desistir da pesquisa, você poderá interromper o questionário a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição;

O modelo de entrevista escolhido, foi o modelo aberto sem limitações de linhas ou *caracteres*, o questionário foi disponibilizado na plataforma *Google Forms* e a escolha desta plataforma deu-se, devido a sua facilidade de manuseio.

As perguntas da entrevista foram:

1. Quais foram as **principais motivações** que o (a) levaram a escolher a profissão docente?
2. Para você, quais são as **principais dificuldades** da profissão docente?
3. Que importância tem para você, a **colaboração da equipe pedagógica** da instituição onde você leciona em relação ao processo educativo de seus alunos?
4. No que se refere ao seu primeiro ano como professor, como você avalia a **resposta dos seus alunos** ao seu trabalho?
5. Ainda se referindo ao seu **primeiro ano como docente**, existe algum aspecto que gostaria de retomar e fazer diferente? Se sim, qual seria?
6. Em relação à sua **formação continuada** desde a sua graduação, como você a está desenvolvendo? Que tipo de experiências você desenvolveu?

7. Em relação aos **concursos públicos**, qual sua experiência com eles?
8. Existe algum aspecto pertinente que não tenha sido citado nesta entrevista que você gostaria de abordar?

RESULTADOS

A análise de dados, foi efetuada de acordo com o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011, p. 15), que consiste em: “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados [...]”.

Bardin (2011), destaca três fases fundamentais para a realização desse tipo de análise, denominando: pró-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a construção dos dados colocados nos quadros foi efetuada por meio de classificação e categorização elaboradas com base na interpretação das respostas do questionário, com o objetivo de expressar as reais condições em que se efetuam o exercício docente dos entrevistados.

Quadro 1 - Etapas da análise do conteúdo, a partir das entrevistas.

Fase 1 – Pró-análise.	As entrevistas foram respondidas por meio da plataforma google forms.
Fase 2 – Exploração do Material	As respostas foram lidas e tiveram suas semelhanças grifadas. A partir desses grifos, criaram-se categorias e subcategorias de análises para as falas.
Fase 3 – Tratamento dos resultados (AC)	As categorias de análise estabelecidas foram: prazer associado ao estudo, promoção do desenvolvimento pessoal, estima pela influência que o docente tem sobre a vida de seus alunos, remuneração, cargo público e autonomia. Após a construção das categorias, conforme consta do Quadro 2, foram levantadas as incidências.

Fonte: a autora, 2023, com apoio em Bardin, 2011.

Para Bardin (2011), quando as técnicas de análise são desenvolvidas por procedimentos sistemáticos, permitem que o pesquisador absorva o conteúdo das respostas dadas pelos seus entrevistados:

As técnicas de análise das comunicações estabelecem indicadores para o processo da análise de dados: a descrição analítica, a interpretação referencial dos dados e a pró-análise, realizada pela organização das respostas e pela leitura flutuante, que possibilita ao pesquisador elaborar hipóteses que o ajudam na interpretação dos dados (Bardin, 2011, p. 4).

Dando continuidade à esta etapa, as respostas do questionário foram analisadas, categorizadas e dadas em categorias, subcategorias e incidências:

Quadro 2 - Categorias de análise.

Categoria	Subcategoria	Incidências
Principais motivações que o(a) levaram a escolher a profissão docente	Promoção do desenvolvimento pessoal Remuneração Empregabilidade Estima pela influência que o docente tem sobre a vida de seus alunos Transformação social	Remuneração (2) Impacto social que a função docente tem sobre a vida de seus alunos (14) Facilidade de empregabilidade (5)

Categoria	Subcategoria	Incidências
Experiência com concursos públicos	Estima pelos Cargos Públicos Autonomia Remuneração	Professores que atuam apenas na Rede Municipal de Ensino (7) Escolha do cargo público com base na remuneração (2) Professores concursados em mais de um município (3) Dificuldades para obtenção de aprovação no concurso da Rede Municipal de Ensino Curitiba (6) Queixas relacionadas ao sistema de pontos e méritos existentes nos concursos públicos (3)
Relação com os alunos e com a equipe pedagógica das Instituições de Ensino	Frustração Vulnerabilidade Social Defasagem escolar Práticas de apoio Falta de ética	Queixas sobre a remuneração e benefícios da carreira (17) Queixas e relatos sobre casos de defasagem escolar (14) Professores que relataram terem vivenciado conflitos com a equipe pedagógica das instituições de ensino onde lecionam (7) Queixas sobre a infraestrutura do espaço escolar (2)
Aperfeiçoamento da formação continuada após a graduação	Prazer associado ao estudo	Realizaram cursos de formação continuada (12) Não realizaram cursos de formação continuada (8)

Fonte: a autora, 2023, com base nos dados coletados.

Para a interpretação das respostas, foram considerados o modo de produção cultural e social como fatores determinantes para a forma como a educação é compreendida e vivenciada.

Segundo Lombardi (2010, p.184), a produção cultural é um elemento fundamental na ação pedagógica:

O docente deve encontrar ao longo de sua formação condições de tempo, lugar e acesso de boa qualidade, a fim de que seus estudos sejam aprofundados, ou seja, a produção cultural e social são elementos fundamentais para a transmissão do conhecimento, em sua ação pedagógica como profissional da Educação.

A categoria com maior incidência nas falas dos professores, foi a escolha da profissão com base na idealização da função de professor, dos 20 professores entrevistados, 14 relataram ter escolhido a área da educação devido a influência e impacto social que um professor tem na vida de seus alunos:

Sou professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, cresci em uma família de professoras, minha vó foi professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba durante 35 anos e minha mãe é professora de português da Rede Estadual de Ensino há quase 20 anos. Quando eu era criança, ficava maravilhada com a forma como elas falavam sobre seu dia a dia e o carinho e apoio que davam aos seus alunos, principalmente minha mãe, que assim como eu, lecionou a vida toda em instituições com muitos casos de defasagem escolar e alunos que são marginalizados pela sociedade. Então, devido ao exemplo dela, sempre acreditei que a educação tem a capacidade de mudar vidas, é impressionante a quantidade de alunos que vi a minha mãe ajudar. Talvez, eu tenha escolhido ser professora por sonhos e razões utópicas, mas acho gratificante a sensação de saber que sou responsável por alfabetizar uma criança e mostrar para ela, as infinitas possibilidades que a educação proporciona (Professora número 1, 2023, p. 1).

Reflete-se, por meio das incidências construídas que para a maioria dos professores entrevistados, a função docente consiste em ser uma espécie de precursor e o professor, principalmente o professor alfabetizador, é aquele que dá o pontapé inicial, para o início da trajetória acadêmica de seus alunos.

Libâneo (2005, p. 19), defendia que: “o papel do professor dentro do sistema educativo, é tomar consciência das intenções do espaço escolar onde ele atua, pois é por meio dele, que ocorrerá a garantia do direito a educação [...]”

Sendo assim, é imprescindível a realização de uma reflexão sobre a importância do acolhimento institucional, principalmente quando se trata de professores em início de carreira, tornando de extrema importância que o professor atue em um ambiente que lhe proporcione a sensação de acolhimento, discussões coletivas, reuniões e projetos de investimentos em sua formação continuada.

Segundo Assis (2016, p. 8): “algumas instituições de ensino articulam alguns interesses e desarticulam outros, causando uma espécie de sabotagem na função do professor dentro do espaço escolar [...]”

Em relação aos cargos públicos, foi necessário construir duas categorias e subcategorias, sendo a primeira categoria a experiência dos professores com os concursos públicos e a subcategoria as razões que os levaram a escolher a carreira de funcionário público, levando em consideração que a maioria dos professores entrevistados não lecionam em instituições privadas.

Além disto, foram construídas subcategorias, sobre a “facilidade de empregabilidade” e a segurança que os cargos públicos proporcionam:

Escolhi ser professora devido a segurança que o cargo poderia me proporcionar, sempre tive comigo o pensamento de que como professora eu jamais ficaria desempregada, principalmente se eu fosse funcionária pública, assim que terminei a minha graduação em pedagogia eu prestei diversos concursos para o município de Curitiba e região metropolitana e acabei sendo aprovada em Curitiba (Professora número, 2, p. 1, 2023).

Quanto à experiência dos professores com concursos públicos, a maioria relatou que já haviam se candidatados a outros concursos e 3 professores, são concursados na região metropolitana:

Antes de ingressar na faculdade de pedagogia, eu fiz magistério, confesso que optei pelo magistério porque minha vó foi professora da Rede Municipal de Ensino durante mais de 20 anos e ela sempre me orientou a fazer magistério porque eu já teria alguns pontos na frente quando fosse prestar concurso público, sendo assim, não pensei duas vezes em me preparar para a carreira docente desde muito nova, hoje em dia leciono em dois municípios diferentes e sei que o magistério facilitou as minhas aprovações nos concursos (Professora número 3, p. 1, 2023).

Em decorrência deste fator, foram construídas incidências sobre as queixas ao grau de dificuldade da prova, sistema de pontos e notas de corte:

Tenho apenas a graduação em pedagogia, moro em Pinhais e além dos concursos ofertados pela prefeitura de lá eu já prestei em Curitiba e região metropolitana, a primeira vez que prestei concurso para a Rede Municipal de Ensino de Curitiba não fui aprovada, mas eu não desisti, busquei realizar cursos preparatórios e na segunda vez que tentei fui aprovada, para mim, a maior dificuldade em relação ao conteúdo da prova, foram as legislações e a didática (Professora número 4, p. 1, 2022).

Em relação, às queixas sobre exercício docente e problemas com a equipe pedagógica, sete professores relataram terem sofrido negligências e tido discussões de cunho ideológicos durante seus primeiros anos de carreira, relatando terem tido problemas com a fase de adaptação.

Para Huberman (1992, p. 8):

O primeiro ano de docência é o momento no qual o professor se depara com uma realidade bem diferente daquela idealizada por ele durante a sua graduação, fazendo com que seus conhecimentos sejam testados e seus planejamentos de carreira sejam colocados a prova [...].

Seguindo nesta linha de pensamento, é necessário mencionar a teoria dos 3 anos, defendida por Lima (2006, p. 43), que acreditava que:

O início da prática docente é definido pelos três primeiros anos da vida profissional sendo o primeiro de carreira, o ano da descoberta, o segundo ano o ano da adaptação e o terceiro ano o ano da sobrevivência [...].

Tardif (2012, p. 27), também acreditava que o início da carreira docente é composto por uma espécie de “fenômeno de evolução”, que possui duas fases: “a primeira fase é delimitada pelos primeiros 3 anos de prática, sendo estes os anos de teste a segunda fase ocorre após 7 anos de profissão e é caracterizada pela estabilização e desenvolvimento do comportamento autoconfiante [...]”

Ao refletir, sobre as ideias dos autores acima, é impossível não ressaltar que todo estágio da prática docente, é um estágio iniciante.

Tendo como relevância, a realização de políticas de conscientização sobre a necessidade do acolhimento instituição ao professor, além de políticas de sociabilização e mediação de professores dentro das instituições de ensino. Segundo Borges (2019), as dificuldades da docência nunca serão extinguidas, mas sim, amenizadas pelo amadurecimento da prática:

No início da docência são muitas as tarefas que os professores precisam conhecer e aprender, como lidar com as normas e regras da instituição escolar, com a comunidade em que a escola está inserida, com os alunos, demais professores, funcionários da escola, pais dos alunos, currículo e com a Secretaria de Educação ou Diretoria de Ensino. Assim, esse período de inserção na carreira é caracterizado por grandes dificuldades, mas também se constitui quando os docentes vão construindo seu próprio modo de ensinar (Borges, 2019, p. 5).

Em vista disso, é possível constatar que ser um professor iniciante ou os conceitos de professor iniciante, consistem em estar em uma busca constante pela emancipação de sua prática. Aprimoramento este, que só acontecerá com base na experiência, bem como, o aperfeiçoamento de seu potencial, seu posicionamento e assertividade.

Na sequência, foram construídos indicadores sobre a formação continuada dos professores, tendo o prazer associado ao estudo como subcategoria, dos 20 professores entrevistados, apenas 12 realizaram cursos de formação continuada após, a graduação em Pedagogia:

Após, terminar minha graduação em pedagogia, eu realizei um curso preparatório para o concurso da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e realizei alguns cursos ofertados pela SEED PR, tenho vontade de fazer uma segunda graduação, mas trabalho em dois turnos, jornada de 40 horas. No início da pandemia covid-19 realizei alguns cursos para lecionar durante o modelo remoto de ensino e a instituição onde eu leciono ofertou algumas palestras de orientação ao modelo remoto, mas estas palestras funcionaram mais como uma espécie de protocolos a serem seguidos pelos professores durante a Pandemia covid-19, do que palestras de aperfeiçoamento do exercício docente (Professora número 5, p. 1, 2023).

