

ANAIS DO 3º SEMINÁRIO NEAME E SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO:

Reflexões sobre a escola em formação
e suas dimensões

Organizadores:

Sebastião de Souza Lemes

Maria Fernanda Celli de Oliveira

Evelin Louise Pavan Ribeiro Tebaldi



ANAIS DO 3º SEMINÁRIO NEAME E SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO:

Reflexões sobre a escola em formação
e suas dimensões

Organizadores:

Sebastião de Souza Lemes

Maria Fernanda Celli de Oliveira

Evelin Louise Pavan Ribeiro Tebaldi



Convidadas e colaboradoras

Maria Cecília Luiz, Departamento de Educação (DEd) - UFSCar

Maria Fernanda dos Santos Martins,
Instituto de Educação, Universidade do Minho

Maria Regina Momesso, Colégio Técnico Industrial
“Prof. Isaac Portal Roldán” - Câmpus de Bauru/UNESP

Colaboração

Alessandra de Fátima Alves (NEAME)

Ana Maura Martins Castelli Bulzoni (NEAME)

Ariane Dabien Garrido Barroso (NEAME)

Flávio Henrique Machado Moreira (NEAME)

Josiane Paula Etelvino (NEAME)

Karin Elizabeth Kruger (GESTELD)

Rosimari Aparecida Viveiro Ruy (NEAME)

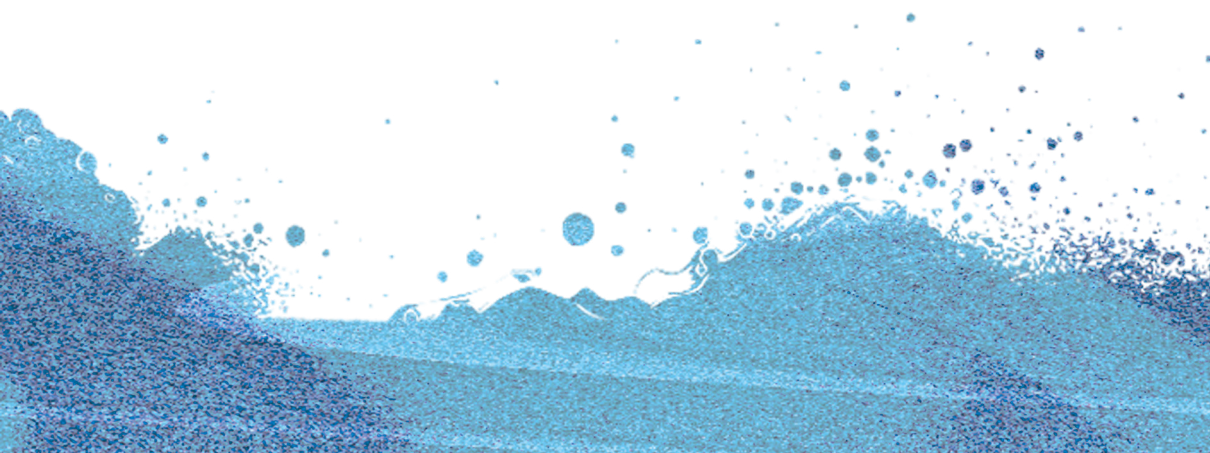
Suzana Grimaldi Machado (GEPESC)

Grupos de pesquisas

Núcleo de Estudos Ampliados em Educação (NEAME) - UNESP

Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura
(GEPESC) - UFSCAR

Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e
Discursos (GESTELD) - UNESP



Nota do Publisher

Publicar esta obra é afirmar que a grandeza da Educação está na força coletiva de quem verdadeiramente deseja fazer a diferença. Os anais do III Seminário NEAME e do Seminário Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação reúnem experiências, reflexões e compromissos de pesquisadoras e pesquisadores que acreditam na escola como espaço de transformação.

A Editora Ibero-Americana de Educação parabেনiza, com entusiasmo, os professores e organizadores do NEAME (Núcleo de Estudos Ampliados em Educação/UNESP) pela condução sensível, crítica e colaborativa deste projeto. Estendemos nosso reconhecimento ao GEPESC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura – UFSCar) e ao GESTELD (Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos – UNESP), parceiros fundamentais nesta construção.

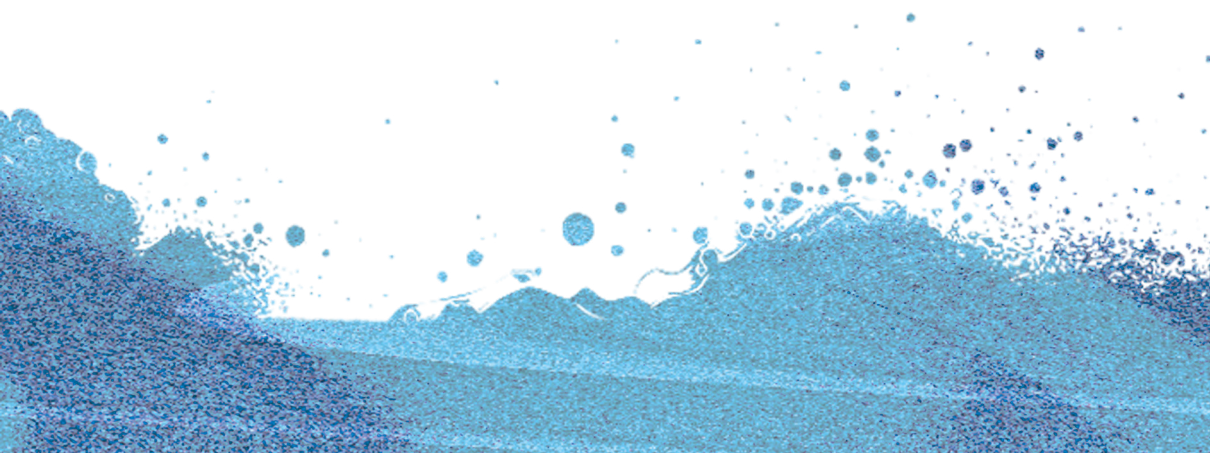
Este Anais é prova de que a pesquisa, quando construída em rede, é capaz de iluminar caminhos e mover estruturas. Que ele seja ponto de partida para novas perguntas, encontros e transformações.

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

Editor-chefe

Andressa Ciniciato

Gestão editorial



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Seminário NEAME. Seminário Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação (3. : 2025 : Bauru, SP)
Anais do 3º Seminário NEAME e Seminário Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação [livro eletrônico] : reflexões sobre a escola em formação e suas dimensões / organização Sebastião de Souza Lemes, Maria Fernanda Celli de Oliveira, Evelin Louise Pavan Ribeiro Tebaldi. -- 1. ed. -- Bauru, SP : Editora Ibero-Americana de Educação, 2025.

PDF

Vários autores.

Vários colaboradores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-86839-48-7

1. Educação - Congressos 2. Educação - Pesquisa
I. Lemes, Sebastião de Souza. II. Oliveira, Maria
Fernanda Celli de. III. Tebaldi, Evelin Louise
Pavan Ribeiro. IV. Título.

25-278674

CDD-370.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Congressos 370.6

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



[10.47519/EIAE.978-65-86839-48-7](https://doi.org/10.47519/EIAE.978-65-86839-48-7)



Equipe Técnica
Editoração e organização

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz
Editor

Déborah Crivellari
Editora de Texto e Revisão

Andressa Ciniciato
Assistente Editorial

Arielly Kizzy Cunha
Editora Associada

Ivan Fortunato
Editor Associado

André Luís Cordeiro Lopes
Designer, Capista e Diagramador

Gustavo Marcelino
Execução e Operacional

Comité científico

Dra. Adriana Campani
UVA

Dr. Alfrâncio Ferreira Dias
UFS

Dra. Ana Paula Santana
UFSC

Me. Anaísa Alves de Moura
INTA - UNINTA

Dr. Ari Raimann
UFG

Dr. Breynner R. Oliveira
UFOP

Me. Caique Fernando da Silva Fistarol
FURB

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto
Unesp

Dra. Cynthia Bailer
FURB

Dr. Eládio Sebastián Heredero
UFMS

Dra. Elisabete Cerutti
URI

Dr. Emerson Augusto de Medeiros
UFERSA

Dr. Fabiano Santos
UFMS

Dra. Fátima Elisabeth Denari (*in memoriam*)
UFSCar

Dra. Helen Silveira Jardim de Oliveira
UFRJ

Dra. Iracema Campos Cusati
UPE

Dra. Kelcia Rezende Souza
UFGD

Dra. Leonor Paniago Rocha
UFJ

Dra. Liliane Parreira Tannus Gontijo
UFU

Dra. Maíra Darido da Cunha
FABE

Prof. Dr. Marcelo Siqueira Maia Vinagre
Mocarzel
UCP

Dra. Maria Luíza Cardinale Baptista
UCS

Dra. Maria Teresa Miceli Kerbaudy
FCLAr (Unesp) – UFSCar

Dra. Marta Furlan de Oliveira
UEL

Dra. Marta Silene Ferreira de Barros
UEL

Dra. Mirlene Ferreira Macedo Damázio
UFGD

Dr. Osmar Hélio Araújo
UFPB

Dra. Rosebelly Nunes Marques
Esalq (USP)



Dra. Sandra Pottmeier
UFSC

Dr. Sebastião de Souza Lemes
FCLAr (Unesp)

Dra. Shirlei de Souza Corrêa
Uniavan

Dr. Washington Cesar Shoite Nozu
UFGD

Comitê Internacional

Dr. Sidclay Bezerra de Souza
Universidad Católica del Maule

Dr. João Carlos Relvão Caetano
Universidade Aberta

Dr. Marc Marie Luc Philippe Jacquinet
Universidade Aberta

Minibiografia dos Organizadores

Sebastião de Souza Lemes

Professor Associado no Departamento de Educação e no Programa de Pós-graduação Educação Escolar. Livre-docente pela Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr/Unesp). Editor-chefe da Revista online de Política e Gestão Educacional – RPGE (A3, indexada na Web of Science) e Bolsista de Produtividade CNPq. Pesquisador nas áreas de Avaliação Educacional, Currículo, Tecnologia Educacional e Política Pública. Possui graduação em Química com Licenciatura em Ciências, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Doutorado em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da USP em São Paulo e Pós-doutorado pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0750-9294>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7536622893794669>

E-mail: sebastiao.lemes@unesp.br

Maria Fernanda Celli de Oliveira

Possui Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras - FCLAR/UNESP, Mestrado em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras - FCLAR/UNESP, Mestrado em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras - FCLAR/UNESP, Especialização Lato Sensu em Neuropsicopedagogia Institucional pela Universidade de Marília (UNIMAR), Neuropsicopedagogia Clínica (UniSãoMarcos), Doutorado em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras - FCLAR/UNESP. Atualmente é Pós-doutoranda na Área de Educação e Neurociências; Profa. Formadora do curso de “Pedagogia EAD” (UNESP/CAPES/UAB); Professora Colaboradora na disciplina “A Perspectiva Sociológica de Pier-

re Bourdieu sobre a Realidade Social e Escolar” do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da FCLAR/UNESP; Professora do curso de Pedagogia na disciplina “História e Geografia: Conteúdo e Metodologia I” (UNIARA); Secretária Executiva da Revista Política e Gestão Educacional (ONLINE). Vice-líder do NEAME - Núcleo de Estudos Ampliados em Educação e integrante do Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6358-7986>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1421743266927877>

E-mail: maria.c.oliveira@unesp.br

Evelin Louise Pavan Ribeiro Tebaldi

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR (2012) e Bacharel em Letras pelo Instituto de Biociências e Ciências Exatas de São José do Rio Preto - IBILCE/UNESP (2001); Especialista em Psicopedagogia pela Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de São José do Rio Preto (2005); Mestre em Estudos Linguísticos também pelo IBILCE/UNESP (2006); Doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - FCLAR/UNESP (2022) (Bolsa CAPES). Tem experiência na formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto na modalidade do Ensino Superior, quanto em formação continuada. Tem experiência na Educação Básica com Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente é membro do NEAME - Núcleo de Estudos Ampliados em Educação, da FCLAR/UNESP.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6189-2482>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8154515932840410>

E-mail: evelin.tebaldi@unesp.br

Sumário

Introdução	14
1. Análise às Propostas e Reformulação do PNE: Dossiê Sobre o Plano Nacional da Educação (2024-2034) dos Cadernos de Pedagogia (Ufscar)	16
Alba Valéria Baensi, Ana Lúcia Calbaiser da Silva, Rafaela Marchetti e Heloíse Murgo de Godoy	
2. Teoria e Prática: Sentidos Explicitados por Graduandos Durante o Desenvolvimento do Projeto Integrador	21
Alessandra de Fátima Alves	
3. Políticas Públicas: Conselho Tutelar e a Escola	28
Ana Maura Martins Castelli Bulzoni e Sebastião de Souza Lemes	
4. Educação Inclusiva e Justiça	35
Cristina Danielle Pinto Lobato	
5. O Papel da Carta Educativa na Política Educativa e no Planejamento da Educação dos Municípios	40
Donato Filipe Nobre Rosa e Maria Fernanda dos Santos Martins	
6. Ensino Remoto Emergencial: Ser ou Não Ser, Eis a Questão?	46
Evelin Louise Pavan Ribeiro Tebaldi e Sebastião de Souza Lemes	
7. Perfil dos Diretores Escolares do Brasil: Uma Análise Estatística Preliminar	52
Gilberto Abreu de Oliveira, Laís Miranda Moro, Laura Helena Calbaiser da Silva e Thaína Rodrigues Gava Angeli	
8. Educação Escolar, Equidade de Gênero e Adolescência: Ética, Modos de Existência e Subjetivação	58
Karin Elizabeth Kruger e Maria Regina Momesso	

9. As Competências Socioemocionais e a BNCC	64
Maria Fernanda Celli de Oliveira, Ana Maura Martins Castelli Bulzoni e Renata Motih Abdel Fattah	
10. Centros de Formação das Secretarias Estaduais de Educação	69
Maria Helena de Aguiar Bravo e Jéssica Veloso Morito	
11. A Judicialização da Educação e a Responsabilidade Civil dos Educadores	77
Patrícia Alves Martins dos Santos e Sebastião de Souza Lemes	
12. A Relação com o Saber nas Pesquisas Acadêmicas em Educação	84
Rita de Cássia Rosa da Silva, Renata Pierini Ramos e Valcenir Aparecido Beltrami	
13. Posso Participar? Contribuições de Licenciandos para a Reelaboração do PPP de seu Curso	90
Rosimari Aparecida Viveiro Ruy e Sebastião de Souza Lemes	
14. Um Painel Virtual de Pesquisas em Educação e Escola: O Pavedesc, do NEAME FCLAR-UNESP	95
Rosimari Aparecida Viveiro Ruy, Sebastião de Souza Lemes, Maria Fernanda Celli de Oliveira e Josiane Paula Etelvino	
15. O Livro “Educação em Perspectiva: Reflexões Sobre Desafios e Possibilidades no Cenário Contemporâneo”	100
Sebastião de Souza Lemes, Evelin Louise Pavan Ribeiro Tebaldi e Rosimari Aparecida Viveiro Ruy	
16. A Formação do Profissional da Educação: Desafios Históricos e Perspectivas de Atuação	106
Suzana Grimaldi Machado, Claudia Alencar Lopes, Alexsandra Gonçalves Zago e Vivian Barbosa de Brito Alves Barros	
17. Gestor Escolar: Potencial Articulador da Escolarização Frente à Territorialidade	112
Vera Maria Pupim Perdonatti e Sebastião de Souza Lemes	

18. **O Humor como Recurso Pedagógico para o Ensino da Língua Inglesa no Ensino Médio** 117

Anna Luiza Kruger Vieira e Denise Maria Margonari Favaro

19. **Formação de Gestores Escolares da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto na Perspectiva da Gestão Democrática: Resultados Iniciais** 118

Rafael José da Silveira, Mariza Stela Furlan Ennes e Claudia Maria Remonti

Introdução

O Núcleo de Estudos Ampliados em Educação (NEAME) nasceu da vontade de dar um caráter institucional a iniciativas de pesquisa já em andamento, conduzidas por pesquisadores independentes da UNESP e de outras instituições parceiras. Esses estudos têm como ponto central a formação educacional em sentido amplo, abordando temas como gestão e políticas públicas em educação, avaliação institucional, desempenho escolar e os desafios da teoria e prática do currículo. O trabalho do NEAME busca ir além da produção acadêmica, tendo como missão, promover espaços de análise, reflexão e debate sobre esses assuntos, contribuindo para novas interpretações e propostas. A intenção é auxiliar na construção de processos de ensino e aprendizagem que sejam verdadeiramente formadores, inclusivos e comprometidos com a democracia na educação.

Neste sentido, desde de 2023, o Núcleo vem promovendo eventos que têm como pressuposto difundir o conhecimento científico produzido não somente pelo grupo, mas também com o compromisso de proporcionar um espaço de partilha entre pesquisadores(as), estudantes e professores(as) comprometidos com a educação. Em sua 3ª edição, o Seminário NEAME realizado em conjunto com o Seminário Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação: Reflexões sobre a escola em formação e suas dimensões, foi realizado em 17 de outubro de 2024, em formato híbrido, reafirmando assim o compromisso de atingir democraticamente todos(as) os(as) interessados. Neste ano com algumas novidades, o evento contou com o apoio de dois grupos de pesquisa, o GE-PESC (UFSCar) liderado pela Profa. Dra. Maria Cecília Luiz e o GESTELD (UNESP), liderado pela Profa. Dra. Maria Regina Momesso. Ressalta-se ainda que, esta edição, adquiriu a característica de evento internacional, já que, contou com a participação da Profa. Dra. Maria Fernanda dos Santos Martins, docente da

Universidade do Minho que, possibilitou o estabelecimento de um contato mais próximo entre Brasil e Portugal.

Contamos ainda com a parceria da [Editora Ibero-Americana de Educação](#), que, além de produzir os anais do evento, ofereceu uma oficina sobre Integridade e Ética na produção científica, tema de extrema relevância para a disseminação do conhecimento científico.

As inscrições e demais informações relacionadas ao evento, foram sendo acompanhadas em tempo real por todo o grupo de organizadores(as) do evento que, utilizaram como suporte, o PAVEDESC – Painel Virtual de Pesquisas em Educação e Escola, o espaço virtual do NEAME, criando com o objetivo de aproximar a comunidade acadêmica e educacional, dando visibilidade a pesquisas desenvolvidas por seus membros, parceiros, estudantes e egressos, além de acolher colaborações de pesquisadores de outras instituições.

Assim, os anais produzidos com base neste evento, objetivam trazer profundas reflexões acerca da educação sob várias perspectivas e com base em diversos olhares de sujeitos que se dedicam a estudar a escola enquanto espaço de transformação social.

Boas reflexões!



Análise às Propostas e Reformulação do PNE: Dossiê Sobre o Plano Nacional da Educação (2024-2034) dos Cadernos de Pedagogia (Ufscar)

Alba Valéria BAENSI
Doutora em Educação (UFF)

Ana Lúcia Calbaiser da SILVA
Doutora em Educação (UFSCar)

Rafaela MARCHETTI
Doutora em Educação (UFSCar)

Heloíse Murgo de GODOY
Graduanda em Pedagogia (UFSCar)

RESUMO: O texto visa contribuir para reflexões sobre a importância do *Dossiê - O Plano Nacional da Educação (2024-2034)*: perspectivas, limites e possibilidades, que compõem a revista Cadernos de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O artigo destaca a relevância de espaços de participação social que buscam garantir o direito à educação de qualidade, enfatizando a gestão democrática. O texto discorre sobre as diretrizes e propostas para a construção de políticas públicas educacionais que enfrentam os desafios da desigualdade, valorização da diversidade e regulação do setor privado na educação. O novo PNE deve ser um documento garantidor de direitos, com metas estruturantes que abordam questões cruciais, como a redução das desigualdades e a emergência ambiental. As discussões mobilizaram educadores e setores da sociedade civil, resultando em 8.651 emendas ao documento de referência. Além disso, o artigo alerta contra políticas públicas neoliberais que podem levar à mercantilização da educação pública, reforçando a importância de um planejamento educacional que articule as demandas sociais e o papel do Estado. Por fim, é pretendido fomentar reflexões e proposições sobre a educação brasileira,

destacando a necessidade de um processo participativo e crítico na implementação do novo PNE.

Palavras-chave: PNE. Políticas Públicas Educacionais. Metas. Gestão Democrática.

Introdução

A Política Pública de Estado para a Educação, materializada no Plano Nacional de Educação (PNE), destaca-se por sua duração de 10 anos, pela transcendência dos mandatos governamentais e que emerge de um extenso processo de debate que teve início na Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010. Assim, sua aprovação pelo Congresso Nacional reforça o caráter democrático do PNE.

Em um cenário onde a educação é fundamental, este estudo tem como finalidade apresentar uma reflexão sobre a importância da elaboração do *Dossiê - O Plano Nacional da Educação (2024-2034)*: perspectivas, limites e possibilidades, que compõe a revista Cadernos de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O dossiê foi desenvolvido com o objetivo de colaborar para futuras reflexões sobre a construção do novo Plano Nacional da Educação (PNE) que, por sua vez, apresentará as metas para o próximo decênio, referentes aos anos de 2024 a 2034. Para tanto, seu conteúdo apresenta artigos sobre os cinco eixos que compuseram o documento final da Conae, realizada em janeiro de 2024. Esses eixos abordam temáticas acerca do Sistema Nacional de Educação (SNE) e estão relacionados aos planos estaduais, municipais e distrital de educação, dando ênfase na garantia ao direito à educação de qualidade, com perspectiva de gestão democrática.

Desenvolvimento

A Conae é considerada um dos principais instrumentos de participação social da educação e tem caráter deliberativo, com abrangência especial à participação social, à cooperação federativa e ao regime de colaboração. É um espaço que subsidia um conjunto de propostas com discussões e propicia a possibilidade de um novo Plano Nacional de Educação (2024–2034), a ser implementado no SNE. Os temas dos eixos do PNE, embasados pelo documento final da Conae (2024), inspiraram a elaboração do supracitado Dossiê, uma perspectiva deliberativa com diretrizes, estratégias, proposições e ações necessárias para a construção de políticas públicas educacionais. É importante ressaltar que o conjunto de proposições e estratégias para formulação do Projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação (PNE) será a espinha dorsal da educação brasileira. Nesse sentido, ainda teremos, no próximo decênio, o desafio e o enfrentamento para aprovação do Plano que irá pautar a política de Estado e os rumos da Educação do país.