É importante enfatizar, que quando se trata da Rede Municipal de Ensino o investimento em relação à formação de professores e apoio à sua prática pedagógica, dependem diretamente das Políticas Públicas de Educação e a SEED – PR, oferta diversos cursos e oficinas anuais de desenvolvimento da formação continuada de seus funcionários.

Neste sentido, foi possível observar que a maioria dos cursos realizados pelos professores entrevistados, estão diretamente interligadas as competências que a Rede Municipal de Ensino de Curitiba exige, ou então foram ofertados por ela.

Outra incidência construída, está relacionada às queixas sobre a falta de infraestrutura dentro das escolas:

Quando fui aprovada no concurso da Rede Municipal de ensino de Curitiba, eu tinha a consciência de que inicialmente iria trabalhar em alguma escola localizada em uma das regiões afastadas da cidade, também já havia tido introdução a pedagogia social durante a minha graduação em pedagogia, mas confesso que ter presenciado situações de vulnerabilidade social na prática foi completamente diferente e de certa forma assustador, inicialmente me perguntei se eu daria conta de ajudar meus alunos com todas as questões que os cercavam, tive alguns conflitos com a equipe pedagógica da escola e até pensei em pedir exoneração do meu cargo. Após, o meu medo inicial, comecei a enxergar a minha função como professora de uma maneira diferente, eu não estou lá apenas para ensinar conteúdos, estou lá para ser uma rede de apoio aos meus alunos, uma espécie de porto seguro que irá auxiliá-los com o que precisarem (Professora número 6, p. 1, 2023).

Este último relato, tornou imprescindível a necessidade de levar em consideração toda a estrutura que compõe o ambiente escolar já que a situação socioeconômica dos alunos, foi o principal fator determinante, para a construção das queixas sobre os casos de defasagem escolar.

Das 20 professoras entrevistadas, 14 lecionam em escolas localizadas em regiões periféricas, geralmente professores recém aprovados em concursos públicos, ingressam neste tipo de instituição devido à escassez de vagas nas escolas próximas as regiões centrais.

DISCUSSÃO

Após a construção das incidências, foi possível observar um distanciamento, entre as respostas dos professores que atuam em escolas localizadas na região de Curitiba das respostas dos professores que lecionam em escolas localizadas em regiões periféricas:

A escola onde trabalho fica localizada em um bairro bem afastado do centro de Curitiba, a escola tem uma infraestrutura precária, as salas têm goteiras, todas as portas dos banheiros estão quebradas e os brinquedos do parquinho estão completamente enferrujados. O parquinho da escola, foi construído no ano 2000 e nunca foi reformado, recentemente, nós professores da instituição realizamos uma campanha de arrecadação de brinquedos e sempre retiramos dinheiro de nossos próprios bolsos para melhorar a infraestrutura da escola. Todo início de ano letivo, realizamos campanhas de doações de materiais escolares e uniformes para as crianças que não tem condições de comprar. E nós professores, sempre fazemos vaquinhas para comprar doces na páscoa, presentes no Natal e doações de cestas básicas com alimentos básicos para a família de alunos que vivem em um contexto de vulnerabilidade social extrema. A maioria dos meus alunos são filhos de catadores de papel e não tem nem saneamento básico em casa. Posso afirmar, que as minhas dificuldades e preocupações como professora vão além dos conteúdos que ensino em sala de aula, eu realmente me importo com meus e alunos e gostaria que todos pudessem viver com qualidade de vida e dignidade (Professora número 7, 2023, p. 6).

É importante salientar que a resolução para os casos de desigualdade social dentro do ambiente escolar não depende apenas de investimentos nas Políticas Públicas de Educação, sendo este, um problema complexo e que engloba diversas esferas.

Desta forma, verificou-se que a prática pedagógica dos professores iniciantes, e o conceito de formação docente estão diretamente relacionados aos fatores sociais do ambiente onde lecionam, cabendo ao professor compreender a relevância de seu papel dentro daquele contexto:

Comecei a lecionar na Rede Municipal de ensino de Curitiba em 2019, um ano antes da pandemia covid-19. Posso afirmar que os anos de pandemia foram difíceis, mesmo assim, não se comparam ao choque que tive quando vi pela primeira vez a situação de vulnerabilidade e de falta de recursos de meus alunos. Meu primeiro ano como professora, me trouxe uma sensação de impotência muito grande e as principais dificuldades que enfrentei foi a minha impotência em relação a situação de negligência que meus alunos enfrentavam (Professora número 8, 2023, p. 3).

A partir desta perspectiva, foi possível averiguar que as representações sociais existentes dentro do ambiente escolar, moldam o comportamento dos docentes e transpõem os saberes adquiridos pela rotina sobre a prática pedagógica:

Antes de lecionar na Rede Municipal de Ensino, eu estagiei em algumas instituições privadas e confesso que toda a minha prática e maneira de atuação haviam baseadas de acordo com as escolas onde eu havia trabalhado anteriormente, ao ingressar na instituição onde trabalho atualmente, senti uma espécie de choque cultural muito grande pois acabei comparando mesmo que inconscientemente com as outras escolas onde havia trabalhado anteriormente, conforme o tempo foi passando, fui criando conexão com meus alunos e realizando as minhas práticas de acordo com o que eu observava dentro de sala de aula, posso afirmar, que nesses cinco anos em que trabalho como professora, contando com os meus anos de estágio durante a minha graduação em pedagogia, o meu primeiro ano lecionando na Rede Municipal de Ensino foi o que mais me marcou, pois tudo o que eu havia aprendido e conhecia até então, foi deixado de lado para que eu pudesse me conectar com uma espécie de mundo novo, me tornando uma profissional completamente diferente do que imaginava que seria durante os meus anos de graduação (Professora número 9, 2023, p. 3).

Martins (2001, p. 48), dividiu as experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira em duas etapas:

A primeira é construída com base na maturação profissional adquirida conforme o enfrentamento das dificuldades encontradas dentro do ambiente escolar e a segunda etapa, acontece quando o ambiente e a pressão das dificuldades fazem com que o professor iniciante tenha que se adaptar a atitudes e padrões de comportamento [...].

Uma das professoras relatou que a maior dificuldade de seu primeiro ano de docência, não foi a sua inexperiência, mas sim, ter que lidar com a situação de vulnerabilidade social de seus alunos:

Comecei a lecionar na Rede Municipal de ensino de Curitiba no ano de 2020, primeiro ano de pandemia. Não posso afirmar que as dificuldades que enfrentei durante o meu primeiro ano como docente, foram culpa apenas da pandemia, pois elas ainda existem atualmente. Mas, presenciar a falta de recursos e a forma como meus alunos viviam, me trouxe uma sensação de impotência muito grande. No que se refere as minhas experiências pessoais, as principais dificuldades que enfrentei durante o meu primeiro ano como professora, foi a situação socioeconômica dos meus alunos, como a falta de acesso as metodologias remotas e negligências sofridas por parte de seus familiares (Professora número 10, 2023, p. 3).

Possibilitando a compreensão, de que os aspectos sociais da função de professor, estão interligados ao desempenho de suas práticas

Zeichner e Gore (1989, p.14), defendiam a existência de três níveis de influências na evolução do processo de socialização de professores:

O primeiro nível a influência dos cursos de formação inicial, o segundo nível a influência da educação sobre processo de formação e o terceiro nível, a influência das relações estabelecidas dentro do local de trabalho [...].

Para Tardif (2012, p. 16): "a docência enquanto ocupação, possui marcas sociais típicas e recorrentes [...]."

As relações existentes dentro do espaço escolar, devem funcionar como uma espécie de rede de apoio a prática docente, realizando investimentos ao aprimoramento do exercício para que assim, se tornem aptos para enfrentar os conflitos que compõem a prática cotidiana:

Após a minha graduação em pedagogia, iniciei uma segunda graduação em serviço social, a escolha de serviço social como segunda graduação, deu-se devido a situações que presenciei na instituição onde trabalho, inclusive durante a pandemia covid-19, ocorreu por parte do corpo docente da escola onde leciono, uma espécie de mobilização por meio de oficinas realizadas remotamente, onde trocávamos informações sobre metodologias e materiais didáticos para que pudéssemos todos juntos avaliar o progresso de nossos alunos e discutir sobre nossos métodos de ensino (Professora número 11, 2023, p. 4).

Este tipo de iniciativa tende a desenvolver profissionais com uma maior facilidade de adaptação, integração, aptos para utilizarem os mais diversos tipos de metodologias além de desenvolverem suas práticas, com base na troca de experiências com seus colegas de trabalho, possibilitando uma maior compreensão sobre os objetos instrucionais que compõem o PPP das instituições de ensino.

Desta forma, o investimento no exercício docente, possibilita a obtenção de resultados positivos em suas visões acerca de si mesmos e como educadores, é importante salientar, que não houve por parte de nenhum dos professores entrevistados, sugestões de iniciativas para a resolução dos conflitos vivenciados em seus primeiros anos de carreira.

No entanto, foi possível observar a necessidade da criação de programas de capacitação e apoio aos professores que estão em início de carreira, podendo ser efetuados por meio de estratégias colaborativa entre a escola e toda a comunidade que a compõe e pela realização de palestras de orientação ao exercício docente e orientações para a realização de políticas assistencialistas que podem ser realizadas dentro do espaço escolar, visto que a maioria dos professores entrevistados lecionam em instituições com grande incidência de casos de alunos que vivem em condições de vulnerabilidade social e extrema pobreza.

Em relação às queixas sobre o piso salarial dos professores, sendo está uma questão histórica muito debatida, constatou-se que os baixos salários dificultam o interesse pela profissão.

Os professores que são severamente mal pagos, se tornam profissionais frustrados e insatisfeitos, gerando uma barreira prejudicial que pode afetar a qualidade educacional.

Apesar desta pesquisa ter sido efetuada com professores da Rede Municipal de

Ensino, a maioria dos entrevistados também lecionam em instituições privadas, fazendo com que tenham uma jornada de mais de 40 horas de trabalhos semanais, dificultando o investimento em suas formações continuadas, devido à vasta carga horário de trabalho.

Portanto, aumentar os salários dos professores promoveria a qualidade de vida, elevaria status social da profissão e conseqüentemente aumentaria o interesse pela docência.

Para Libâneo (2004), os casos de desprofissionalização e desvalorização do exercício docente tem se tornados cada vez mais comuns:

A desprofissionalização afeta diretamente o status social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira docente, deficientes condições de trabalho. Com o descrédito da profissão, as conseqüências são inevitáveis: abandono da sala de aula em busca de licenciatura, escolha de cursos de licenciatura ou pedagogia como última opção, (em muitos casos, são alunos que obtiveram classificação mais baixa no vestibular (Libâneo, 2004, p. 89).

A profissionalização docente é um processo contínuo, que deve ser efetuado por intermédio da elaboração de projetos que foquem no desenvolvimento de suas técnicas e ao investigar quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, foram identificadas diversas queixas sobre relação a falta de investimentos e apoio ao aperfeiçoamento de suas práticas.

Reflete-se, que os estudos sobre a profissão docente devem considerar todos os componentes que compõem a função e as políticas Educacionais Públicas, equipe pedagógica das instituições de ensino e comunidade escola, devem funcionar como uma espécie de via de mão dupla, a fim de fazer com que as expectativas em relação a profissão e a satisfação com o ofício sejam correspondidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados adquiridos nesta pesquisa, trouxeram a compreensão, de que ambiente onde um professor está inserido, é o principal fator determinante para construção de sua identidade e os conflitos e problemáticas que compõem aquele ambiente são cruciais para a sua evolução.

O descontamento docente, já é uma temática bastante consolidada, mas pouco se discute, sobre quais são as causas que levam a frustração com a profissão, por isso a importância da realização de estudos como este.

As experiências vivenciadas durante o início da profissão, podem ser interpretadas como uma espécie de fase de exploração, e o professor iniciante, pode considerado uma espécie de investigador, que se desenvolve por intermédio das complicações e novidades que o início da experiência traz, o desenvolvimento da identidade profissional docente, faz com que ele destrua todas as suas teorias e tradições.

Á vista disso, é possível constatar que a carreira docente pode ser dividida em início, meio e fim.

Sendo a fase de início, a fase da exploração do ambiente, a fase do meio à de

adaptação ao ambiente e a fase final, o amadurecimento que se desenvolveu por meio da experiência.

E o professor pode ser interpretado como uma espécie de agente transformador de sua comunidade e espaço, e assim, como a comunidade o transforma, ele também a modifica.

O professor da educação básica, tem a função de fazer com que seus alunos se tornem futuros cidadãos dirigentes, éticos e aptos a dialogarem e refletirem sobre as mais diversas temáticas sociais, e estas instruções serão ensinadas com base nas informações que aquele professor adquiriu ao longo de sua trajetória, sendo assim, por que não investir para que as primeiras experiências de um professor sejam positivas?

Por fim, os resultados deste estudo trouxeram a compreensão, de que as atividades de desenvolvimento profissional e apoio ao exercício docente, trazem diversos efeitos positivos e dão a oportunidade de os professores descobrirem novos papéis de atuação, aprenderem novas técnicas de ensino, refinarem a sua prática e se desenvolverem intrinsecamente.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Tauã Carvalho de. **Um estudo sobre a afetividade na escola pública de tempo integral: a percepção dos sujeitos aprendentes**. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016. Disponível em: <http://bdtd.ufj.edu.br:8080/handle/tede/5587/> Acesso em: 20 jan. 2024.

BARBIER, René. A pesquisa-ação. In: **A pesquisa-ação**. 2007. p. 157-157.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo: Edição revisada e ampliada (Edições 70)**. São Paulo, 2011.

BORGES, Cecília. **Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa**. Educação & Sociedade, v. 22, p. 59-76, 2001.

BRASIL. Lei N.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27/12/1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 30 jan. 2024.

COSTA, Vidal. **Memória da rede municipal de ensino de Curitiba (1963-1982)**. Boletim da Casa Romário Martins, Curitiba, v. 30, n. 133, 2007.

CURITIBA, Câmara Municipal de. Lei Ordinária nº 3523/1991. **Institui a o programa implantação dos centros comunitários**, de 21 de junho de 1991. Curitiba, PR. Acesso em: 20 jan. 2024. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/1991/36/353/decreto-n-353-1991-institui-a-coordenadoria-especial-do-programa-de-implantacao-dos-centros-de-educacao-integral>

CURITIBA, Câmara Municipal de. Lei Ordinária nº 14.544/2014. **Institui o plano de carreira do profissional do magistério de Curitiba**, de 12 de novembro de 2014. Curitiba, PR. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2014/1455/14544/lei-ordinaria-n-14544-2014-institui-o-plano-de-carreira-do-profissional-do-magisterio-de-curitiba> Acesso em: 30 jan. 2024.

DE MOURA, Sílvia Adriane. **Políticas Educacionais e seus aspectos ideológicos: implicações na formação, profissionalização de professores (as) e no trabalho docente.** RELPE: Revista Leituras em Pedagogia e Educação, v. 5, n. 1, p. 60-77, 2022.

DENZIN, Norman. LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Artmed, 2006. Disponível em: <https://bds.unb.br/handle/123456789/863> Acesso em: 24 jun. 2023.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. **Vidas de professores**, v. 2, p. 31-61, 1992.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, v. 205, p. 88, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança.** In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Ana Carla. **Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes.** Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas, v. 2, p. 135-150, 2006.

LOMBARDI, José Claudinei. **A importância da abordagem histórica da gestão educacional.** BITTENCOURT, Agueda B. *et al.* Estado, pensamento e criação, v. 2, p. 181-188, 2010.

NUNES, CÉLIA. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** educação & Sociedade, v. 22, p. 27-42, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** Saberes pedagógicos e atividade docente., p. 246, 2009.

ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível.** 35ª Reunião Anual da ANPED, p. 1-17, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista brasileira de educação, p. 5-17, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002/> Acesso em: 02 jun. 2023

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Editora Vozes Limitada, 2012.

VEENMAN, Simon. **Perceived problems of beginning teachers.** *Review of educational research*, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VERGARA, Sílvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa.** São Paulo: Atlas, v. 34, p. 38, 2006.

ZEICHNER, Kenneth; GORE, Jennifer. Teacher socialization. Washington, DC: *national center for research on teacher education*, 1989.

Análise das dificuldades de aprendizagem no ensino de matemática nos alunos da 3ª série do ensino médio em tempo de pandemia, da Escola Ruth Preste Manaus-AM/Brasil, no período de 2022-2023

Adriel Fonseca de Oliveira

Graduado em Licenciatura em Matemática (UFAM), pós-graduado em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes, professor do Ensino Médio (SEDUC-AM), Mestre em Ciências da Educação (UNAEDS)

RESUMO

O presente estudo teve como propósito analisar as dificuldades de aprendizagem no ensino de matemática dos alunos da 3ª série do ensino médio em tempo de pandemia na escola Ruth Preste, Manaus/Am, tendo como objeto de estudos os alunos das turmas da 3ª série do ensino médio. O interesse pela pesquisa surgiu a partir das dificuldades detectadas nos alunos com relação ao conteúdo das aulas online, das poucas horas de aulas diárias. A resistência ao novo sistema de ensino aulas remotas, imposta pela pandemia trouxe algumas problemáticas cheias de desafios, a falta de recursos didáticos, a falta de ferramentas dos alunos (computadores, notebook, celular, tablets e outros), para ter acesso às aulas online, a falta de internet para acessar as plataformas, professores comprometidos num cenário desafiador elaborando novas estratégias, mudando seus métodos e metodologias de ensino para minimizar as dificuldades na aprendizagem enfrentadas pelos alunos. Compreende-se, a partir dessa investigação, que à Pandemia causada pela Covid-19 afetou diversas atividades da sociedade, entre as quais a Educação foi uma das mais prejudicadas, refletindo diretamente no desenvolvimento do ensino aprendizados dos estudantes em todos os níveis da educação. O isolamento social trouxe grandes prejuízos no aprendizado e no desenvolvimento socioemocional dos alunos durante a Pandemia. A pesquisa apresenta uma abordagem exploratória descritiva com o enfoque qualitativo e quantitativo, que se coletou as análises da problematização das dificuldades dos alunos na aprendizagem do ensino remoto.

Palavras-chave: dificuldades; matemática; ensino remoto; pandemia.



ABSTRACT

El objetivo de este estudio fue analizar las dificultades de aprendizaje en la enseñanza de la matemática de alumnos del 3º grado de enseñanza media en tiempos de pandemia en la escuela Ruth Prestes, Manaus/AM, teniendo como objeto de estudio a los alumnos de las clases de 3º grado de la enseñanza media. El interés por la investigación surgió de las dificultades detectadas en los estudiantes en relación con el contenido de las clases online, las pocas horas de clases diarias. La resistencia al nuevo sistema de enseñanza de clases remotas, impuesta por la pandemia, trajo consigo algunos problemas llenos de desafíos, la falta de recursos didácticos, la falta de herramientas para que los estudiantes (computadoras, notebooks, celulares, tablets y otros) tengan acceso a las clases en línea, la falta de internet para acceder a las plataformas, docentes comprometidos con un escenario desafiante desarrollando nuevas estrategias, Cambiar sus métodos y metodologías de enseñanza para minimizar las dificultades de aprendizaje. Se entiende, a partir de esta investigación, que la Pandemia provocada por el Covid-19 afectó a varias actividades de la sociedad, entre las cuales la Educación fue una de las más afectadas, reflejándose directamente en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en todos los niveles educativos.

Palabras-clave: dificultades; Matemáticas; aprendizaje remoto; pandemia

INTRODUÇÃO

O presente estudo intitula-se “*Análise das dificuldades de aprendizagem no ensino de matemática nos alunos da 3ª série do ensino médio em tempo de pandemia, da escola Ruth Prestes Manaus-Am/Brasil, no período de 2022-2023*”. No final de 2019 para o início do ano de 2020 e 2021, o mundo passou por uma crise humanitária causada pelo vírus SARS-coV-2, causador da covid-19. No Brasil, ela causou a morte de 400 mil pessoas, um caos na saúde pública (já então fragilizada), hospitais com superlotação, pessoas apresentando vários sintomas como: dificuldades para respirar, febre acompanhado de tosse, dor de garganta, dor de cabeça, dor muscular, dor nas articulações, problemas gastrointestinais e outros.

A educação foi e continua sendo um dos maiores desafios durante o período da pandemia do covid-19. No ano de 2020 e 2021, a pandemia levou ao fechamento das escolas do Brasil e do mundo, buscaram-se soluções para conter o avanço da doença que se alastrava pelo mundo causando grande número de contaminações e assombrando a humanidade. O governo, através das secretarias de saúde e educação, buscou soluções seguras para a sociedade de um modo geral e no sistema de ensino várias medidas foram tomadas através de decretos. O Ministério da Educação, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso I e II da Constituição, e considerando o art. 9º, inciso II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve:

✓ At. 1º Autorizar, em caráter excepcional a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informações comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior

integrantes do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9235, de 15 de dezembro de 2017.

✓ § 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

✓ § 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

A matemática, assim como as demais disciplinas, também enfrentou grandes dificuldades dentro desse novo contexto em que se apresentou a sociedade, principalmente nas questões econômicas. Não é fácil ensinar matemática sem as repetições das cansativas explicações que fazem nas aulas presenciais, nas aulas online esse tempo é curto, dificultando o aprendizado. Essas comparações de aulas online e presenciais são colocadas pelo aluno quando o assunto é conteúdo e explicação. Ensinar matemática é um desafio, pois não dá mais para trabalhar com essa disciplina utilizando apenas a perspectiva tradicional de ensino. É importante levar em consideração o contexto social em que o aluno está inserido, suas experiências anteriores e seus valores culturais, sociais e morais. Sempre que o aluno realiza atividades, principalmente as que exigem concentrações, ele leva em consideração suas experiências anteriores, outras situações que possam lhe mostrar uma saída (Brasil., 1998)

Portanto, analisar os desafios e possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o ensino médio, se torna pertinente e indispensável com o propósito de implementar novas estratégias de ensino e promover novas experiências aos educandos, na perspectiva de quebrar paradigmas em relação a essa disciplina.

O PAPEL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

As aulas ministradas de forma on-line são tão importantes quanto as presenciais e o uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de matemática exige mais dedicação por parte dos professores e alunos no ensino remoto. Houve a necessidade do professor de matemática se reinventar, independente do ambiente, esse cenário é desafiador, fora da sala de aula esse processo exige do professor mais organização, sua jornada de trabalho vai além das 4 ou 8 horas por dia, os finais de semanas também foram comprometidos, os alunos mandavam mensagens nos sábados e nos domingos para tirarem dúvidas, e o professor executa essa nova função além da sua jornada de trabalho.

O ensino sempre foi padronizado dentro da sala de aula, com métodos de ensino tradicionais, com poucas ferramentas e recursos didáticos para auxiliar o professor a conduzir e transmitir conhecimento e conteúdo. Neste sentido, este projeto busca ampliar o horizonte de conhecimento além do muro da escola, levando o aluno a conhecer novas formas de aprender, além da sala de aula.

O educador deve munir-se de instrumentos diversos para construir o conhecimento, despertando o interesse dos alunos para novas formas de aprendizagens, contribuindo assim de forma qualitativa com a educação. Dentro desse novo sistema de ensino, existe uma programação de ensino, dentro dessa programação independentemente o professor monta suas atividades, seus conteúdos que serão ministrados, suas estratégias de ensino, suas metodologias para a realização das atividades e exercícios, após as aulas assistidas pela televisão ou pela internet, só a partir das atividades recebidas é que o professor vai ter um parecer de rendimento ou aproveitamento das aulas que foram realizadas.

Cabe ao professor de matemática montar as estratégias que ajudem no aprendizado, e trabalhar para que o baixo rendimento no ensino de matemática não continue crescendo. Não há dúvida quanto à importância do professor no processo educativo. Fala-se e propõe-se tanto educação a distância quanto outras utilizações de tecnologia na educação, mas nada substituirá o professor. Todos esses serão meios auxiliares para o professor. Mas o professor, incapaz de se utilizar desses meios, não terá espaço na educação. O professor que insistir no seu papel de fonte e transmissor de conhecimento está fadado a ser dispensado pelos alunos, pela escola e pela sociedade em geral. O novo papel do professor será o de gerenciar, de facilitar o processo de aprendizagem e, naturalmente, de interagir com o aluno na produção e crítica de novos conhecimentos (D'Ambrosio 1996, p. 79-80).