Assim, também de forma ampla, o documento apresentado na Conae busca subsidiar a regulamentação e a implementação do novo PNE. Segundo a apresentação do documento final da Conae (2024), conforme Comissão Especial de Sistematização e Monitoramento do Fórum Nacional de Educação, foram contabilizadas 8.651 emendas aos 1.134 parágrafos compondo o texto inicial do Documento Referência, inseridas por contribuições das 26 unidades da federação e o Distrito Federal. As contribuições foram organizadas durante as conferências municipais e/ou intermunicipais e estaduais de educação, mobilizando educadores e a sociedade para refletir sobre proposições que auxiliem na garantia plena do direito à educação a todas as pessoas, assim como uma educação comprometida com a justiça social e a cultura democrática.

Outrossim, ressalta-se que diante de todo o processo democrático realizado para a construção do Documento de Referência que subsidiará a elaboração do novo Plano Nacional de Educação, considera-se que este último deve rejeitar políticas neoliberais de redução do papel do Estado na educação e de abertura para intervenção de grupos privados na educação pública distanciados da gestão democrática e sem regulação, precedentes possíveis para processos de mercantilização, privatização e precarização da educação pública.

Considerações

Diante dos esforços realizados, é fundamental enfatizar um conceito de educação pautado na cultura democrática e humanizadora, algo de grande relevância na efetivação de valores, como: respeito, tolerância, solidariedade, justiça social ambiental, sustentabilidade, inclusão, valorização da diversidade e pluralidade, democracia, conforme indicados no texto do documento final.

Em concordância com Dourado (2014, p. 7), a Conae possui papel político de relevância ao problematizar a necessidade de se cumprir um planejamento sistemático, que, após avaliar o conjunto de ações, programas e planos em desenvolvimento

[...] contribua para o estabelecimento de políticas de Estado, programas e ações que garantam organicidade entre as políticas educacionais no país, envolvendo os diferentes órgãos de gestão educacional (MEC, sistemas de ensino e instituições) e, ainda, destacando a necessária mediação entre o Estado, demandas sociais e o setor produtivo, de modo a se avançar na superação do cenário educacional, historicamente demarcado pela fragmentação ou superposição de ações e programas, pela centralização das políticas de organização e gestão da educação básica no país.

Grandes são os desafios a serem enfrentados pela sociedade brasileira nesse processo que já se iniciou na construção do novo PNE (2024–2034). Todavia há de se lembrar que a elaboração desse novo Plano é o início de um longo caminho em que a

implementação, o acompanhamento e a avaliação periódica se fazem necessários. Dessa forma, esse processo precisa ser efetivado de forma crítica, reflexiva e participativa, com tomadas de decisões coletivas. É neste sentido que se enfatiza a importância da construção de espaços reflexivos sobre essa temática. O *Dossiê – O Plano Nacional da Educação (2024-2034): perspectivas, limites e possibilidades* é um desses espaços que foi construído a várias mãos, com a reflexão de diversos estudiosos que buscaram contribuir com seus estudos e reflexões.

Salienta-se a necessidade de elaboração de outros espaços democráticos tanto para o processo de reflexão como o de acompanhamento do PNE em prol de proposições mais assertivas sobre as atuais demandas da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BAENSE, A. V.; SILVA, A. L. C.; MARCHETTI, R. Conferência Nacional de Educação e seu documento final na construção do novo PNE: dilemas e proposições. **Cadernos de Pedagogia**, São Carlos, v. 18, p. 1-2, 2024. DOI: 10.14244/capd.vi8i41.2121. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/2121>. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. **Documento Referência CONAE 2024**. Plano Nacional de Educação 2024–2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria Executiva Secretaria Executiva Adjunta, 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

DOURADO, Luiz Fernando. Plano Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação e a construção do Sistema Nacional de Educação: dilemas e proposições. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 16, p. 3-11, 2014. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n16_1.pdf. Acesso em: 24 nov. 2024.

Teoria e Prática: Sentidos Explicitados por Graduandos Durante o Desenvolvimento do Projeto Integrador

Alessandra de Fátima ALVES
Doutoranda em Educação Escolar (UNESP)

RESUMO: O presente trabalho mostra os sentidos explicitados por estudantes da graduação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo durante a realização do Projeto Integrador. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com questionário e levantamento bibliográfico. O objetivo é trazer os sentidos explicitados por estudantes da graduação durante a realização de um Projeto Integrador (PI) envolvendo a Educação Especial, possibilitando que teoria e prática sejam aplicadas na Educação Básica. A pesquisa retornou dados importantes, como: sentidos positivos explicitados por alunos da graduação durante a participação de um PI na formação inicial e a interação da universidade com a comunidade escolar, evidenciando a pertinência de aplicar, na prática, o que aprendem na teoria. Dentre os sentidos, apontam que houve dificuldades durante o percurso do PI, como: estabelecer parceria com uma comunidade escolar que permita a realização do projeto como parte da formação do graduando, organização dos estudos, realização do levantamento bibliográfico, responsabilidade de se entender sobre o autismo e os obstáculos existentes, disponibilidade de horários fixos para que todos os integrantes do grupo participem das reuniões sejam presenciais ou virtuais.

Palavras-chave: Educação Especial. Sentidos. Educação à Distância.

Introdução

A educação a distância oferece a oportunidade de formação acadêmica para muitas pessoas, inclusive para aqueles que desejam se tornar professores. Portanto, é relevante pesquisar e divulgar como as universidades virtuais possibilitam que os graduandos apliquem, na prática, as teorias aprendidas, promovendo a conexão entre teoria e prática e proporcionando a qualificação e experiência necessárias para a formação inicial.

Nesta pesquisa, o objetivo é revelar os sentidos explicitados por estudantes da graduação durante a realização de um Projeto Integrador (PI) envolvendo a Educação Especial, possibilitando que a teoria e a prática sejam aplicadas na Educação Básica. É uma pesquisa qualitativa envolvendo graduandos não identificados, com coleta de dados por meio de um questionário, categorização e análise de conteúdo.

Para a realização do PI, os estudantes receberam o regulamento para a sua elaboração, escolheram uma comunidade escolar da região metropolitana do estado de São Paulo, definiram os objetivos gerais e específicos, organizaram a documentação e também tiveram professores das disciplinas e um professor orientador/facilitador.

Após a realização do PI, direcionado à produção de protótipos e materiais didáticos voltados para Educação Especial, os estudantes responderam a quinze questões, sem se identificarem, com o intuito de esboçar os sentidos explicitados durante a participação no PI.

Fundamentação teórica

No referencial teórico, abordamos o conceito de sentido por meio de Leontiev (1983), que destaca o sentido pessoal como traduzindo a relação do motivo com o fim. Para o autor, os sentidos estão relacionados à vida do sujeito, podendo ser

personais e modificar a vida do sujeito. Ao pesquisarmos os graduandos que participam de um projeto que envolve a Educação Especial, podemos relacionar o sentido relacionado à atividade. Com base nesses pressupostos, compreendemos quais são os motivos da atividade que levam os graduandos a participarem do PI e os sentidos que explicitam após concluí-lo.

Metodologia

A presente metodologia traz estudos relacionados a sete graduandos, sendo dois estudantes em Licenciatura Plena em Letras e quatro estudantes em Licenciatura Plena em Pedagogia que estão sendo formados na educação a distância, participantes de polos regionais, ou seja, em regime semipresencial. Tratam-se de estudos envolvendo um questionário de forma qualitativa e exploratória.

O questionário enviado aos graduandos foi elaborado na plataforma Workspace do Google. A pesquisa foi aplicada através do link de acesso encaminhado via e-mail aos participantes. Cabe ressaltar que a pesquisa contou com a participação de graduandos de forma voluntária. Importante destacar que os graduandos não foram identificados, conforme Art. 1, inciso I, da Resolução n.º 510/2016. Dessa forma, a presente pesquisa não passou pela apreciação do Comitê de Ética e em Pesquisa da UNESP, nem por cadastro e apreciação na Plataforma Brasil e pela Comissão Nacional de Ética e Pesquisa.

Análises e discussões

Os dados do questionário foram organizados por meio de um processo de categorização, sendo duas unidades de análise: Perfil Discente e Participação no Projeto Integrador. Já para as categorias, foram colocadas: Perfil dos Graduandos e Sentidos Explicitados sobre a atividade do Projeto Integrador.

Segundo estudos de Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 134), a categorização significa “um processo de classificação ou de organização das informações em categorias, isto é, em classes ou conjuntos que contenham elementos ou características comuns”. Para Bardin (1977, p. 117), “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Após definirmos as categorias, agrupamos as questões de forma a indicar respostas para a questão de pesquisa, partimos dos três polos cronológicos estabelecidos por Bardin (1977) e realizamos a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, da inferência e da interpretação.

Participaram dessa pesquisa sete graduandos com faixa etária entre 35 anos e 49 anos. De acordo com os dados da pesquisa, os graduandos escolheram a educação a distância para o curso de graduação devido à flexibilidade no horário para estudar, à organização de rotina, à oportunidade para realizar um sonho, à conciliação de tarefas diárias e demandas pessoais, sendo que todos optaram pela área de Ciências Humanas.

Podemos concluir que o grupo de participantes do PI trouxe muitos pontos positivos na realização dessa atividade, destacando que a comunicação, o comprometimento e a aplicação do PI em uma comunidade escolar são essenciais para contribuição na formação acadêmica. Além disso, ter a orientação durante a realização do projeto por um orientador(a) é necessária para intervenções, ajustes e organização no percurso de desenvolvimento do projeto. Tratando das dificuldades, o grupo destaca a responsabilidade de entender sobre o autismo e as barreiras existentes, o levantamento bibliográfico, a organização para estudos de forma on-line, a organização e disponibilidades de horários fixos para que todos os integrantes do grupo participem das reuniões, sejam presenciais ou virtuais, e o fato de a apren-

dizagem ocorrer de forma virtual. Há destaques nas dificuldades de encontrar uma comunidade escolar que faça parceria com a universidade, permitindo que os alunos adentrem na escola com um projeto que fará parte da formação acadêmica.

Para compreendermos a importância que o grupo destacou sobre colocar em prática a aprendizagem teórica adquirida na universidade, foi realizada a seguinte pergunta: “Você considera importante unir teoria e prática durante o curso da graduação?”. A maior parte das respostas foi positiva a essa questão.

Com base nos dados fornecidos pelos graduandos, concluímos que graduar-se na educação a distância e ter a oportunidade de unir a teoria à prática é de extrema importância para a formação do professor. Para corroborar conosco, trazemos Gatti (2010, p. 1375): “A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias [...]”.

Os sentidos pessoais estabelecidos pelos graduandos nos fazem remeter a Leontiev (1983), que indica que o sentido é pessoal e está ligado ao que incita a ação no sujeito em busca de um resultado. Com isso, Leontiev (1978, p. 97) salienta que “para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde”.

A maioria dos graduandos demonstraram satisfação em unir teoria e prática, sendo que um dos pesquisados não respondeu a essa pergunta.

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala da nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (Freire, 2016, p. 67).

Concordamos com Freire (2016) quando diz que há a necessidade de transformar e adaptar à realidade. Quando os graduandos se propõem, pesquisam, elaboram protótipos, aplicam

e alcançam resultados em parceria com a comunidade escolar, beneficiando os alunos, entendemos que estão colaborando com a diversidade cultural, humana e social presente na sala de aula e se adaptando à realidade, em um processo de contribuição para a qualidade dos processos de aprendizagem na educação básica.