As tecnologias foram indispensáveis no período do ensino remoto, facilitando a comunicação e a interação entre aluno e professor, pois as aulas online, possibilitaram que o professor enviasse os exercícios e trabalhos, o que contribuiu na aprendizagem dos que tinham compromisso e interagiam de forma virtual.

No entanto, algumas questões pertinentes em relação ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação devem ser mencionadas, pois conforme destaca (ABAR, 2020, p.284):

Apesar da inserção das TICs nessa modalidade de ensino, é importante considerar: 30 [...] que a presença dos recursos da tecnologia digital e do computador nos espaços escolares, em seus diferentes formatos, não substitui a presença do professor, como temem alguns. O que esse mecanismo tecnológico requer é um redimensionamento das práticas docentes, no sentido delas se renovarem.

Diante dessas questões durante a pandemia, foi possível perceber que muitos professores apresentaram dificuldades para a utilização das TICs nas elaborações de suas aulas, não tinham intimidades com as máquinas o que dificultou muito no início das aulas online, a necessidade do conhecimento das tecnologias criou de certa forma uma barreira, tanto para os professores que não dominavam as tecnologias quanto para os alunos que não tinham acesso as tecnologias, esse foi o primeiro impacto causado pelas aulas online de matemática durante o isolamento social, “a educação nos liberta dos espaços e dos tempos rígidos, previsíveis e determinados” (Moran, 2013, p. 14), flexibilizando o tempo de estudo dos alunos nos espaços formais e informais. Essa dimensão característica se conforma a outra modalidade de ensino presente no Brasil, à educação.

O avanço das tecnologias facilitou para muitos as aulas online, pois as barreiras criadas foram desconstruídas, pois existem muitas ferramentas que o professor já utilizava na sala de aula. Nesse novo cenário o ensino remoto dá uma certa autonomia aos estudantes, se ele manter a disciplina de estudo diário, o aluno pode desenvolver sua

criatividade, a independência, o senso crítico e a busca ativa para resolução dos problemas encontrados, ele não estará só, o professor não estará presente fisicamente, mais em um click, ele pode sanar suas dúvidas em uma conversa direta com o professor. Não esquecendo que os recursos tecnológicos não fazem parte da realidade de muitas escolas públicas. Nesse sentido, Moran (2007, p.164) contribui:

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

As tecnologias de informação e comunicação foram muito importantes para que as aulas remotas se tornassem uma realidade para muitos alunos das escolas públicas do Estado do Amazonas e do Brasil no período da pandemia de covid-19, foram com as TICs que as aulas foram elaboradas, transmitidas e tiveram as atividades realizadas durante o ensino remoto. Muito antes da pandemia as tecnologias já eram uma realidade para muitos alunos nas escolas, muitos alunos já tinham o conhecimento das TICs, mais foi durante o ensino remoto que o seu conhecimento foi mais exigido, tanto do professor, quanto dos alunos que precisaram usar seus conhecimentos.

ENSINAR MATEMÁTICA EM TEMPO PANDÊMICO

No decorrer das aulas de matemática online, os alunos apresentaram muita dificuldade em aprender os conteúdos, isso gerou neles uma grande falta de interesse criando assim muita dificuldade no aprendizado, houve a necessidade de produzir aulas extras, através de vídeos aulas e explicações mais elaboradas sobre o conteúdo que estava sendo ministrados. Entendemos que o ensino de matemática para os alunos que não dominam o conteúdo ainda é mais difícil no ensino remoto, por isso a necessidade de aulas mais explicativas, professores comprometidos e sensíveis com a atual e a situação dos alunos.

As atividades das aulas remotas, não eram suficientes para o aprendizado, segundo o relato dos próprios alunos, eram poucas aulas apenas duas na semana com duração de 30 a 45 minutos, enquanto nas aulas presenciais eram três aulas durante a semana de 48 minutos de duração, é uma perda bastante significativa, principalmente para uma disciplina que precisa de explicação clara e exercício de fixação para adquirir e melhorar o aprendizado. A preocupação com o conteúdo e o aprendizado não é somente dos docentes é também dos alunos finalistas da 3ª série do ensino médio, que buscam uma vaga nas universidades públicas através do ENEM e PSC. A LDB descreve a finalidade do ensino médio, deve preparar os jovens estudantes para a continuidade dos estudos, entrar em uma universidade, muitas escolas como é o caso da escola Ruth Prestes, é uma escola de ensino regular, mais muitas escolas funcionais de forma integral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013c) destacam que:

A identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional. Importa que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira (Brasil, 2013c, p. 171).

A inclusão dos termos emergencial e do remoto na definição das práticas de ensino desenvolvidas no contexto que o mundo está vivendo em 2020 é fundamental na perspectiva de Tomazinho (2020), pois o que caracteriza o ensino é a impossibilidade de professores e estudantes frequentarem as escolas em razão da tentativa de contenção da propagação do novo coronavírus. Já o emergencial, situa a temporalidade desta alternativa, uma vez que os planejamentos pedagógicos de todas as instituições de ensino foram interrompidos abruptamente, com riscos de não mais serem aproveitados no ano 2020 e novas alternativas precisaram ser adotadas na mesma velocidade (Tomazinho, 2020).

O ensino híbrido é outro conceito que tem um marco conceitual avançado com significativas construção teórica bem desenvolvida. Recentemente muitas pesquisas e estudos referente a inserção tecnológica em ações formativas vêm ressaltando para a dicotomia educação presencial e EaD, tenho novas perspectivas sobre o hibridismo como sendo um novo caminho para as práticas formativas gradativamente, a partir da tendência da inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e no ensino emergencial utiliza-se as Tecnologias Digitais em Rede nas ações formais da educação.

No entanto, se torna indispensável que o professor adquira conhecimento sobre o uso das ferramentas tecnológicas, com o objetivo de inseri-las no seu método de ensino.

Além de que, como afirma Hobold (2010) não podemos achar que com o simples fato de ter o conhecimento de determinada ferramenta, através de cursos breves de formação continuada na área tecnológica, o professor estará preparado ao efetivo e eficaz uso das novas ferramentas.

O hibridismo também já dispõe de um suporte legal relevante, que se origina a partir da autorização para a oferta semipresencial em cursos de graduação, desde o ano de 2004 com a Portaria nº 4,059/2004. Atualmente no Brasil, este formato de oferta é regulado pela Portaria MEC nº 1428/2018, que dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior (IES) de disciplinas na modalidade à distância em cursos de graduação presencial.

De acordo com esta regulamentação as IES podem ofertar em 20% e 40% da carga horária total dos seus cursos na modalidade a distância, considerando as condições e exigências de cada instituição especificadas. [...] incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico, bem como a mediação de tutores e profissionais da educação com formação na área do curso e qualificação em níveis compatíveis ao previsto no projeto pedagógico do curso – PPC e no plano de ensino da disciplina, que deverão descrever as atividades realizadas a distância, juntamente com a carga horária definida para cada uma, explicitando a forma de integralização da carga horária destinada às atividades on-line (Brasil, 2017, p.2).

Atualmente, o ensino híbrido no país viabilizou uma nova possibilidade legal às IES que fomentaram as experiências e reflexões vivenciais na comunidade científica e propiciaram alterações na cultura institucional.

PERÍODO PANDÊMICO E AS TECNOLOGIAS

No Brasil, o uso do computador na educação teve início com algumas experiências em universidades. Em 1979, com a criação da Secretaria Especial de Informática (SEI), vinculada ao Conselho de Segurança Nacional (CSN), implementou-se uma Política Nacional de Informática, com o objetivo de incrementar o uso do computador nas atividades dos setores da indústria, educação, agrícola e saúde. Essa prioridade política deu início à inserção do computador no contexto escolar, motivada pela certeza de que a educação seria o setor mais importante para construção de uma modernidade aceitável e própria, capaz de articular o avanço científico e tecnológico com o patrimônio cultural da sociedade e promover as interações necessárias (Moraes, 2017, p.56).

Segundo Sarti (2016)¹⁰ o ensino de Ciência e Matemática, especificamente, chamou a atenção de desenvolvedores de softwares desde 1974, quando na Universidade Estadual de Campinas foi desenvolvido o primeiro software para o ensino. Em 1971 foi realizado na Universidade Federal de São Carlos um seminário intensivo sobre o uso de computadores no ensino de Física. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1973, o Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde e o Centro Latino-Americano de Tecnologia Educacional (NUTES/CLATES)¹¹ iniciou a construção de software de simulação no ensino de Química. Em decorrência desses fatos, em 1975 aconteceu a primeira visita de Seymour Papert e Marvin Minsky ao Brasil, que lançaram as primeiras ideias do que viria a ser um dos maiores projetos digitais voltados para a educação: o LOGO (Sarti, 2016).

O trabalho com o projeto LOGO se iniciou no ano seguinte, quando Papert voltou ao Brasil para ministrar seminários e participar do grupo de pesquisa sobre o uso do LOGO em educação. Esse grupo se tornou o que atualmente é um dos mais reconhecidos grupos de pesquisa em tecnologia educacional, o NIED - Núcleo de Informática Aplicada a Educação.

Segundo Hobold (2010), o processo de incorporação das novas tecnologias educacionais no trabalho do professor universitário exige constantes atualizações, como também qualificação e formação permanente.

O processo de formação continuada dos professores exige não só o domínio da ferramenta tecnológica, mas também, a elaboração de estratégias que assegure a aprendizagem dos alunos. Com a inserção das tecnologias educativas nas aulas, surge um ambiente inovador que favorece o enriquecimento do ensino, por meio do desenvolvimento de potencialidades e uma mudança de postura da parte dos professores e alunos. O uso das tecnologias pode repercutir de maneira positiva na educação, desde que seja utilizada com um objetivo e de forma estruturada, onde todos possam usufruir e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Tolomei (2017), utilizando elementos da gamificação pode-se o ensino remoto é uma alternativa emergencial e pontual adotada por muitas instituições em vários estados do Brasil, visto que, o vínculo pedagógico não seja totalmente rompido e com isso, milhares de estudantes tem a chance de aprimorar os conhecimentos e o ensino-aprendizagem.

Em razão da pandemia de covid 19, surgiram muitos conceitos de educação on-line e logo ganharam repercussão e visibilidade em muitos estados do país, as aulas remotas

são uma dessas modalidades que se tornaram usual na rotina diária de muitos docentes e discentes. O ensino remoto tem sido desenvolvido no Brasil das mais diversas formas, com a mediação de tecnologias digitais ou não digitais, nesse tempo de covid 19, as aulas remotas se popularizaram na mídia, nas redes sociais digitais entre muitos gestores da Educação Básica, principalmente nos níveis de ensino médio em que a nomeação das modalidades, tipologias e práticas de ensino é muito importante para gerar um engajamento ativo da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contatou-se que as dificuldades apresentadas pelos alunos do ensino médio na disciplina de Matemática no período da pandemia na Escola Ruth Prestes, são inúmeras na aprendizagem da referida disciplina, a análise feita durante a pesquisa apresenta como as principais dificuldades dos alunos são conteúdo programático, as poucas horas de aulas durante a semana, a falta de ferramentas como o computador, notebook, celulares, falta de acesso a internet, problemas no sinal das operadoras, a falta do professor para explicar os conteúdos, dar suporte no ensino tirando as dúvidas, trabalhando exercícios de fixação para ajudar na memorização do conteúdo.

Além disso, cabe ressaltar que evidenciou através da pesquisa, uma grande desigualdade social apresentada nesse cenário pandêmico, à falta de emprego influenciou diretamente na vida de muitos alunos, deixando muitos estudantes sem acesso à internet, ou têm de forma insuficiente, para as realizações de suas atividades, muitos contaram com as atividades impressas fornecidas pelas escolas

Portanto, a covid-19 trouxe várias mudanças ao sistema de ensino em todo o mundo, as estruturas da sociedade foram moldadas e transformadas por um período indeterminado, as rotinas das pessoas mudaram com o isolamento social, imposto pelos governos para conter o avanço do covid-19, uma doença de fácil contágio e devastadora causando inúmeras mortes no Brasil e no mundo, causando um colapso no sistema de saúde pública e o caos no sistema de ensino. A dinâmica da sala de aula mudou por determinação do governo com o isolamento social as escolas foram fechadas, as aulas passaram a serem no sistema “remoto” ou “aula em casa”, medidas tomadas de forma emergencial para conter o avanço da covid-19 e para evitar a contaminação dos estudantes nas escolas e a perda do ano letivo de 2020/2021.

Dessa forma, cabe aos professores inovarem suas aulas através de metodologias, que possam despertar o interesse desse aluno, que já tem dificuldades na disciplina de matemática, que apresenta um rendimento baixo. Para que de fato, possam existir aprendizagem significativa e promissora, mudando a visão do aluno em relação ao currículo da matemática.

REFERÊNCIAS

- ABAR, C. A. A. P. **Teorias da transposição didática e informática na criação de estratégias para a prática do professor com a utilização de tecnologias digitais.** ReviSeM, n. 1, p. 29- 45, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/ReviSe/article/view/11893>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- BRASIL, **Base Nacional Curricular. Área de Matemática:** a etapa do ensino/Brasília: Mec./ SEf, 1998. BRASIL, Guia de livro didático: PNL.
- BRASIL, PCN - **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática/ Secretaria de Educação Fundamental** – Brasília: MEC/ SEF. 1998. 148p.
- BRASIL. **Escala SAEB Ensino Médio.** 2013a. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2013/escala_ensino_medio_2013.pdf. Acesso em 06 ago. 2015.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação.** Parecer CNE/CP Nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da covid-19. Diário Oficial da União , Brasília, DF, 1 jun. 2020.
- BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96.** Brasil em Ação. Brasília, 1996.
- MORAES, M. C. **Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação.** Secretaria de Educação à Distância, Ministério de Educação e Cultura, Jan/2017.
- MORAN, José Manoel. **Desafios na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica.** 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007b. p. 162-166.
- MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias.** In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papyrus, 2013.]
- SARTI, Luís Ricardo. **Uso de TIC por professores em aulas do ensino médio e suas percepções sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos em física, química, biologia e matemática.** Dissertação de Mestrado Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: 2016
- Schuhmacher, V. R. N., Alves, J. de P., & Schuhmacher, E. (2017). **As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação.** *Ciência & Educação (Bauru)*, 23(3), 563–576. <https://doi.org/10.1590/1516-731320170030002>.
- TOLOMEI, B. V. **A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. EAD em foco,** v. 7, n. 2, 2017.

Escolas inovadoras, professores inovadores, alunos engajados com a aprendizagem

Felipe Luís Saggin

Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University. Especialista em Neurociências e Educação pela FAMEESP. Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional pela FAMEESP. Especialista em Educação Especial e AEE pela Faculdade Iguazu. Especialista em Ensino de Biologia e Química pela Faculdade Serra Geral. Especialista em Biologia Celular e Molecular pela Faculdade Serra Geral. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pela UNIASSELVI. Especialista em Metodologia de Ensino de Ciências Biológicas pela UNIASSELVI. Licenciado em Pedagogia pela Faculdade IBRA de Brasília. Licenciado em Educação Especial pelo Centro Educacional ETEP. Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Farroupilha - Campus Santo Augusto. Professor do Estado do Rio Grande do Sul

Adriano Assunção de Vargas

Especialista em Análise e Projeto de Sistemas pela Faculdade Iguazu. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Iguazu. Graduação em Andamento em Licenciatura em Letras – Português pela Faculdade IBRA de Brasília. Licenciado em Computação pelo Instituto Federal Farroupilha – Campus Santo Augusto. Professor do Ensino Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha – Campus Santo Augusto

RESUMO

Na perspectiva dos avanços tecnológicos, torna-se necessário inovar nos contextos educacionais. Os gestores, os professores e toda equipe escolar devem buscar a inovação para que os processos de ensino e aprendizagem ocorram de maneira eficaz. Pode se perceber que os alunos da geração Alpha desde cedo se interessam pelas novidades, por tudo o que é diferente, portanto, inovar nas aulas é indispensável. Atualmente, as escolas estão trabalhando dentro das competências socioemocionais e habilidades dos alunos, ou seja, visando a preparação para boa conduta em sociedade; buscar a solução para os problemas das melhores formas possíveis, bem como, se constituírem sujeitos autônomos. Ademais, é necessário observar as peculiaridades de aprendizagem de cada aluno, e a aprendizagem deve ocorrer, na diversidade. O presente trabalho se inscreve nas seguintes questões: “Como as instituições escolares tratam a criatividade e a inovação junto aos alunos e qual o papel do professor diante desse contexto” e “a tecnologia pode ser uma aliada no desenvolvimento da criatividade e da inovação dos estudantes?” que serão respondidas no decorrer do texto. Além disso, a pesquisa vai de encontro aos materiais bibliográficos de diversos autores que abordam a temática.

Palavras-chave: escolas inovadoras; inovação em educação; professores inovadores; tecnologias em educação.

ABSTRACT

From the perspective of technological advances, it is necessary to innovate in educational contexts. Managers, teachers and the entire school team



must seek innovation so that teaching and learning processes occur effectively. It can be seen that Alpha generation students are interested in new things from an early age, in everything that is different, therefore, innovating in classes is essential. Currently, schools are working within the socio-emotional skills and abilities of students, that is, aiming to prepare them for good conduct in society; seek solutions to problems in the best possible ways, as well as, constitute autonomous subjects. Furthermore, it is necessary to observe the learning peculiarities of each student, and learning must occur in diversity. This work addresses the following questions: “How do school institutions treat creativity and innovation among students and what is the role of the teacher in this context” and “technology can be an ally in the development of students’ creativity and innovation ?” which will be answered throughout the text. Furthermore, the research is in line with bibliographic materials from various authors who address the topic.

Keywords: innovative schools; innovation in education; innovative teachers; technologies in education.

INTRODUÇÃO

Em pleno desenvolvimento tecnológico e com os alunos se interessando desde cedo pelas ferramentas tecnológicas é notória a importância da inserção na educação, buscando facilitar os processos de ensino e aprendizagem e promover o engajamento dos alunos com as aulas.

Portanto, é necessário que as escolas e professores inovem nos processos de ensino, possibilitando que os alunos sintam cada vez mais interesse em buscar o conhecimento, sendo na maioria das vezes, indispensável a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs) para essa finalidade.

A inovação pode ser definida como a introdução de algo novo que provoque modificação na forma de realizar as atividades concernentes a determinados contextos. As mudanças, que caracterizam a inovação, são específicas para diferentes campos, tais como: tecnológico, social, organizacional, educacional, etc. (Harres, *et al.*, 2018, p.3).

Todavia, é indispensável romper barreiras para que a aprendizagem possa acontecer de maneira eficaz e tanto os alunos quanto os professores e equipes escolares devem buscar a inovação em diversos contextos e deixar de lado o “ensino tradicional”, visto que, a demanda da atual geração *Alpha* (alunos nascidos a partir de 2010) necessita metodologias diferenciadas para aprender, e mais, para engajarem-se com as aulas.

Percebe-se que, nessas escolas, que se reconhecem inovadoras, a prática do aprender, ocorre dirigida por um conjunto de sentidos, que inspiram inovações nas formas e fluxos processuais dos dispositivos pedagógicos desenvolvidos (Silva; Clemente, 2022, p.8).

Sendo assim, torna-se necessário ressignificar a essência da profissão docente atrelando a ela, contextos inovadores e, não se pode falar em inovação sem falar em TDICs. Para isso, os professores e as instituições escolares devem trabalhar juntos em prol da inovação e muitas são as ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas para melhorar os processos escolares; algumas delas serão citadas no decorrer do texto.

Embora se tenha observado uma evolução em quantidades e tipos de recursos didáticos que podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem, tem-se como padrão tradicionalista do professor, com a exposição dos conteúdos, e os estudantes apenas memorizando e reproduzindo (Júnior; Pinheiro; Machado, 2020, p.165).

O presente trabalho visa reflexões acerca das questões: “Como as instituições escolares tratam a criatividade e a inovação junto aos alunos?” e também sobre o papel do professor diante dos processos inovadores. Ademais, outras duas questões possibilitaram a realização do trabalho, são elas: “As escolas são criativas e inovadoras?” e “A tecnologia pode ser uma aliada no desenvolvimento da criatividade e da inovação dos estudantes”. Para responder esses questionamentos, foram realizadas pesquisas em materiais bibliográficos que retratam as temáticas afins.

AS ESCOLAS INOVADORAS, OS PROFESSORES INOVADORES

A nova geração de alunos, dispensa as metodologias utilizadas no ensino tradicional e para se engajarem nas aulas e atividades escolares, torna-se necessário o desenvolvimento de metodologias inovadoras, visando uma aprendizagem eficaz e a obtenção de resultados satisfatórios. “Os jovens, sempre conectados, não são motivados pelas aulas tradicionais, nas quais o professor escreve os principais tópicos dos conteúdos na lousa e em seguida exercícios para fixação do conteúdo” (Saggin, 2022, p. 24).

O tratamento da criatividade e inovação nas instituições escolares pode variar dependendo do contexto, cultura escolar e abordagem pedagógica adotada. No entanto, cada vez mais reconhece-se a importância desses aspectos no desenvolvimento dos alunos e na preparação para os desafios do século XXI.

Nessa linha de raciocínio, a fim de inovar em educação é necessário um desenho distinto do convencional para a formação de crianças e jovens. É preciso uma formação centrada no desenvolvimento de capacidades que auxiliem na tomada de decisões (Harres, *et al.*, 2018, p.4).

Para que os desafios do século XXI possam ser superados, é necessário atribuir nas escolas, conforme Moran (2007):

- Ambientes encorajadores e acolhedores: com aprendizagens flexíveis, recursos adequados e apoio para projetos criativos. Desta forma, os professores desempenham um papel crucial na criação deste ambiente, incentivando os alunos a buscar, interagir, contribuir, questionar e oferecem o suporte necessário, além de possibilitarem que os alunos se sintam acolhidos.

- Estimular a criatividade: tendo em vista que, alunos curiosos vão em busca das respostas que precisam, portanto, os professores podem incentivar por meio de desafios estimulantes, tarefas que instiguem a exploração e as descobertas, bem como, realizar perguntas provocativas. Quando desafiados, os alunos podem ir além das paredes da sala de aula.

- Oferecer currículos transdisciplinares, personalizados e híbridos, bem como, ambientes de colaboração e compartilhamento de ideias: são atributos essenciais para desenvolver a inovação nos espaços escolares. Os currículos transdisciplinares integram

várias áreas do conhecimento e despertam a visão humanista, sustentável, e com múltiplas competências.

- Os currículos flexíveis, visam adequar às necessidades dos alunos, de maneira parcial ou total, de acordo com as expectativas e estilos de aprendizagem de cada aluno. Além disso, o currículo híbrido, integram as atividades presenciais e online, que propõem para os alunos dar continuidade aos estudos de forma extraclasse.

- Utilizar metodologias ativas: nesta nova geração de alunos, como já citado anteriormente, os alunos se afastam das metodologias do ensino tradicional, sendo necessária a utilização das metodologias ativas, pois estas fazem dos alunos os protagonistas do processo de aprendizagem. Podem ser utilizados, os projetos reais, a gamificação, a aprendizagem baseada em problemas, a cultura *maker*, a robótica, o pensamento computacional, a produção de narrativas e histórias, a aprendizagem colaborativa, dentre outros.

- Utilizar as tecnologias digitais integradas: a mobilidade para realizar os estudos, ou seja, estudar de onde estiver e a qualquer hora. Podem ser utilizadas as ferramentas da gamificação; as plataformas adaptativas; a aprendizagem colaborativa; a aprendizagem por meio dos dispositivos móveis; com atividades atraentes, e desafiadoras, que promovam competição e despertem nos alunos o interesse em aprender.

Silva e Kalhil (2018, p.11) em suas pesquisas, abordam que:

Neste contexto, as tecnologias digitais podem proporcionar a construção do conhecimento [...] de forma ativa, pois abrem novas possibilidades para conectar espaços e organizar aulas mais ativas, nas quais os alunos participam efetivamente e o professor pode utilizar recursos tecnológicos para obter feedback imediato dos alunos, o que pode viabilizar intervenções didáticas mais produtivas no processo de ensino aprendizagem.

- Integrar profundamente com a cidade e com o mundo: os alunos devem entrar em contato com a comunidade onde vivem, visando o aprendizado. Podem ser utilizados museus, praças, centros culturais, empresas, clubes, e outros locais em que possam desenvolver projetos que beneficiem ambas as partes. Sabe-se que, não existe escola sem a colaboração da comunidade, portanto, essas práticas tornam-se necessárias.

- Professores orientadores e mentores: O papel dos professores nos projetos inovadores é indispensável para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa. São eles que realizam a orientação para os alunos realizarem os projetos, além disso são os detentores do conhecimento, mas desta vez, os alunos são os protagonistas. O professor oferece suporte, mas o aluno é quem busca o conhecimento utilizando as ferramentas propostas.