Considerações finais

A participação no PI, com foco na Educação Especial, proporcionou aos graduandos a oportunidade de vivenciar experiências no contexto escolar e o engajamento no desenvolvimento de soluções que facilitem os processos de ensino e aprendizagem. Os graduandos expressaram pontos positivos, como: comprometimento, interação e comunicação do grupo; existência de orientador(a), que favoreceu aos ajustes, organização e intervenções quando necessário; e a possibilidade de autonomia para determinar individualmente os próprios horários de estudo. Quanto às dificuldades, têm-se: levantamento bibliográfico, estudos que ocorrerem somente de forma virtual e a necessidade da parceria da comunidade escolar com a universidade, permitindo que os alunos adentrem na escola com um projeto que fará parte da formação acadêmica. Notou-se que nem sempre ocorre facilmente o aceite de graduandos na comunidade escolar. Houve outras tentativas até se conseguir uma escola que aceitasse a execução do projeto.

O PI também possibilitou a união entre teoria e prática, pois ambas foram necessárias para a elaboração da aula/material didático no contexto escolar da Educação Infantil, unindo teoria e prática, reflexões do trabalho docente e sentidos positivos relacionados à graduação na educação a distância. Como sentidos negativos, os graduandos apontaram as dificuldades iniciais para a elaboração do PI e, durante a sua realização, destacaram questões, como: organização das reuniões, local para

realização do projeto, levantamento bibliográfico, compreensão do tema pesquisado e seus obstáculos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 10 set. 2024.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia, personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

Políticas Públicas: Conselho Tutelar e a Escola

Ana Maura Martins Castelli BULZONI
Doutora em Educação Escolar (UNESP)

Sebastião de Souza LEMES
Doutor em Psicologia (UNESP)

RESUMO: O presente estudo aborda a importância do trabalho dos conselheiros tutelares no enfrentamento da violência sexual infantil, focando em suas atribuições no município de Araraquara (SP). A pesquisa, vinculada à tese de doutorado defendida em 2022, investiga a atuação dos conselhos tutelares em parceria com a escola para garantir os direitos das crianças, especialmente no que se refere à prevenção da violência sexual infantil. O estudo se ancora em uma abordagem qualitativa, com questionários aplicados aos conselheiros tutelares. A pesquisa salienta a necessidade de uma relação abrangente, envolvendo políticas públicas e ações para uma atuação mais eficaz. Os resultados indicam que os conselheiros desempenham um papel essencial, mas ainda enfrentam desafios, como a necessidade de mais formações continuadas e uma estrutura administrativa mais eficaz. Conclui-se que é fundamental ampliar as ações interinstitucionais e garantir o preparo contínuo dos profissionais para enfrentar os casos de violência e garantir a proteção dos direitos das crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Política Pública. Conselho Tutelar. Escola. Município.

Introdução

A violência sexual infantil é uma realidade alarmante no Brasil. Diante desse cenário, é essencial que o País enfrente e supere esse problema, com o objetivo de reduzir sua ocorrência de forma significativa em nível nacional. Crianças e adolescentes têm seus direitos garantidos pela legislação brasileira, tan-

to na Constituição quanto nas leis infraconstitucionais, e esses direitos precisam ser respeitados, preservados e protegidos por toda a sociedade. Além de garantir direitos relacionados à saúde, cuidados físicos, nutricionais e à educação, é fundamental assegurar a integridade psicológica e social das crianças, respeitando plenamente os direitos humanos em todos os seus aspectos. Sendo assim, compreende-se cada vez mais a importância da atuação dos conselheiros tutelares no município, principalmente na proteção à criança e ao adolescente.

Nesse sentido, o atual trabalho — que se configura enquanto um recorte da tese de doutorado defendida em agosto de 2022, relacionada às políticas públicas e à violência sexual infantil, com o objetivo de investigar a prevenção da violência sexual infantil, sobretudo da faixa etária de zero a cinco anos — visa apresentar as atribuições dos conselheiros tutelares, em sua incumbência com a escola, em um município do interior do estado de São Paulo.

A metodologia utilizada foi qualitativa e configurou-se em um estudo de campo de cunho descritivo. O instrumento de pesquisa empregado foi um questionário com roteiros de perguntas semiestruturadas, sendo a amostragem não probabilística composta pelos participantes de pesquisa: os membros dos dois Conselhos Tutelares existentes nesse município. A análise de conteúdo foi ancorada na proposta de Laurence Bardin, e os resultados foram organizados por categorias temáticas. Para a discussão dos resultados, apoiamos-nos em diversos estudos que abarcam as temáticas aprofundadas na pesquisa¹, os quais destacamos os que corroboram as temáticas relacionadas ao Conselho Tutelar, como Digiácomo e Digiácomo (2020) e Vicente (2020), além das legislações vigentes: Constituição Federal do

¹ A descrição dos autores e estudos que apoiam teoricamente a pesquisa, podem ser consultados nas páginas 23 e 24 da tese supracitada (Bulzoni, 2022).

Brasil (Brasil, 1988), Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), LDB (Brasil, 1996), Legislação da Declaração dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024).

Conselheiros tutelares no âmbito escolar no município de Araraquara (SP)

A partir da Lei n.º 8.242, de 12 de outubro de 1991, foi implementado pelo governo federal o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), no qual o artigo 1º integra o conjunto de atribuições da Presidência da República. Assim, por meio desta legislação, fica especificado no artigo 2º as onze competências do Conanda, abrangendo, na terceira competência, “[...] dar apoio aos Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, aos órgãos estaduais, municipais [...]” (Brasil, 1991, grifo nosso).

Nessa perspectiva, compreende-se que o papel fundamental do Comcriar é reunir os órgãos públicos e privados para que, juntos, possam planejar ações enquanto políticas públicas no município de Araraquara. De acordo com fatos históricos deste município sobre a composição dos conselhos tutelares, atualmente encontram-se implementados dois órgãos: os Conselhos Tutelares I e II.

Depreende-se que os conselheiros tutelares têm como principal função zelar pelos direitos das crianças e adolescentes, assegurando a integridade e proteção destes, para a qual se faz necessário uma conscientização da sociedade acerca da importância desses profissionais no âmbito escolar.

Nesse sentido, especificamente para o trabalho dos conselheiros tutelares com as escolas da educação infantil da rede municipal de Araraquara, no interior do estado de São Paulo, não se tinha nada desenvolvido, assim como no ensino fundamental da rede municipal.

Neste município, a Secretaria Municipal da Educação, juntamente com os órgãos competentes, desenvolveu um protocolo de procedimentos de atendimentos entre a escola e os conselheiros tutelares, ao qual se refere como uma orientação ou um guia aos profissionais da educação.

No protocolo de atendimento, a organização é um guia que orienta os profissionais da educação na escola quanto à conduta e o procedimento no atendimento à criança em caso de violação. Ao analisá-lo apreende-se que é um roteiro para os professores e gestores de todos os níveis da Educação Básica do município de Araraquara, bem como da educação Integral, não existindo, assim, um específico para as crianças pequenas (Bulzoni, 2022, p. 150).

Apreendeu-se, de acordo com o ECA (Brasil, 1990), que o Conselho Tutelar é um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, isto é, suas decisões não deverão ser judiciais e sim administrativas, atuando na representação do poder executivo municipal. Suas atribuições se limitam a atender queixas, reclamações, reivindicações e solicitações, aplicar medidas de proteção, realizar visitas e acompanhar a situação das crianças e adolescentes (quando necessário), promover ações educativas e de sensibilização na comunidade, advertir pais ou responsáveis quando os direitos das crianças ou adolescentes forem ameaçados ou violados, como em casos de evasão escolar e evidências de maus-tratos. Diante desses atendimentos e funções a serem executadas, faz-se necessário uma boa relação entre o Conselho Tutelar e a escola.

Além das funções em que o Conselho Tutelar atua junto à Secretaria Municipal de Educação por meio das Unidades Escolares, é necessário articular um trabalho intersetorial que envolva outros órgãos públicos competentes, como o Ministério Público, a polícia, os serviços de saúde e a assistência social, desenvolvendo um trabalho intersetorial.

Considerações finais

A pesquisa defendida em 2022 nos mostrou que os dois Conselhos Tutelares de Araraquara, juntamente com o Com-criar, desempenham um trabalho cotidiano com propósitos de zelar pelas políticas públicas no que se refere ao atendimento e à proteção da criança e do adolescente. Além disso, os conselheiros precisam ampliar o trabalho intersetorial, envolvendo outros órgãos públicos deste município.

Além dos atendimentos à criança e ao adolescente, os Conselhos Tutelares desenvolvem atividades relacionadas às questões administrativas e financeiras junto ao Poder Executivo Municipal e, assim, este tem apresentado uma preocupação com a organização e a estrutura da administração pública enquanto política pública, garantindo a efetivação das competências dos conselhos tutelares no atendimento às demandas da criança e do adolescente, em concordância com a legislação vigente.

Conclui-se que, neste município, ainda há um longo caminho a percorrer quanto ao atendimento da criança e do adolescente, visto que, muitas vezes, estes ainda se deparam com casos de violência sexual, negligência e outras formas de violação dos direitos. Para isso, é necessário que os conselheiros tutelares passem por formações continuadas, com o intento de estarem aptos aos atendimentos de forma sensível e rápida, além de adquirirem conhecimentos jurídicos e estabelecerem uma rede de apoio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Distrito Federal, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Distrito Federal, p. 27833, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 nov. 2024.

BRASIL. Lei n.º 8.242, de 12 de outubro de 1991. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Distrito Federal, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18242.htm. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. [Constituição Federal de 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 nov. 2024.

BULZONI, A. M. M. C. **Políticas públicas municipal e violência sexual infantil**. Tese (Doutor em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/5990.pdf. Acesso em: 6 dez. 2024.

DIGIÁCOMO, M. J.; DIGIÁCOMO, I. A. **1968 - Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado**. Curitiba. Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2020. 8ª Edição. https://www.cedca.pr.gov.br/sites/cedca/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/eca_annotado_2020_8ed_mppr.pdf. Acesso em: 11 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 01 dez. 2024.

VICENTE, A. R. **A compreensão dos conselheiros tutelares sobre os atendimentos de violência sexual infantojuvenil**: conhecendo os

impasses e as facilidades. Dissertação (Mestre em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/f5688c58-d8cf-42b3-8b9e-6bo7444eacff>. Acesso em: 11 dez. 2024.

Educação Inclusiva e Justiça

Cristina Danielle Pinto LOBATO
Doutoranda (UFSCar)

RESUMO: O objetivo desta pesquisa em andamento consiste em analisar o caminho das demandas judiciais e extrajudiciais em educação inclusiva com foco na efetivação dos direitos das pessoas com deficiência na cidade de São Carlos. Trata-se de pesquisa metodológica mista, com estudos de casos e com coleta de dados a partir de entrevistas; análise documental das legislações pertinentes, dos processos judiciais referentes à cidade de São Carlos no site do Tribunal de Justiça de São Paulo, das demandas judiciais e extrajudiciais do Ministério Público e da Defensoria Pública.

Palavras-chave: Educação Especial. Efetivação de Direitos. Inclusão.

Introdução

No Brasil, desde 2016 está em vigor o Estatuto da Pessoa com Deficiência, cujo objetivo é assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e a cidadania.