- Utilizar novas formas de avaliação: os novos processos de avaliação também são indispensáveis. Devem ser mais amplos, e explicitar as relações entre as habilidades cognitivas e competências socioemocionais. As avaliações podem ser diagnósticas, formativa, mediadora; avaliação da produção; avaliação por rubricas; autoavaliação; avaliação online; avaliação por competências; avaliação por pares; avaliação integradoras; dentre muitas outras, que possibilitem ao professor conhecer as especificidades de aprendizagem de cada aluno, bem como, levantar aspectos acerca da aprendizagem, qualidade do ensino, etc.

Com a utilização destes atributos, as escolas se tornarão mais inovadoras, permitindo que novas formas de ensino e aprendizagem ocorram e que sejam atingidas todas as especificidades de aprendizagem de todos os alunos, já que, nos ensinos mais antigos, nem todas as competências e habilidades são desenvolvidas, bem como, nem todos os alunos conseguem aprender adequadamente.

Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, nos desmotivamos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Mas, para onde mudar? (Moran, 2000, p. 137).

Embora, pode-se analisar que, no Brasil as escolas estão recém construindo seu caminho diante do contexto escolas inovadoras. Nem todas as realidades sociais permitem que esses atributos sejam aplicados, portanto, os processos ocorrem mais vagarosamente.

Em relação ao papel do professor nesse processo, ele desempenha um papel de facilitador, mentor e guia. Os professores devem ser modelos de pensamento criativo e inovador, demonstrando abertura para novas ideias e abordagens. Eles podem incentivar a expressão criativa, fornecer orientação e feedback construtivo, além de oferecer suporte aos alunos durante o processo de inovação. Conforme Moran (2000, p. 4-5):

O que muda no papel do professor? Muda a relação de espaço, tempo e comunicação com os alunos. O espaço de trocas aumenta da sala de aula para o virtual. O tempo de enviar ou receber informações se amplia para qualquer dia da semana. O processo de comunicação está na sala de aula, na internet, no e-mail, no chat. É um papel que combina alguns momentos do professor convencional – às vezes é importante dar uma bela aula expositiva – com mais momentos de gerente de pesquisa, de estimulador de busca, de coordenador dos resultados. É um papel de animação e coordenação muito mais flexível e constante, que exige muita atenção, sensibilidade, intuição (radar ligado) e domínio tecnológico.

O papel do professor nunca deixará de ser importante, pois os alunos precisam do suporte adequado para ir em busca do conhecimento e o professor pode oferecer muitos caminhos para que os alunos escolham por qual seguir e ir em busca do aprender.

A TECNOLOGIA PODE SER UMA ALIADA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE E DA INOVAÇÃO DOS ESTUDANTES?

Partindo da ideia de que, os estudantes já estão nascendo com a tecnologia na palma das mãos, e que, muitos são totalmente dependentes das suas ferramentas, torna-se imprescindível que estas estejam inseridas no contexto educacional, como facilitadoras dos processos de ensino e aprendizagem. Saggin (2022, p. 24) discorre que:

Os jovens, sempre conectados, não são motivados pelas aulas tradicionais, nas quais o professor escreve os principais tópicos dos conteúdos na lousa e em seguida exercícios para fixação do conteúdo. Essas aulas já não são mais atrativas e não promovem o engajamento dos alunos, que necessitam de metodologias diversificadas, principalmente àquelas onde as TIC's podem ser utilizadas.

O uso de tecnologia em sala de aula é ainda mais importante hoje, porque vivemos em uma sociedade cada vez mais conectada e digital. As crianças se familiarizam com smartphones e tablets desde muito cedo, e essa tendência não parece que irá mudar tão cedo (Silva *et al.*, 2022, p. 96).

Como os alunos nascidos na geração alpha (após o ano de 2010), já nascem num contexto onde a tecnologia encontra-se extremamente inserida, na educação não pode haver tamanha diferença”. Por isso, é importante que as escolas acompanhem as mudanças tecnológicas e adaptem suas metodologias de ensino para se tornarem mais eficientes e eficazes (Saggin, 2022).

Sendo assim, a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula não pode ser apenas uma ideia, sua efetiva implantação é essencial para promover uma melhor aprendizagem e possibilitar que os alunos explorem outros contextos, buscando informações além daquelas dispostas na ementa. Em consonância com esse pensamento, Fuhr (2018, p.3) discorre que:

Muitas são as inovações na sociedade digital onde passamos para um modelo social de informação baseado em bits e bytes, fragmentado, hipertextual, não linear e nem hierarquizado. Redes sociais on-line, tecnologias mobile, realidades mistas, tecnologias de voz, vídeo imersivo, games e e-books são algumas das plataformas digitais que se apresentam para ampliar o cenário da comunicação, interação e aprendizagem.

A tecnologia, basicamente, é toda e qualquer ferramenta criada para solucionar um problema do usuário, ou até mesmo facilitar seu trabalho. Portanto, a lousa, a caneta, os marca-textos não deixam de ser tecnologias. Sobre as TDIC, Kenski (2012, p.23) contextualiza que: “as novas tecnologias de informação e comunicação caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimento”.

O uso de tecnologia em sala de aula é ainda mais importante hoje, porque vivemos em uma sociedade cada vez mais conectada e digital. Neto *et al.* (2022, p.12), em seus estudos, reforçam que:

Esses instrumentais tecnológicos ampliam igualmente os espaços de interação. De forma que, sem o dinamismo e as inovações introduzidas com o uso das novas tecnologias é fato indubitável que grande parte desses alunos se sentirão excluídos, dessa forma o professor deve aliar-se e fazer uso dessas ferramentas que, devem ser prioritariamente disponibilizadas pela intranet da própria escola.

As crianças se familiarizam com smartphones e tablets desde muito cedo, e essa tendência não parece que irá mudar tão repentinamente.

]Nesse sentido, os cenários educacionais têm de ser repensados; deve-se pensar uma didática que venha atender aos anseios dos estudantes que estão imersos nesse mundo tecnológico e que os faça compreender, usar e produzir tecnologia com eficiência e eficácia (Bulegon; Pretto, 2020, p.6).

Por isso, é importante que as escolas acompanhem as mudanças tecnológicas e adaptem suas metodologias de ensino para se tornarem mais eficientes e eficazes. Assim como dissertam, Damasceno e Freitas (2021, p.185):

As TIC estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar, seja pela inserção de lousas digitais, das diversas mídias ou ainda pelos equipamentos. Os alunos do século XXI possuem uma nova identidade, os mesmos já têm habilidades quanto ao uso das TIC, mesmo que para entretenimento; o maior desafio dos docentes é, pois, ofertar aos discentes um direcionamento pedagógico, que possibilite um maior aprofundamento dessas novas tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem.

As tecnologias mais utilizadas atualmente nas salas de aula são as lousas digitais e os projetores que permitem aos professores projetar atividades e conteúdo em tempo real, além de oferecerem um ambiente mais dinâmico e interativo aos alunos. “O ambiente

escolar representa um ciclo, no qual está presente a realidade do educando, que deve ser aproveitada para que a escola possa assim fazer sentido na sua vivência” (Damasceno; Freitas, 2021, p.185).

A gamificação, a robótica, a inteligência artificial, a realidade aumentada e virtual, a cultura *maker*, os simuladores de ambientes, os laboratórios virtuais, os *blogs*, os aplicativos e plataformas móveis, o design *thinking*, o metaverso, os ambientes virtuais de aprendizagem, o armazenamento em nuvem, o *Google For Education*, o *big data*, entre muitas outras ferramentas atuais, podem despertar nos alunos, o interesse pela investigação, a autonomia na construção do aprendizado, o engajamento com as atividades escolares, dentre muitos outros benefícios. Esses recursos digitais são inovadores e estão adentrando cada vez em maior escala os contextos da sociedade, não apenas na educação, mas na saúde, economia, nas corporações, etc.

Esses instrumentos digitais podem ser utilizados para desenvolver a criatividade e inovação. Os alunos podem desenvolver diversos trabalhos e atividades, bem como adaptá-las, utilizando da criatividade, e levando para a sala de aula, novas formas de expor aos colegas e professores, aquilo que desenvolveu. As TDICs oferecem muitos aparatos para uma educação significativa, cabe aos alunos ir em busca daquelas que melhor se adequam às suas necessidades (Saggin, 2022).

Nesta perspectiva, a tecnologia é sim uma aliada no desenvolvimento da criatividade e inovação dos alunos que, nesta etapa em que a educação se encontra (educação 4.0 e 5.0), são protagonistas dos processos de aprendizagem e os professores passam a ser mediadores dos caminhos para construção dos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho permitiu reflexões acerca da inovação no contexto educacional e da importância para a vida dos estudantes. Possibilitou desenvolver ideias acerca de que, os professores e gestores devem sim ser inovadores; bem como os próprios alunos podem utilizar as tecnologias como facilitadoras da aprendizagem, e também podem utilizá-las para inovação.

Deste modo, é necessário o professor tornar suas aulas dinâmicas e motivadoras, buscando inserção de metodologias gamificadas; instigar os alunos a buscar informações e conhecimento, ser mediador, dos processos de ensino e aprendizagem, bem como, promover o engajamento com as aulas, dentro das possibilidades dos docentes e da escola. Essa tarefa nem sempre é fácil, pois muitos professores não têm afinidade com as tecnologias, mas há uma infinidade de páginas na internet que oferecem cursos de formação continuada de forma gratuita e com certificado, possibilitando ao docente se qualificar para o uso das TDIC em sala de aula.

Ademais, permitiu conhecer diversas ferramentas que podem ser utilizadas para esse fim e dialogar com os autores dos materiais bibliográficos utilizados, permitindo desenvolver conhecimento acerca das temáticas, o que gerou resultados satisfatórios; não podendo deixar de ressaltar os estudos do professor José Moran, grande teórico da

educação, que trouxe em seus referenciais, os oito principais atributos que uma escola deve seguir para ser inovadora que até então, o autor deste trabalho não tinha conhecimento, o que tornou a pesquisa muito gratificante e significativa.

REFERÊNCIAS

- BULEGON, A. M.; PRETTO, V. **Diálogos Plurais - Coleção Desenvolvimento Regional, Meio Ambiente e Educação**: 2015, 1, pp. 1-15. Disponível em <<https://hal.science/hal-02518656>>. Acessado em: 02 mai. 2024.
- DAMASCENO, V. D.; FREITAS, L. F. **As novas tecnologias e o estabelecimento de uma nova.** Revista do Centro de Letras e Comunicação Caderno de Letras: 2021, pp. 183-196. doi:<https://doi.org/10.15210/cdl.v0i40.20773> Acessado em: 01 mai. 2024.
- FUHR, R. **Educação 4.0 e seus impactos no século XXI.** Catalão: Editora Realize, 2018. pp. 1-6. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD4_SA19_ID5295_31082018230201.pdf. Acessado em: 02 mai. 2024.
- HARRES, J. B. S.; LIMA, V. M. R.; DELORD, G. C. C.; SUSA, C. I. C.; MARTINES, R. I. P. **Constituição e prática de professores inovadores: um estudo de caso.** Belo Horizonte: Revista Ensaio, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epec/a/mB7zzLnzz8Jwtnn7NVGkPNP/?lang=pt>>. Acesso em: 01 mai. 2024.
- JUNIOR, C. C. P.; PINHEIRO, P. H. C.; MACHADO, R. R. B. **Utilização de recursos didáticos para dispositivos móveis, como ferramentas pedagógicas para o ensino de biologia: um estudo de caso.** Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. Disponível em: <<https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/3521>>. Acesso em: 01 mai. 2024.
- MORAN, J. M., Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, 2000. v. 3, n. 1. Acesso em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474>>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- MORAN J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Papirus Editora, 2007, 12. ed. 176p.
- NETO, A. F. R.; SILVA, I. N.; VEIGA, J. P.; LIMA, L. S.; DANTAS, M. J. M.; SILVA, V. D. **As TICS – a formação do professor e sua importação no currículo escolar.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciência e Educação, 2022. 8(9), 09-21. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6786>. Acessado em: 01 de maio de 2024.
- SAGGIN, F. L. **Utilização do Kahoot como ferramenta de apoio ao ensino de biologia celular no 9º ano do ensino fundamental.** In: J. Pessoa, *Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências*, v. 10. [online] Ponta Grossa: Aya Editora, 2022, pp. 21-29. Disponível em: <<https://ayaeditora.com.br/Livro/23003/>>. Acesso em: 01 mai. 2024.
- SILVA, A. G.; CLEMENTE, B. J. B. **Escolas inovadoras: percepções sobre aprendizagem e objetivos pedagógicos.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, 2022. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11851>>. Acesso em: 02 mai. 2024.

SILVA, A. P. S.; SAGGIN, F. L.; SANTOS, R.; ALMEIDA, R. R. Gamificação aplicada em diferentes perspectivas. *In*: PEREIRA, D.; BORTOLOTTI, K. F. (org.). **Desafios da Educação na Contemporaneidade IV**. Ponta Grossa: Aya, 2022. p. 95-107. Disponível em: <<https://ayaeditora.com.br/Livro/17455/#:~:text=Na%20contemporaneidade%2C%20al%C3%A9m%20dos%20pontos,de%20ensinar%20estimula%20diferentes%20aprendizagens.>>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SILVA, W. A.; KALHIL, J. B. **Tecnologias digitais no ensino de ciências: reflexões e possibilidades na construção do conhecimento científico**. Cascavel, PR: ReBECÉM, 2018. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/rebecem/article/view/19155>>. Acesso em: 16 abr. 2024.

Breves considerações sobre a filosofia da educação de Anísio Teixeira

Brief considerations on Anísio Teixeira's philosophy of education

Ednan Galvão Santos

Mestre em Direito Constitucional pela Universidade de Coimbra. Doutorando em Direito Público pela Universidade de Coimbra. Doutorando em Filosofia pela Universidade do Porto

RESUMO

O objeto do presente estudo é o pensamento de Anísio Teixeira sobre a Filosofia da Educação. O marco teórico principal da pesquisa é a obra “Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola”. Tendo recebido grande influência de John Dewey, Anísio Teixeira adotou a filosofia pragmática em suas obras. Apresentando uma vocação essencialmente democrática, o pragmatismo filosófico de Dewey inspirou a concepção escolanovista defendida por Anísio Teixeira e por outros importantes teóricos da educação brasileira.

Palavras-chave: filosofia; ensino; educação; pragmatismo filosófico; Anísio Teixeira.

ABSTRACT

The object of this study is Anísio Teixeira's thought on the Philosophy of Education. The main theoretical framework of the research is the work “Short Introduction to the Philosophy of Education: the progressive school or the transformation of the school”. Having received great influence from John Dewey, Anísio Teixeira adopted pragmatic philosophy in his works. Presenting an essentially democratic vocation, Dewey's philosophical pragmatism inspired the New School conception defended by Anísio Teixeira and other important theorists of Brazilian education.

Keywords: philosophy; teaching; education; philosophical pragmatism; Anísio Teixeira.



INTRODUÇÃO

O presente estudo traz algumas considerações a respeito do pensamento de Anísio Teixeira relativamente à Filosofia da Educação. O marco teórico principal da pesquisa é a obra *“Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola”*. Tendo recebido grande influência de John Dewey, Anísio Teixeira adotou a filosofia pragmática em suas obras. Apresentando uma vocação essencialmente democrática, o pragmatismo filosófico de Dewey inspirou a concepção escolanovista defendida por Anísio Teixeira e por outros importantes teóricos da educação brasileira.

Este capítulo está dividido em três tópicos de desenvolvimento. O primeiro é dedicado à influência do pensamento de John Dewey sobre a doutrina de Anísio Teixeira. O segundo tópico examina a concepção escolanovista de educação, que foi defendida por relevantes nomes do pensamento pedagógico brasileiro, dentre os quais se destaca Anísio Teixeira. O terceiro tópico, por sua vez, investiga as relações que o referido pensador estabelece entre Filosofia e Educação na obra *“Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola”*.

É importante salientar a natureza interdisciplinar desta pesquisa. Versando sobre Filosofia e Educação, este estudo tem relevância, de igual modo, para estas duas áreas do saber.

A Influência de John Dewey Sobre o Pensamento de Anísio Teixeira

O pragmatismo filosófico expressa um ponto de vista baseado nas ideias de antifundacionalismo, contextualismo e consequencialismo. Alheio a posicionamentos eivados de apriorismos e fundações abstratas, o pragmatismo filosófico nutre importantes diálogos com diferentes áreas da atividade poética do ser humano em sociedade.

Elucubrações ensimesmadas e avessas ao diálogo são rachadas pelo ponto de vista do pragmatismo filosófico. Este integra o rol das filosofias tipicamente democráticas.

O pragmatismo filosófico mostra-se antagônico às propostas teóricas aristocráticas, excludentes e arrogantes. Opõe-se às “verdades absolutas” e dogmas.

O pragmatismo filosófico refuta o platonismo. Não confia em soluções pautadas em outros mundos. Desconfia das apostas em um “mundo das ideias” ou das “essências”. Leva em consideração “este mundo”. É uma filosofia diesseitig: “deste mundo”, “daqui”, “do lado de cá”. Trata-se, com efeito, de uma filosofia “com os pés no chão”.

Nessa ordem de ideias insere-se o pensamento de John Dewey, um dos maiores representantes do pragmatismo filosófico. Comumente referido como um dos expoentes do pensamento filosófico dos Estados Unidos da América no século XX, Dewey “foi também responsável pelo desenvolvimento dos inúmeros desdobramentos do pragmatismo, bem como por ilustrar largamente as suas múltiplas formas de aplicação” (Pogrebinschi, 2005, p. 24).

As contribuições de Dewey repercutem em diversas áreas do conhecimento. A respeito de sua relevância para a seara pedagógica, impende registrar as colocações de Maria Lúcia de Arruda Aranha (2020, p.294):

Tornou-se um dos maiores pedagogos estadunidenses e contribuiu de forma marcante para a divulgação dos princípios da Escola Nova. Para divulgar essa pedagogia, entre os anos de 1920 e 1940 visitou vários países proferindo palestras ou permanecendo em longas estadas, como na China, em que viveu mais de dois anos. Esteve também no México, na Turquia, no Japão, na União Soviética, em vários países europeus, além de que sua obra foi bastante traduzida, fecundando as mais diversas aplicações práticas de seus princípios. Vários desses seguidores iniciaram os estudos com a pedagogia diferencial – que tem por objeto crianças com algum tipo de deficiência –, e só depois estenderam suas descobertas para um universo maior da educação. Como pedagogo, escreveu *Meu credo pedagógico, A escola e a criança, e Democracia e educação (...)*. Dewey criticou severamente a educação tradicional, sobretudo em razão da predominância do intelectualismo e da memorização. Nesse sentido, rejeitou a educação pela instrução defendida por Johann Herbart, opondo-lhe a educação pela ação.

A noção de “experiência” constitui uma das bases fundamentais da filosofia de Dewey. A perspectiva que o autor adota difere do posicionamento característico dos pensadores empiristas.

De acordo com Tiago Medeiros, os expedientes teóricos de Locke e Hume são “dávivas do cartesianismo”, no sentido:

1. De que as experiências são ocorrências passivas da relação da mente com a realidade: o mundo imprime sobre a mente qualidades, formas, quantidades etc., atomizadas, através dos órgãos sensoriais, cabendo ao entendimento operar sínteses que formam as ideias complexas.
2. Além disso, as experiências são teleologicamente lançadas ao domínio psíquico, sendo o corpo um veículo para a sua consecução. Ter uma experiência, nessa tradição, é assistir ao espetáculo do mundo, vê-lo dar-se fragmentariamente pelos órgãos, sistematizando-os por uma tarefa mental de sínteses (Medeiros, 2021, p. 116).

Dewey pretendeu superar a referida concepção. A noção de experiência em Dewey é fundamental para a compreensão da educação e da política enquanto domínios do aprendizado individual e coletivo, como explica Tiago Medeiros (2021, p.116):

O filósofo americano John Dewey tentou superar essa aparente limitação do empirismo britânico. Em inúmeras obras, formulou, alterou e aperfeiçoou a sua noção de experiência de modo a integrar a atividade científica às práticas da vida cotidiana num mesmo escopo: o aprendizado. Não é pouca a atenção que ele dedicou à educação, prioritariamente escolar, e à política, fundamentalmente democrática, ambas constituindo domínios do aprendizado individual e coletivo que possibilitam que a experiência se dilate, integrando os conhecimentos e as atividades humanas em um mesmo processo de florescimento da vida.

Conforme preleciona Maria Lúcia de Arruda Aranha, o baiano Anísio Teixeira “fez pós-graduação em Nova York, quando teve contato com a obra de John Dewey e familiarizou-se com a sua teoria pedagógica. Retornou aos Estados Unidos e visitou vários países da Europa para conhecer diversos sistemas escolares” (Aranha, 2020, p. 370).

Nesse diapasão, os princípios da “filosofia da vida” e da “educação da experiência”, de Dewey, exerceram inegável influência sobre o pensamento de Anísio Teixeira. Pode-se afirmar, sem receio, que as obras desses dois teóricos convergem nas questões essenciais.

O Pensamento Pedagógico de Anísio Teixeira

Como é cediço, o pensamento de Dewey sobre a educação é um dos marcos do desenvolvimento das ideias escolanovistas. Existiram, contudo, outros teóricos relevantes no âmbito dessa concepção. Segundo Arruda Aranha (2020), os precursores da Escola Nova foram pedagogos como Feltre, Basedow e Pestalozzi. Acresce a autora que “na Europa, o movimento escolanovista configurou-se definitivamente no final do século XIX e início do XX, tendo como pioneira a escola de Abbotsholme, na Escócia, Reino Unido, em 1889” (Aranha, 2020, p. 295).

Anísio Teixeira foi um dos vinte e seis educadores que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no ano de 1932. Pese embora a não recepção das reivindicações dos escolanovistas pela Constituição de 1934, a qual instituiu o ensino religioso (embora facultativo), o referido Manifesto é considerado um marco histórico para as reflexões pedagógicas no País. Os educadores defenderam, dentre outras pautas, a educação pública, obrigatória, laica e nacional.

Anísio Teixeira preconizava a importância da construção de uma educação verdadeiramente republicana e democrática. Ele e os demais escolanovistas rechaçavam a educação de cunho antidemocrático, excludente e discriminatório.

A influência do pragmatismo filosófico – especialmente de Dewey – reside sobretudo na defesa que Teixeira faz de uma educação vitalista. Afirma Teixeira: “a reorganização da escola importa em nada menos do que trazer a vida para a escola. A escola deve vir a ser o lugar onde a criança venha a viver plena e integralmente”. E arremata: “só vivendo, a criança poderá ganhar os hábitos morais e sociais de que precisa, para ter uma vida feliz e integrada, em um meio dinâmico e flexível” (Teixeira, 1971). Para ele, portanto, a escola tradicional separou a educação da vida, desenvolvendo um ensino abstrato, sem considerar o contexto real da vida dos estudantes.

A Relação entre Filosofia e Educação no Pensamento de Anísio Teixeira

Em diversos momentos de seus escritos, Anísio Teixeira menciona os ensinamentos de John Dewey. Com efeito, os postulados do pragmatismo filosófico de Dewey fundamentam o cerne da Filosofia da Educação de Teixeira.

Uma das máximas mais acentuadas pela perspectiva de Dewey – e assumida por Anísio Teixeira – reside na vinculação entre Filosofia e Educação. Nessa linha de intelecção, o sentido pedagógico e educativo perpassa todo o percurso histórico da Filosofia, desde o seu advento. De igual maneira, não há educação sem a reflexão sobre os fundamentos; *i.e.*, não há educação desprovida de atitude filosófica.

A educação democrática e plural não consiste em transmitir unilateralmente dogmas, verdades absolutas, máximas indiscutíveis, postulados prontos e acabados. É por isso que não há educação sem atitude filosófica.

A atitude filosófica requer postura questionadora e reflexiva. Demanda criticidade. Empodera o sujeito a não aceitar as imposições alheias como verdades. A atitude filosófica, assim pensada, informa o âmago de uma educação legitimamente democrática.

Anísio Teixeira, com base em John Dewey, aquiesce quanto à concepção segundo a qual a Filosofia deve ser compreendida como a teoria geral da educação:

À medida que se alargam os problemas comuns, mais vivamente sentida será a falta de uma filosofia que nos dê um programa de ação e de conduta, isto é, uma interpretação harmoniosa da vida e das suas perplexidades. Está aí a grande intimidade entre a filosofia e a educação. Se a educação é o processo pelo qual se formam as disposições essenciais do homem – emocionais e intelectuais – para com a natureza e para com os demais homens, filosofia pode ser definida como a teoria geral da educação, diz Dewey (Teixeira, 1971, p. 147).