Todavia a temática da inclusão já estava presente na Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), detalhado na Lei nº 13.005/2014 da seguinte forma:

META 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

O Plano Nacional de Educação é uma exigência constitucional com periodicidade decenal desde a Emenda Constitucional nº 59/2009 e é considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do produto interno bruto para o seu financiamento.

Para a atualização do PNE da próxima década, foi convocada a Conferência Nacional de Educação (Conae), edição 2024, com o seguinte tema: “Plano Nacional de Educação 2024-2034: Política de Estado para garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”, sendo o Ministério da Educação responsável pela sua promoção, precedida pelas conferências estaduais, distritais e municipais.

A Conferência Nacional foi desdobrada em sete eixos, com formulações de problemas, causas, objetivos, diretrizes, metas e estratégias para construção do PNE 2024-2034. O eixo III aborda especificamente a temática da inclusão: “Educação, Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade: equidade e justiça social na garantia do Direito à Educação para todos e combate às diferentes e novas formas de desigualdade, discriminação e violência” (Brasil, 2024, p. 114).

Uma sociedade que se propõe inclusiva tem como base uma escola na qual a diversidade e a empatia são vividas cotidianamente. Para Fumegalli (2012), “incluir não deve ser uma imposição, mas um modo de pensar”.

Entre a previsão de direitos e a efetivação deles há um abismo a ser superado para a garantia da dignidade de cada ser. Como pontua Silveira (2010, p. 240), “assegurar o direito à educação não é apenas oferecer vagas nas escolas, é necessário garantir a permanência dos alunos e é preciso haver uma escola de qualidade para todos”. Devido à importância de “práticas educacionais que enfatizam o respeito às diferenças e às diversidades dos alunos, com o realce da possibilidade da elaboração

e desenvolvimento de atividades diferenciadas” (Gomes; Rey, 2007, p. 411).

A proteção da dignidade humana é o elemento basilar para a concretização da equidade e justiça social, complementando com a provocação do Fanon (2008, p. 191) de que “Superioridade? Inferioridade? Por que simplesmente não tentar sensibilizar o outro, sentir o outro, revelar-me outro?” E diversos são os caminhos jurídicos para tal.

Desenvolvimento

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar o caminho percorrido por meio de demandas judiciais e extrajudiciais, com foco na efetivação dos direitos relacionados à educação das pessoas com deficiência na cidade de São Carlos.

Os objetivos específicos são:

- Examinar a legislação vigente sobre Educação Especial.
- Sistematizar as demandas judiciais e extrajudiciais com foco na efetivação dos direitos das pessoas com deficiência na cidade de São Carlos.
- Avaliar a percepção de Secretário(a) de Educação, Membros do Judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública; familiares de pessoas com deficiência sobre o processo de efetivação dos direitos da pessoa com deficiência.

Será adotada a abordagem metodológica mista, com coleta de dados a partir de:

- Entrevistas com roteiro semiestruturado com Secretário(a) de Educação de São Carlos; Membros do Judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública; familiares de pessoas com deficiência.
- Análise documental das legislações pertinentes.
- Análise documental dos processos judiciais referentes à cidade de São Carlos no site do Tribunal de Justiça de São Paulo.

- Análise documental das demandas judiciais e extrajudiciais do Ministério Público.
- Análise documental das demandas judiciais e extrajudiciais da Defensoria Pública.

Segundo Schwandt e Abma (2015), a avaliação para compreensão, quando aplicada com profissionais que lidam com questões sensíveis, busca induzir uma problematização sobre a qualidade e significados de suas práticas laborais.

Considerações

Espera-se com a presente pesquisa compreender quais os caminhos das demandas judiciais e extrajudiciais das pessoas com deficiência para efetivação de seus direitos relacionados à educação na cidade de São Carlos, no sentido de entender como funciona o fluxo de comunicação entre as diferentes instituições envolvidas na garantia de direitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. FNE. Conae 2024 – **Documento Base - Plano Nacional de Educação (2024-2034)**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília: Fórum Nacional de Educação, 2024. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Documento_Base_Conae2024_FNE.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, EDUFBA, 2008.

FUMEGALLI, R. C. A. **Inclusão Escolar**: O Desafio de uma Educação para Todos? 2012. Monografia de Conclusão de Curso (Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Especial: Deficiência Mental e Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Pedagogia, 2012.

GOMES, C.; REY, F. L. G. **Inclusão Escolar: Representações Compartilhadas de Profissionais de Educação acerca da Inclusão Escolar**.

Psicologia Ciência e Profissão, Brasília, v. 27, n. 3, p. 406-417, 2007. DOI: 10.1590/S1414-98932007000300004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/zwQQT4y4bfGCgYGbJDnJ55N/>. Acesso em: 27 nov. 2024.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. DOI: 10.1590/S1413-24782006000300002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/>. Acesso em: 27 nov. 2024.

MAZZOTTA, M. J. S.; SOUSA, S. M.; Z. L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v5i9p96-108. Disponível em: <https://revistas.usp.br/estic/article/view/60917>. Acesso em: 27 nov. 2024.

PRIETO, R. G.; PAGNEZ, K. S. M. M.; GONZALEZ, R. K. Educação Especial e Inclusão Escolar: tramas de uma política em implementação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 725-743, 2014.

SCHWANDT, T. A.; ABMA, T. Objetivo, prática e política das avaliações patrocinadas. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (org.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 150-158.

SILVEIRA, A. A. D. A busca pela efetividade do direito à educação: análise da atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 2, p. 233-250, 2010. DOI: 10.1590/S0104-40602010000500014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JhjBkg7Pt7PGKCvSvrSQjhz/>. Acesso em: 27 nov. 2024.

O Papel da Carta Educativa na Política Educativa e no Planejamento da Educação dos Municípios

Donato Filipe Nobre ROSA

Doutorando¹

(Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho)

Maria Fernanda dos Santos MARTINS

(Departamento de Ciências Sociais da Educação/Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho)

RESUMO: A publicação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação. Um dos elementos contemplados nesse conjunto de novas competências, prende-se com a elaboração da Carta Educativa do Município (CE). A investigação propõe-se a analisar a importância da CE para as políticas educativas locais, com foco nos dez municípios da Comunidade Intermunicipal da Região de Leiria. A pesquisa, enquadrada no paradigma qualitativo, pretende responder à questão: a CE constitui um instrumento eficaz de política educativa e de planeamento estratégico na perspetiva dos municípios e diretores de escolas? Através de entrevistas e análise documental, pretende-se comparar as duas diferentes gerações de CE, avaliar a opinião de diversos atores sobre a sua utilidade, analisar os níveis de participação na sua elaboração e a sua flexibilidade face a diferentes contextos. Os resultados desta investigação permitirão avaliar a pertinência da CE como ferramenta de planeamento, contribuindo para o debate sobre a descentralização da educação e a importância da participação local na definição das políticas educativas.

1 Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria Fernanda dos Santos Martins, Universidade do Minho.

Palavras-chave: Carta Educativa. Descentralização. Municípios. Política Educativa. Planejamento.

Introdução

A massificação escolar, as mudanças tecnológicas, as crises económicas dos anos 1970, as movimentações demográficas, a atribuição à escola de novas responsabilidades e a democratização dos estados onde vigoravam regimes autoritários conduziram à aceitação da escola com o meio envolvente, iniciando a busca por uma política educativa local (Fernandes, 2005). Desde então, o processo de elaboração normativa em matéria de educação resultou no aprofundamento do conceito de política educativa local, concedendo maior responsabilidade ao poder local por meio da intensificação da proximidade e da negociação da gestão de recursos e competências.

O mais recente normativo, o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, além de fortalecer áreas que anteriormente foram transferidas para os municípios, introduz novas competências e consolida, em um único diploma legal, as responsabilidades das autarquias locais e entidades intermunicipais. Essa redefinição das áreas de intervenção dos órgãos municipais e entidades intermunicipais e a transferência de competências da administração central para o governo local obrigaram à construção de instrumentos de política educativa local. A Carta Educativa é um desses instrumentos.

O estudo realizado por nós realizado em 2022 revelou um potencial de aprofundamento significativo, cujas conclusões demonstraram que a CE de 2ª geração pode ir muito além da requalificação, manutenção e/ou modernização de edifícios (Rosa, 2022). A investigação agora em curso pretende ampliar

o estudo aos restantes municípios constituintes da CIMRL², de modo a analisar as diferentes abordagens municipais à luz da legislação mais recente e refletir sobre a forma como cada município planeia a política educativa local.

Partindo da questão investigativa “A CE constitui um instrumento eficaz de política educativa e de planeamento estratégico na perspetiva dos municípios e diretores de escolas?”, situamos nossa pesquisa dentro do paradigma qualitativo, e o método escolhido para conduzir a investigação é o estudo de caso. A população do estudo compreenderá diretores de agrupamentos de escolas, de escolas não agrupadas e de escolas profissionais, além de vereadores da educação e/ou técnicos com responsabilidade na elaboração das CE, bem como o presidente da CIMRL.

O inquérito a realizar será por entrevista semiestruturada, e prevemos organizar a análise de conteúdo em torno dos três polos cronológicos sugeridos por Bardin: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos dados, inferência e interpretação (Bardin, 2018, p. 121). Embora o foco da pesquisa seja a CE, a análise documental será ampliada para incluir outros componentes das estratégias educativas locais, como o Projeto Educativo Local ou o Plano de Transporte Escolar, a fim de compreender as inter-relações entre esses documentos e a influência ou o condicionamento que exercem durante a elaboração e a implementação das CE.

2 A regionalização prevista na Constituição da República Portuguesa desde 1976 nunca foi concretizada. As Comunidades Intermunicipais integram o conceito de entidades intermunicipais e têm atribuições próprias que são fixadas diretamente por lei. A CIMRL integra os municípios de Alvaiázere, Ansião, Batalha, Castanheira de Pera, Figueiró dos Vinhos, Leiria, Marinha Grande, Pedrógão Grande, Pombal e Porto de Mós, e está sediada em Leiria.

Desenvolvimento

Da análise já concretizada ao Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, destacamos dois pontos. O primeiro prende-se com o facto de as Câmaras Municipais poderem delegar competências previstas no presente decreto ao diretor do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada. Dessa forma, a descentralização poderá otimizar a gestão escolar, conferindo aos diretores maior autonomia nas decisões. No entanto, a efetividade desse modelo de gestão depende da real vontade das autarquias em delegar poder aos agrupamentos e escolas, evitando que estas se tornem subordinadas aos interesses políticos locais. Essa opinião é partilhada pelo Conselho Nacional de Educação³ (CNE) em sua recomendação sobre transferência de competências. A criação de uma relação hierárquica que sujeitaria as escolas a duas tutelas (poder central e autarquias) pode ir contra a parca autonomia de que as escolas usufruem atualmente. Outra recomendação⁴, desta feita emanada pelo Conselho das Escolas⁵, refere precisamente que a autonomia das escolas é essencial para a qualidade do serviço educativo, alertando que as competências das autarquias e das escolas devem ser bem definidas, de modo a não deixar espaço para o livre-arbítrio de futuros decisores.

O segundo ponto está diretamente relacionado à CE. À semelhança do normativo anterior, o recente normativo deter-

3 O CNE é um órgão independente, com funções consultivas, ao qual compete emitir opiniões, pareceres e recomendações sobre todas as questões relativas à educação, por iniciativa própria ou em resposta a solicitações apresentadas pela Assembleia da República e pelo Governo.