E acrescenta, ainda com fulcro no pensamento de Dewey:

Filosofia se traduz, assim, em educação e educação só é digna desse nome quando está percorrida de uma larga visão filosófica. Filosofia da educação não é, pois, senão o estudo dos problemas que se referem à formação dos melhores hábitos mentais e morais em relação às dificuldades da vida social contemporânea (Teixeira, 1971, p. 148).

O autor preconiza que tanto a filosofia quanto a educação – que são expressões indissociáveis da atividade humana em sociedade – refletem o tipo de sociedade subjacente: “está claro que a filosofia dependerá, como a educação, do tipo de sociedade que se tiver em vista”. Assim, “a filosofia de uma sociedade democrática é diversa da filosofia de uma sociedade despótica ou aristocrática” (Teixeira, 1971, p. 148).

A filosofia e a educação almejadas devem ser as de caráter democrático. Com efeito, “a escola tem que dar ouvidos a todos e a todos servir. Será o teste de sua flexibilidade, da inteligência de sua organização e da inteligência dos seus servidores” (Teixeira, 1971, p. 149).

Os servidores da educação, na visão de Teixeira, devem honrar as responsabilidades a eles confiadas. Precisam assumir, outrossim, a atitude filosófica, pois devem estar dispostos à própria transformação para que possam transformar a escola.

Cumprir destacar, por derradeiro, a passagem na qual Anísio Teixeira relaciona a atividade do professor à do filósofo:

O professor de hoje tem que usar a legenda do filósofo: “Nada que é humano me é estranho”. Tem de ser um estudioso dos mais embaraçosos problemas modernos, tem que ser estudioso da civilização, tem que ser estudioso da sociedade e tem que ser estudioso do homem; tem que ser, enfim, filósofo (Teixeira, 1971, p. 149).

Feitas essas reflexões sobre o relacionamento entre a filosofia e a educação no pensamento de Anísio Teixeira, urge tecer os comentários finais. Eis o objeto do tópico seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou a relação entre Filosofia e Educação no pensamento de Anísio Teixeira. Teceu, como pressuposto de compreensão, considerações a respeito da doutrina pragmática de John Dewey, que tanto influenciou o ponto de vista adotado por Anísio Teixeira.

A ideia geral que informa esta pesquisa reside na relação indissociável entre Filosofia e Educação. Ponto de vista, aliás, assumido por Anísio Teixeira. Cumprir reconhecer,

portanto, a alta relevância dos estudos de Filosofia da Educação, área do saber de vocação interdisciplinar.

Urge destacar, ainda, que o presente estudo partiu da convicção segundo a qual os grandes pensadores brasileiros devem ser sempre colocados em pauta. Anísio Teixeira é um desses “clássicos” que resistem ao tempo. Assim, os ensinamentos desse grande pensador baiano continuam a inspirar reflexões salutares a vários campos epistemológicos.

Por fim, saliente-se que esta pesquisa não teve a pretensão de exaurir o pensamento de Anísio Teixeira sobre a Filosofia da Educação. Afinal, essa temática é reconhecidamente vasta. O desiderato é modesto, não obstante legítimo: criar no leitor o interesse de continuar a pesquisar acerca das ideias aqui abordadas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 4 ed. São Paulo: Moderna, 2020.

POGREBINSCHI, Thamy. **Pragmatismo: teoria social e política**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 6 ed. Vol. 5. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

MEDEIROS, Tiago. Experiência e atividade sensível: entre John Dewey e Crisóstomo de Souza. In: SOUZA, José Crisóstomo de (Org.). **Filosofia, Ação, Criação: poética pragmática em movimento**. Salvador: Edufba, 2021.

Organizadores

Ednan Galvão Santos

Advogado e Professor universitário. Graduado em Direito. Licenciado em Filosofia. Investigador do Instituto Jurídico da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Mestre em Direito Constitucional pela Universidade de Coimbra (Portugal). Doutorando em Direito Público pela Universidade de Coimbra (Portugal). Doutorando em Filosofia pela Universidade do Porto (Portugal). Membro do Instituto Brasileiro de Direito Constitucional – IBDC.

Karine Chaves Pereira Galvão

Graduada em Enfermagem/Universidade Presidente Antônio Carlos/Campus Ubá, MG (2009). Mestre em Enfermagem, Linha de Pesquisa: Saúde Coletiva/Universidade Federal de Minas Gerais (2016). Formação em Tutoria Pedagógica de Educação a Distância/UFMG (2016). Enfermeira da Universidade Federal de Viçosa (UFV), preceptora e supervisora de estágio do curso de Enfermagem da UFV, entre 2010 e 2022, vínculo efetivo. Professora do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, vínculo temporário (atual).

Índice Remissivo

A

ação pedagógica 25, 51, 56
alunos 11, 12, 13, 14, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 30, 31,
32, 36, 39, 40, 41, 43, 44, 50, 52, 54, 55, 56, 58, 59,
60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75,
76, 77, 78, 79, 80
ambiente educacional 15
ambiente inovador 71
aprendizado 16, 17, 32, 65, 67, 68, 69, 77, 80, 85
aprendizagem 10
aulas online 65, 67, 68
aulas remotas 22, 25, 65, 69, 71, 72
autonomia 16, 21, 27

C

carreira docente 50, 51, 57, 58, 62
cenário educacional 19, 20, 21
comunicação 66, 67, 68, 69, 73
comunidade 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46
conhecimento 10, 12, 15, 28, 39, 46, 56, 67, 68, 69, 70,
75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84
coordenação 10, 11, 12
coordenador 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 78
covid-19 19, 20, 21, 22, 24, 25

D

democracia na educação 37, 40
desafios 39
dificuldades 14, 16, 24, 33, 37, 44, 50, 51, 54, 58, 59, 60,
62, 65, 66, 67, 68, 72
diretor 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47
docência 50, 58, 60, 61, 62, 64
docente 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63,
64
docentes 13, 19, 23, 27, 29, 32, 33, 52, 53, 58, 60, 63,
64, 66, 68, 69, 72, 79, 80

E

educação 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 74, 75, 76, 79, 80, 81

educacional 52, 61, 64

educandos 67

ensino 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17

escola 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48

escolar 10, 11, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48

escolas 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 29, 31, 35, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 51, 52, 59, 60, 66, 69, 70, 72, 74, 75, 76, 78, 79

estratégias 12, 23, 29, 40, 61, 65, 67, 68, 71, 73

exercício docente 50, 51, 58, 61, 62, 63

F

fenômeno educacional 21

ferramenta tecnológica 71

filosofia 40, 83, 84, 85, 87

filosófico 83, 84, 86

formação continuada 10, 11, 13, 14, 16, 18, 21, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 70, 71, 80

formação de pessoas 21

G

gerenciamento escolar 21

gestão 10, 11, 12, 13, 14, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49

gestor 19, 20, 21, 23, 24, 39, 40, 45, 46, 47, 48

gestores 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 44, 46

gestor escolar 39, 45, 46, 47, 48

I

informação 20, 27, 32, 33, 37, 39

inovação 17, 40, 74, 75, 76, 78, 80
inovações 27, 29, 30
inovadoras 74, 75, 76, 78, 81
inovadores 74, 75, 76, 77, 80, 81
interação 10, 11, 15, 22, 47, 68, 79
isolamento 19, 20, 23

M

matemática 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73
modus operandi 50, 51

O

organização escolar 20, 23, 25

P

pandemia 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26
pedagógica 10, 11, 13, 14, 17
pessoas 27, 28, 33, 34, 36, 37
políticas públicas 39, 40, 45
pragmatismo 83, 84, 86
prática docente 16, 48, 51, 58, 61, 73
práticas de ensino 15, 19, 70, 72
processo de gestão 21, 27, 29, 30, 31, 37
processos 39, 40, 43, 44, 46
professores 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 39, 40, 41, 42,
43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60,
61, 62, 63, 64, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81
profissão 11, 12, 15, 18, 22, 37, 50, 51, 53, 54, 55, 56,
58, 61, 62, 75
profissionalidade 51, 64

Q

qualidade 40, 41, 44, 47, 48

R

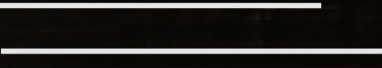
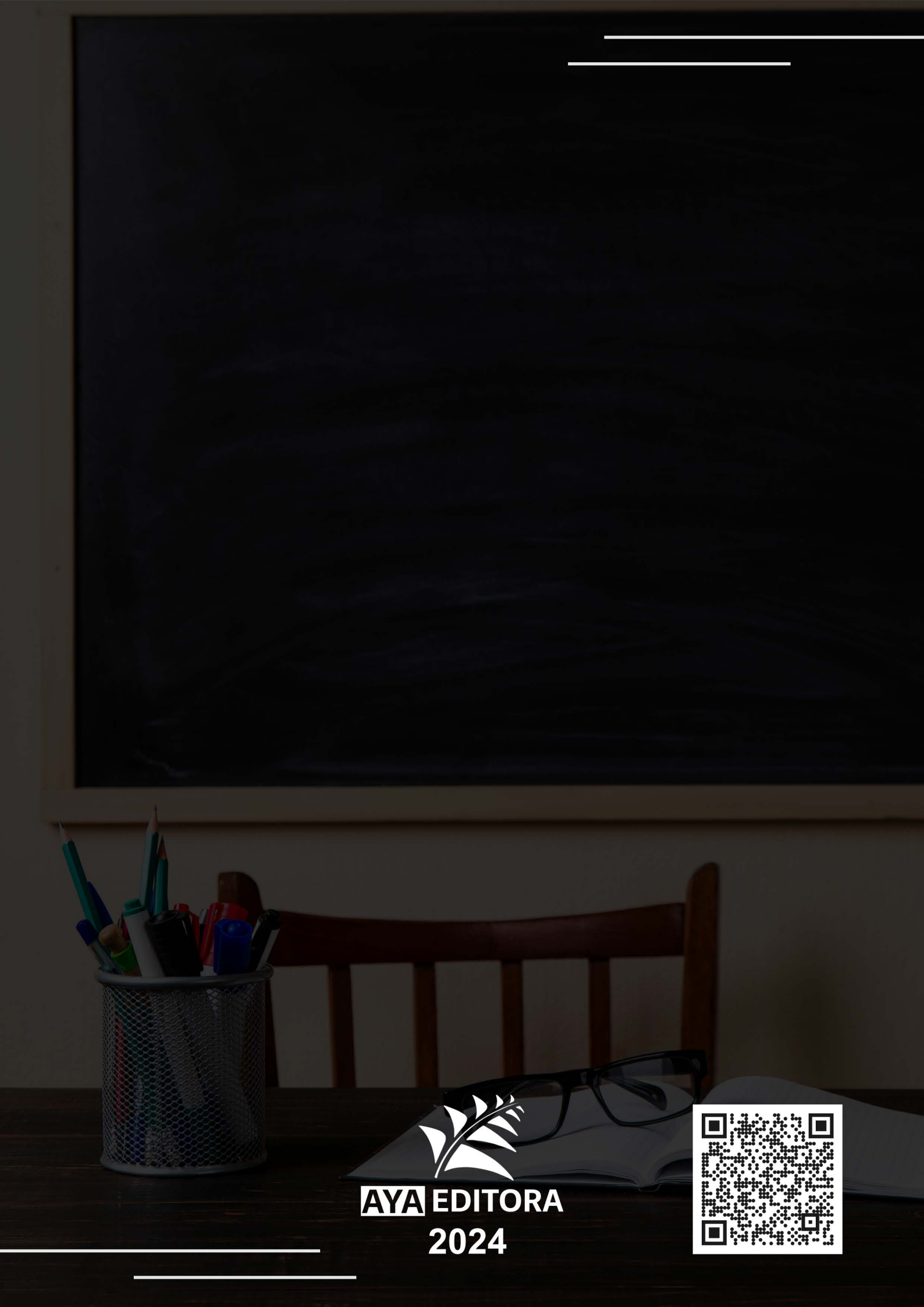
realidades educacionais 21
recursos didáticos 65, 67, 76, 81
remoto 19, 20, 22

S

sala de aula 12, 16, 17, 20, 24, 25, 30, 33, 51, 59, 60,
62, 67, 68, 69, 72, 76, 78, 79, 80
sistema 6
social 10, 11, 19, 20, 23, 24, 25
socioeconômica 50, 59, 60

T

tecnologias 20, 22, 27, 32, 33, 37, 39, 74, 77, 79, 80, 81
tecnológicas 27, 29, 30
TIC 39



AYA EDITORA
2024