4 Recomendação n.º 2/2022.

5 O Conselho das Escolas é um órgão consultivo do Ministério da Educação, constituído pelos diretores de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, e representa os estabelecimentos de educação da rede pública no tocante à definição das políticas pertinentes para a educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

mina que a elaboração da CE é “da competência da câmara municipal, sendo aprovada pela assembleia municipal respetiva, após discussão e parecer do conselho municipal de educação”, tendo sido acrescentada, “a pronúncia do departamento governamental com competência na matéria” (Portugal, 2019), o que pode indiciar que estamos na presença de uma legislação de índole centralizadora desconcentrada. Isso porque, de acordo com o documento, a CE pode ser devolvida à Câmara Municipal, “caso o departamento governamental com competência na matéria identifique eventuais desconformidades entre a carta educativa e os princípios, objetivos e parâmetros técnicos a que a elaboração da mesma está sujeita” (Portugal, 2019). Por outro lado, o mesmo artigo refere que o apoio técnico, as informações e a prestação dos serviços adequados serão asseguradas pelo departamento governamental com competência na matéria. Neste caso, não só o poder decisional mantém-se centralizado, como os “técnicos” e as “informações” são disponibilizados ao nível central.

A revisão da literatura e a pesquisa bibliográfica conduziram-nos ainda à conclusão (ainda provisória) de que a valorização do local e dos diferentes atores locais na política educativa, decorrente da recente concretização do quadro de transferências de competências no domínio da educação, está inserida em uma “lógica de modernização e requalificação da administração pública” (Barroso, 2013, p. 17). Desta forma, podemos considerar que a descentralização pode estar a servir como ferramenta para implementar uma lógica mais ampla de modernização do Estado, que vai além da simples transferência de poderes.

Considerações finais

Pelo trabalho desenvolvido até ao momento, cremos que responderemos à pergunta investigativa e que os resultados desta pesquisa poderão contribuir para a discussão sobre a descen-

tralização da educação e a importância da participação local na definição de políticas educacionais, contribuindo para a avaliação da CE como instrumento de planeamento, ao mesmo tempo que conferimos se a transferência de competências recentemente concretizada corresponde a uma ruptura com o passado ou se ela se limita a reproduzir as mesmas estruturas de poder.

Agradecimento

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2018.

BARROSO, J. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas de regulação das políticas educativas. **Educação: Temas e Problemas**, n. 12-13, p. 13-25, 2013.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 21, de 30 de janeiro de 2019. Concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação. **Diário da República**, Lisboa, série I, p. 674-749, 2019.

FERNANDES, A. S. Contextos de intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses. In: FORMOSINHO, J. *et al.* (eds.). **Administração da Educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação**. Porto: ASA Editores, 2005. p. 193-223.

ROSA, D. **A Carta Educativa de Leiria como instrumento de planeamento estratégico: a opinião dos diretores das escolas e da autarquia**. 2022. Dissertação - Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.8/7739>. Acesso em: 24 mar. 2025.

Ensino Remoto Emergencial: Ser ou Não Ser, Eis a Questão?

Evelin Louise Pavan Ribeiro TEBALDI
Doutora em Educação Escolar (UNESP)

Sebastião de Souza LEMES
Doutor em Psicologia (UNESP)

RESUMO: O Ensino Remoto Emergencial (ERE), implementado no Brasil durante a pandemia de Covid-19, recebeu várias denominações, nem todas adequadas. Com o objetivo de encontrar a mais apropriada, realizamos uma pesquisa exploratória, buscando levantar quais designações eram utilizadas pelos pesquisadores da área, e uma revisão bibliográfica e documental, de caráter conceitual sobre essas denominações, a fim de determinar a adequação ou não de cada uma. O levantamento sobre as denominações mais utilizadas foi realizado no Portal de Periódicos da CAPES e na Scielo, e citamos as mais recorrentes na seguinte ordem: modalidade, modelo e estratégia de ensino. A revisão bibliográfica, com base em autores que abordam a definição desses termos, nos auxiliou a compor conceituações sobre eles e puderam nos dizer como o ERE poderia ou não ser considerado. A pesquisa documental foi realizada para a conceituação do termo modalidade de ensino. Ao final, concluímos que “estratégia de ensino” é a denominação mais adequada para o ERE. Neste resumo expandido, derivado de um capítulo da primeira coletânea do NEAME (Tebaldi; Lemes, 2024), de mesmo título, que compõe parte da fundamentação teórica da tese de doutorado de Tebaldi (2022), apresentaremos o relato da construção dessa pesquisa.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial. Modalidade de ensino. Modalidade de educação. Modelo de ensino. Estratégia de ensino.

Relato da construção do trabalho de pesquisa

Ser ou não ser, eis a questão tornou-se um bordão para nos referirmos à dificuldade em encontrar uma denominação adequada ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). Inicialmente, referíamos-nos ao ERE como modalidade de ensino ou de educação, sem, entretanto, refletir muito sobre a propriedade dessa ação. De certa maneira, fizemos o que Saviani (1999) coloca para a maneira errônea e generalista com que o termo “sistema de ensino” é utilizado na educação nacional, uma analogia imprópria. Nossa pesquisa exploratória, realizada no Portal de Periódico da Capes e na SciELO, indicou-nos que essa foi uma analogia corrente entre os pesquisadores que investigaram o ERE, já que foi a denominação mais utilizada para se remeter a ele.

Contudo, como pesquisadores da área de política educacional, logo nos veio a dúvida, visto que conhecíamos, do ponto de vista do que hoje definimos como *en passant* posto nosso aprofundamento posterior no tema, o conceito de modalidade de ensino. Daí, nossa necessidade de, enquanto pesquisadores da área de política educacional, não incorrer em uma analogia imprópria e encontrar um modo de referência adequado, o que se caracterizou como nosso objetivo de estudos aqui.

Em conversas maiêuticas, discutimos sobre várias alternativas. Na dúvida de quais denominações investigar, além de “modalidade de ensino”, resolvemos realizar uma pesquisa exploratória, levantando como os estudiosos do ERE se reportavam a ele. Definimos, assim, de acordo com os resultados encontrados na pesquisa exploratória, as denominações de modalidade, modelo e estratégia de ensino, apresentadas aqui por ordem de recorrência.

Iniciamos nossa pesquisa teórica levantando a conceituação de “modalidade de ensino”. Deparamo-nos com a surpresa de não encontrar, nas bases de dados utilizadas por nós (Capes, SciELO, Google Acadêmico), estudos que abordassem sua con-

ceituação. Tínhamos como referência de estudos anteriores, a obra de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*, a qual versa sobre a composição da educação nacional, seus níveis, etapas e modalidades de ensino aprovadas até a data da publicação dessa obra. Contudo, a definição dos autores não conseguiu elucidar se o ERE poderia ser considerado uma modalidade.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 361), “[...] o termo modalidade de educação diz respeito aos diferentes modos particulares de exercer a educação, [...] são modos, maneiras de ministrar os diferentes níveis de educação, básica ou superior”.

A fim de obtermos mais informações, resolvemos levantar o que a legislação educacional dizia sobre o tema, e encontramos três documentos que citam modalidade de maneira mais significativa: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB). Os dois primeiros não esclarecem o conceito de “modalidade de ensino”, apenas citam sua inserção na estrutura do sistema educacional nacional e, no caso da Constituição, os recursos a que têm direito. A LDB enumera algumas das modalidades que já foram institucionalizadas, oferecendo informações sucintas sobre elas. Foi nas DCNGEB que encontramos traços que nos ajudaram a esboçar uma definição mais robusta para modalidade.

As DCNGEB é uma coletânea curricular composta pelas diretrizes operacionais e curriculares que regulam os diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais institucionalizadas, por isso seu nome vem no plural. Para cada uma dessas estruturas do sistema de ensino brasileiro, foi construída e aprovada uma diretriz. No caso das modalidades de ensino, esse documento, geralmente, especifica as características de seu público alvo e as condições mínimas necessárias para a estruturação do seu processo de escolarização. Contudo, nenhum desses docu-

mentos isoladamente propõe uma definição robusta para “modalidade de ensino”, mas esclarecem o modo de ensino de cada uma particularmente. No entanto, foi possível encontrar nesse documento traços que nos ajudaram a esboçar uma definição mais estruturada para esse termo.

modalidade seria uma categoria de ensino e de aprendizagem institucionalizada que possui um modo próprio de fazer educação, o qual observa, além dos objetivos para a educação nacional, objetivos e necessidades específicas de uma determinada realidade ou público-alvo, tomando todos estes como base para a construção de uma pedagogia com metodologia, conteúdos, materiais didáticos e instrumentos de avaliação específicos. Dessa forma, cada modalidade tem também uma organização escolar própria, a qual dispõe sobre suas particularidades no que respeita à gestão, ao público atendido, à infraestrutura e ao espaço. Todo esse *modus operandi* determina a formação dos profissionais que nela atuam, bem como a articulação que ela estabelece com os demais níveis, etapas e modalidades de educação (Tebaldi; Lemes, 2024, p. 100).

Após análise criteriosa e refletindo sobre a conceituação que construímos, rejeitamos a ideia de que o ERE poderia ser considerado uma modalidade, visto que ele não apresentava vários dos traços que definiam o termo, entre os mais importantes, a pedagogia e a metodologia própria.

Passamos ao estudo da denominação “modelo de ensino”. Para levantarmos seu conceito, fizemos uma pesquisa bibliográfica e encontramos dois artigos que o abordavam, um de autoria de Behar (2009) e outro de Carvalho Júnior (2013), ambos se referindo à educação a distância (EaD). Conforme os autores, “modelo de ensino” está relacionado à ideia de um padrão a ser seguido segundo determinado paradigma. Muitos podem ser os modelos de ensino da EaD, assim como do ERE. Inclusive, isso foi observado por nós na tese de doutorado de Tebaldi (2022). O ERE se materializou em diferentes modelos, como o impresso e os diferentes modos de organização através das tecnologias educacionais, mas ele, em si, não pode ser considerado um modelo, pois não se caracteriza como um arquétipo.

Na sequência, investigamos a denominação “estratégia de ensino”. Para isso, recorremos às obras de Solé (2014) e Anastasiou e Alves (2003) e elaboramos uma definição de estratégia que se mostrou consideravelmente adequada ao ERE, o que nos fez, enfim, encontrar um modo de denominá-lo. Estratégia seria “um meio de propor (planejar) ações pedagógicas para atingir objetivos educacionais específicos que tenham como suporte as condições técnicas e materiais mínimas necessárias para que os alunos possam vivenciar um processo de escolarização remoto planejado e monitorado” (Tebaldi; Lemes, 2025, p. 106), o que se enquadra adequadamente ao ensino remoto.

Concluindo, nossa pesquisa indicou que, apesar do ERE ter sido mais comumente denominado por modalidade de ensino, essa é uma analogia inapropriada, visto que ele não atendeu aos critérios necessários para tal. O ERE também não pode ser considerado como um modelo de ensino, segunda designação mais utilizada, visto que não houve um padrão que o materializou, mas sim diferentes modelos, alguns pautados em materiais impressos e outros em tecnologias educacionais. Nesse sentido, consideramos, para este estudo, que “estratégia de ensino” é a maneira mais apropriada para se referir ao ERE, segundo a definição cunhada por nós, com base em Solé (2014) e Anastasiou e Alves (2003).

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de Ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2003.

BEHAR, P. A. **Modelos pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CARVALHO JÚNIOR, A. F. P. Educação a Distância: uma análise dos modelos de ensino. **EAD em foco**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 46-54, 2013.

DOI: 10.18264/eadf.v3i1.152. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/revista/article/view/152/40>. Acesso em: 25 jan. 2025.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade**, [S.l.], v. 20, n. 69, 1999. DOI: 10.1590/S0101-73301999000400006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/26356997>. Acesso em: 25 jan. 2025.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 2014.

TEBALDI, E. L. P. R. **Ensino Remoto Emergencial**: as vivências de uma microrregião do interior paulista. 2022. 223 f. Tese (Doutor em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022.

TEBALDI, E. L. P. R.; LEMES, S. S. Ensino Remoto Emergencial: ser ou não ser, eis a questão. In: LEMES, S. S.; TEBALDI, E. L. P. R.; RUY, R. A. V. (org.). **Educação em perspectiva**: reflexões sobre desafios e possibilidades no cenário contemporâneo. Santo André: V&V, 2024. p. 92-112. Disponível em: <https://www.vveditora.com/educacao/978-65-6063-051-2>. Acesso em: 27 mar. 2025.

Perfil dos Diretores Escolares do Brasil: Uma Análise Estatística Preliminar

Gilberto Abreu de OLIVEIRA
Mestre em Educação (UFSCar)

Laís Miranda MORO
Mestre em Gestão Pública (UFSCar)

Laura Helena Calbaiser da SILVA
Graduada em Pedagogia (UFSCar)

Thaína Rodrigues Gava ANGELI
Mestre em Educação (UFSCar)

RESUMO: Este trabalho vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Objetivos: O objetivo principal do estudo é traçar um panorama estatístico do perfil dos diretores de escolas públicas no Brasil, utilizando dados do Painel de Estatísticas de Gestores Escolares da Educação Básica do INEP. Com isso, busca-se fomentar a discussão e ações relacionadas à formação continuada dos profissionais que ocupam cargos de direção escolar. Referencial Teórico-Metodológico: A pesquisa é de caráter descritivo e analítico, fundamentada em dados secundários disponibilizados pelo INEP. O levantamento priorizou aspectos como público atendido, formação acadêmica e gênero dos diretores, articulando essas informações a discussão teórica sobre gestão escolar e à relevância da formação continuada para esses profissionais. Resultados: Os resultados preliminares indicam a predominância de determinados perfis no exercício da direção escolar, revelando tendências quanto ao nível de formação e à representatividade de gênero. Esses dados oferecem subsídios para identificar lacunas e necessidades específicas relacionadas à formação e à qualificação dos diretores. Contributos para a Área: Ao delinear o perfil dos diretores de escolas públicas no Brasil, o estudo contribui

para o debate sobre a formação continuada de gestores escolares. Espera-se que os resultados possam embasar pesquisas futuras e subsidiar políticas que promovam formações mais homologadas às necessidades reais desses profissionais, fortalecendo a gestão educacional no país.

Palavras-chave: Diretores de Escola. Dados Estatísticos. Perfil do Diretor.

Introdução

O trabalho de diretor no Brasil é desafiador, já que envolve inúmeras responsabilidades que vão além da gestão administrativa da escola. Esses profissionais lidam com questões complexas, como a gestão eficiente dos recursos, que muitas vezes são escassos, a coordenação de uma equipe pedagógica diversa, a comunicação e o engajamento com toda comunidade escolar (pais, alunos, servidores) e a formação e capacitação para toda equipe. Tudo isso visando contribuir para a qualidade do ensino de seus alunos.

Com bem nota Lück (2009), o diretor escolar atua como líder, mentor, coordenador e orientador de toda dinâmica escolar a partir de responsabilidades compartilhadas. Nesse sentido, é importante entender que o compartilhamento do trabalho educacional pelo diretor não apenas fortalece a comunicação e a transparência, mas também fomenta um ambiente escolar colaborativo, onde seus conhecimentos e seus saberes são compartilhados, valorizando as relações sociais que o cercam. Charlot (2000) afirma que não há saber sem relação com o saber, ou seja, “[...] um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo e com os outros” (Charlot, 2000, p. 64). Desse modo, aprender, para Charlot, é sempre um processo relacional e, sem essa relação, o

conhecimento adquirido pelo sujeito não se concretiza de maneira significativa.

No Brasil, o perfil desses profissionais é marcado por uma diversidade de trajetórias acadêmicas e experiências profissionais, que vão constituindo os saberes dos diretores escolares, como bem conceitua Bernard Charlot. Esses saberes são acadêmicos, práticos e relacionais, construídos na vivência de todos os dias na escola, com os desafios da gestão e na construção de novos conhecimentos. Portanto, este estudo teve como objetivo traçar um panorama estatístico do perfil dos diretores de escolas públicas no Brasil, utilizando dados do Painel de Estatísticas de Gestores Escolares da Educação Básica do INEP. Com isso, busca-se fomentar a discussão e ações relacionadas à formação continuada dos profissionais que ocupam cargos de direção escolar.

Caminhos metodológicos

O trabalho realizou um levantamento de dados quantitativos junto ao site Painel de Estatísticas de Gestores Escolares da Educação Básica sobre os perfis dos diretores escolares. É importante destacar que os esforços concentraram-se exclusivamente nos dados estatísticos do perfil dos diretores do ano de 2023, como um ponto de partida para traçar as primeiras impressões sobre o perfil dos diretores.

Análise preliminar dos dados

Iniciou-se a pesquisa com a análise de gênero, e observou-se um total de 79,6% de diretoras do sexo feminino, enquanto apenas 20,4% são do sexo masculino. Esses dados apontam uma desproporção de gênero na gestão escolar, refletindo o cenário geral da educação básica, onde as mulheres são a maioria entre os profissionais da educação.

Ao observar o percentual de pessoas com deficiência atuando na direção escolar, verificamos que apenas 0,5% apresentam alguma deficiência. Esses dados nos chamam a atenção para a necessidade de se pensar na inclusão de pessoas com deficiência em cargos de liderança nas escolas.

Nas análises de perfil por raça/cor, o que se apresenta é um total de 43,0% de pessoas declaradas brancas, 29,5% pardas, 4,7% pretas, 1,0% indígenas e 0,7% amarelas. Completando esse percentual, temos o dado de que 21,2% não declararam sua raça/cor, o que pode sugerir um desconforto ou falta de conhecimento sobre a temática racial.

No levantamento também verificou-se a faixa etária e foi possível notar que: entre as mulheres, 21,6% estão entre 45 e 50 anos, sendo a maioria. O cenário dos homens muda um pouco, 21% deles tem idade entre 40 e 45.

No item formação, nota-se que 89,4% possuem ensino superior completo, restando ainda um percentual de 10,4% com apenas ensino médio completo. Ao observarmos o percentual de gestores por grau acadêmico e pós-graduação, temos 81,5% com licenciatura e 18,5% sem licenciatura, desses, observamos que 58,0% tem licenciatura em Pedagogia. Observamos ainda um percentual de 60,8% dos que possuem especialização, enquanto 39,2% ainda não possuem. Quando falamos sobre a qualificação em pós-graduação *stricto sensu* para esses profissionais, os números chamam ainda mais atenção: apenas 4,2% possuem mestrado e 0,8% possuem doutorado. Nota-se o quanto o Brasil ainda precisa avançar na qualificação *stricto sensu* dos gestores escolares, sendo essa área de fundamental importância para pensarmos em melhorias e inovações na gestão escolar.

Um dado fundamental diz respeito à forma com que estes diretores tiveram acesso ao cargo: 43,6% são exclusivamente indicados ou escolhidos pela gestão municipal; 13,7% passam por um processo seletivo qualificado e/ou foram nomeados pela

gestão; 5,8% foram aprovados em concurso público para o cargo de gestor escolar; 13% foram escolhidos exclusivamente por processo eleitoral com a participação da comunidade escolar; e 8% passaram por um processo seletivo qualificado e foram eleitos com a participação da comunidade.

No que diz respeito ao vínculo desses: 75,9% são concursados/efetivo ou estável (não necessariamente no cargo de diretor), enquanto 22,4% possuem contrato temporário. Esses dados apontam a multiplicidade de formas de acesso à gestão escolar no Brasil, nos indicando ainda um dado muito importante: o baixo índice de ascensão por base meritocráticas leva a possíveis análises sobre quão desafiador e necessário ainda é o processo de escolha dos gestores escolares no que tange à transparência e à eficácia dos processos.

Considerações finais

O levantamento realizado reflete uma visão estática do perfil dos gestores em um período específico, sem abordar dinâmicas temporais ou variações regionais que poderiam enriquecer a análise. A ausência de uma abordagem longitudinal limita a capacidade de identificar mudanças ou tendências no perfil dos diretores ao longo do tempo. Por fim, a pesquisa não integrou informações relacionadas aos impactos diretos das características dos diretores na qualidade do ensino e nos resultados educacionais, o que abre espaço para futuras investigações.

A partir dos dados, observou-se a necessidade de qualificar os gestores para uma prática cada vez melhor, além da necessidade de implementação de políticas de formação continuada, visto que o aprofundamento acadêmico tende a proporcionar ao gestor novas perspectivas, atualizações acadêmicas e de redes de contato, proporcionando uma visão mais crítica e inovadora frente aos desafios da educação básica no Brasil.

É importante propor, ainda, políticas de regulamentação das formas de ingresso, de modo a possibilitar o cumprimento da legislação nacional, que indica a necessidade de critérios técnicos para a indicação/eleição/concurso dos diretores de escola, visando garantir gestões escolares mais estáveis e contínuas.

Assim, esses dados de perfil nos apontam para a possibilidade/necessidade de aprofundarmos nossas pesquisas acerca do perfil dos gestores escolares, fazendo um mapeamento mais profundo, com uma análise temporal mais ampla, comparando esses dados historicamente e realizando uma análise de triangulação de dados para melhor compreensão desse cenário. Como consequência, isso possibilitará melhores indicações de resultados e colaborações para a área. Seria válido, também, associar o levantamento ao contexto sociocultural de cada região do País.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Perfil dos diretores escolares no Brasil**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 2 out. 2024.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

Educação Escolar, Equidade de Gênero e Adolescência: Ética, Modos de Existência e Subjetivação

Karin Elizabeth KRUGER

Doutora em Educação Escolar (UNESP)

Maria Regina MOMESSO

Doutora em Letras e Linguística (UNESP)

RESUMO: Como tornar nossos jovens autônomos e protagonistas de suas vidas, responsáveis por suas escolhas, respeitando os direitos individuais e coletivos para lidarem com as visões de mundo atravessadas por conflitos e preconceitos? Um dos caminhos é saber o que pensam, como agem e como os afeta a desigualdade de gênero no cotidiano escolar e nas redes sociais. Objetiva-se compreender e problematizar o que pensam os adolescentes sobre a desigualdade de gênero e como essa temática os afeta dentro e fora da escola. É fundamental refletir com os jovens, com o intuito de conscientizá-los sobre quais valores morais e éticos orientam suas práticas relacionadas à vida, à saúde e como essas práticas incorporam-se no cotidiano escolar. A postura teórico-metodológica é de natureza qualitativa, com delineamentos bibliográficos e documentais, pautada na análise de discurso foucaultiana. O *corpus* é formado pelos discursos de adolescentes de escola pública do interior paulista, respondentes a debates sobre a temática em grupos focais, além de textos circulantes nas redes sociais. Após a discussão dos resultados, espera-se trazer propostas para o lido com questões de desigualdade de gênero no ambiente escolar e midiático, as quais têm provocado conflitos, desigualdades e preconceitos e transformá-los em sujeitos mais equânimes e éticos.

Palavras-chave: Educação escolar. Ética e modos de existência. Mídias sociais. Genealogia da Ética Foucaultiana. Gênero.

Introdução

Como tornar nossos jovens autônomos e protagonistas de suas vidas, responsáveis por suas escolhas? Como fazê-los respeitar os direitos individuais e coletivos para compreenderem e lidarem com as visões de mundo diversas e antagônicas, atravessadas por conflitos e preconceitos? O que pensam os jovens sobre a desigualdade de gênero, como essa os afeta e o que fazem a respeito dessa temática no cotidiano escolar e nas redes sociais? Um dos caminhos para tentar responder a essas questões é entender como esses jovens pensam, agem e utilizam as redes sociais e o ambiente escolar para a formação de seu caráter. Parte-se da hipótese de que as redes sociais funcionam como tecnologias de si, lugar de fala e/ou reprodução de discursos alheios, de subjetivações por meio da construção de narrativas pessoais e sociais de seus desejos, conflitos, angústias, preconceitos e etc. Essas práticas discursivas e não discursivas traduzem seus modos de existir, sentir, pensar e agir. Consequentemente, estabelecem uma ética da existência no grupo ao qual pertence o jovem ou com o qual se identifica. Portanto, é de extrema importância conhecer as condições de possibilidade de produção discursivas, da circulação e da recepção sobre a equidade de gênero pensadas e vivenciadas por adolescentes.

Não é só no ambiente escolar que podemos ver que a desigualdade de gênero interfere na vida, e não só nas das mulheres, mas de toda a sociedade. Quanto mais desenvolvida é uma sociedade, com acesso à saúde, à escola, à cultura e ao trabalho, mais equitativa será essa sociedade. Um dos pontos importantes para essa sociedade igualitária é compreender como funcionam as redes de saber e poder, como são controlados e como podemos combater o machismo estrutural e outras desigualdades.

Desta feita, pretende-se elucidar que, mesmo com mais de seis décadas de discussões relacionadas a gênero, este não é um conceito fechado e unânime, visto que, até mesmo dentro dos

movimentos feministas, existem ainda muitas discussões. Além disso, na prática, o que se observa é que o tema não é trabalhado de forma adequada dentro das instituições escolares.

Esta é uma pesquisa de doutorado ainda em andamento, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp. A pesquisa conta com uma etapa de revisão bibliográfica, já concluída, que abrange uma vasta análise da literatura e do entendimento, ao longo do tempo, sobre as questões de gênero. A segunda parte, em andamento, refere-se às entrevistas dos adolescentes em grupos focais e sobre como a temática de gênero é retratada nas redes sociais a partir da percepção desses jovens, com o objetivo de fazer reflexões sobre o tema. Nesta pesquisa, os adolescentes são tanto o objeto de pesquisa, onde problematizamos o que esses jovens entendem por desigualdade de gênero, quanto os sujeitos da pesquisa, sendo entrevistados e dando a voz para as reflexões.

Nesse sentido, utilizamos o método denominado por Foucault (2006), como *Arqueologia do Saber*, ou seja, buscamos observar como o campo epistemológico das ciências humanas, sociais e da divulgação científica constitui um saber sobre a desigualdade de gênero, procurando compreender: como apareceu determinado discurso sobre a desigualdade de gênero e não outro discurso em seu lugar?

Desenvolvimento

Simone de Beauvoir (2016) une a reflexão sobre a existência ao que significa ser mulher. Questiona o papel da mulher, argumentando que não há uma naturalidade do que é ser feminino; para ela, a função das mulheres na sociedade se constituiu pela dominação social dos homens. A distinção das funções do sexo feminino e masculino se deu pela sociedade e pela construção social, e não por um destino natural ou divino. O pensamento de Beauvoir (2016) adota uma abordagem coletiva,

sem eliminar as diferenças e sem permitir universalizações, reconhecendo a diversidade existente entre as mulheres.

Mesmo existindo tantas pesquisas, tantos trabalhos que estão sendo feitos há tanto tempo sobre a desigualdade de gênero, fica a pergunta, por que ela continua existindo?

E é justamente pensando em mudar as relações sociais que reproduzem tantas desigualdades que optamos por pesquisar os jovens, compreender, aprender, ensinar e fazer deles os agentes de mudança, pois para Foucault (2004, p. 276) “o sujeito se constitui de uma maneira ativa, através das práticas de si, essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social”.

Os jovens pesquisados reconhecem a desigualdade de gênero presente em diversos contextos, como nos jogos on-line, onde as mulheres são frequentemente alvo de misoginia, assédio e discriminação. Essa cultura sexista desvaloriza sua participação e reforça estereótipos de gênero. A percepção desses jovens também abrange a divisão desigual de tarefas domésticas, nas quais as mulheres ainda continuam sendo sobrecarregadas, refletindo padrões culturais. Tanto no ambiente virtual quanto no cotidiano, esses comportamentos sexistas são normalizados, destacando a importância de discutir e promover a equidade de gênero.

Os jovens entendem que a necessidade de se adequar às expectativas das redes sociais gera grande desgaste emocional. A exposição constante a conteúdos filtrados reforça a sensação de que suas vidas são insuficientes, criando uma desconexão com a realidade. Isso resulta em exaustão ao tentar manter uma imagem de perfeição, causando frustração e insegurança. A busca por validação através de curtidas e comentários intensifica a dependência emocional, contribuindo para a vulnerabilidade mental e esgotamento psicológico. Na obra *Sociedade do Cansaço*, Han

(2015) oferece uma base teórica para a análise das redes sociais na contemporaneidade, especialmente no que tange aos temas de desempenho, cansaço e solidão. As redes sociais fomentam uma cultura de performance, na qual os usuários se sentem compelidos a apresentar versões idealizadas de si mesmos. Essa pressão para manter-se constantemente ativo e engajado pode conduzir ao esgotamento mental e emocional, em consonância com a crítica de Han (2015) à sociedade do desempenho.

Considerações finais

Após a discussão dos resultados, espera-se trazer propostas para lidar com questões de desigualdade de gênero no ambiente escolar e midiático, as quais têm provocado conflitos, desigualdades e preconceitos. Nesse sentido, trabalhar-se-á com o cuidado de si aos moldes foucaultianos, em que o sujeito ocupa-se de si mesmo no exercício de conhecimento de suas escolhas para transformar-se em um sujeito mais equânime e ético.

As considerações apresentadas neste trabalho devem ser interpretadas com cautela, uma vez que a pesquisa ainda está em andamento, o que significa que os dados disponíveis até o momento podem não refletir a totalidade das informações necessárias para conclusões definitivas. Além disso, há limitações relacionadas ao grupo pesquisado, que apresenta características específicas, como adolescentes de uma escola pública do interior paulista, o que pode dificultar a generalização dos resultados para outras populações. Tais fatores ressaltam a necessidade de análises futuras que expandam tanto o escopo quanto a abrangência da pesquisa, possibilitando uma compreensão mais robusta do fenômeno estudado.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. A tecnologia política dos indivíduos. *In*: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos, volume VI: Repensar a Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 301-318.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

As Competências Socioemocionais e a BNCC

Maria Fernanda Celli de OLIVEIRA
Doutora em Educação Escolar (UNESP)

Ana Maura Martins Castelli BULZONI
Doutora em Educação Escolar (UNESP)

Renata Motih Abdel FATTAH
Mestranda em Educação Escolar (UNESP)

RESUMO: A educação brasileira vem passando por diversas transformações durante as últimas décadas, o que implica considerarmos os aspectos econômicos, industriais e políticos que influenciaram diretamente as mudanças no contexto educacional. Entretanto não podemos dizer que as transmutações recorrentes das reformas educacionais até o momento foram suficientes para garantir um ensino de qualidade e pautado na equidade. Em vista de todo o percurso histórico da educação do Brasil, este estudo tem por objetivo discutir a influência das competências socioemocionais no processo de ensino-aprendizagem, por meio da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia utilizada neste estudo é exploratória e bibliográfica e possui caráter qualitativo. Os resultados mostram que há um longo caminho a ser percorrido em termos de pesquisas e discussões acerca da temática e, para tanto, é urgente que a importância do reconhecimento e da inserção das competências socioemocionais presentes na BNCC seja efetivamente valorizada enquanto habilidade que deve ser desenvolvida ao longo da vida, sendo fundamental, inclusive, no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação brasileira. Ensino-aprendizagem. Competências socioemocionais. BNCC.

Introdução

Este estudo tem como principal objetivo discutir e refletir sobre a importância das competências socioemocionais presentes na implementação da BNCC (Brasil, 2018), salientando as contribuições do desenvolvimento dessas habilidades no pleno desenvolvimento do indivíduo.

Contextualizando a implementação da BNCC, a história nos mostra que a educação brasileira passou por diversos movimentos e lutas por ideais mais democráticos e igualitários, visando promover uma educação pública de qualidade. Nesse ínterim, há que se destacar ainda que a forte influência do Estado na estrutura educacional dificultou e atrasou ainda mais esse processo.

Entretanto podemos reconhecer grandes avanços nas reformas educacionais ao longo dos anos. Contudo atualmente percebe-se ainda que esses avanços não foram efetivamente suficientes para um ensino de qualidade a todos(as). Diante do exposto, este estudo exploratório e bibliográfico, de caráter qualitativo, visou trazer discussões sobre a importância da implementação da BNCC enquanto Base da educação básica brasileira, salientando as contribuições do reconhecimento das competências socioemocionais tanto no processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes quanto em seu desenvolvimento pleno enquanto cidadãos críticos e conscientes. Com isso, visamos evidenciar a influência desse documento norteador na busca por uma educação acessível e efetiva a todos(as), ainda que seja identificado que há um longo caminho a ser percorrido em termos democráticos.

A BNCC na perspectiva de uma educação pautada na equidade e na qualidade

Após a promulgação da LDB n.º 9394/96 (Brasil, 1996) e de outros documentos educacionais, como o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), surgiu a necessidade de garantir que os currículos se fundamentassem em uma base comum para a educação básica, sendo essa mais uma tentativa com o propósito de oferecer uma educação acessível e palpável a todos(as) os(as) cidadãos.

A implementação da BNCC (Brasil, 2018) é originária das principais legislações que visam um ensino democrático e caracteriza-se enquanto um grande marco para a educação brasileira, conforme podemos ver no excerto a seguir,

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017b) é um documento curricular desenvolvido pelo Ministério da Educação para toda a Educação Básica. Previsto no artigo 210º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e no artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), esse documento começou a ser desenvolvido a partir do Plano Nacional da Educação (PNE) em 2014 (BRASIL, 2014), sendo apresentado ao público pela primeira vez em setembro de 2015, gerando um imenso debate sobre a necessidade ou não de um currículo nacional para o país. [...] (Silva; Ralejo; Mello; Amorim, 2021, p. 2).

Vale destacar que a implementação de uma base norteadora que tenha como pressuposto oferecer uma educação que visa à equidade de conteúdos e conceitos em uma país com dimensões continentais é um grande desafio, sobretudo se considerarmos os aspectos políticos, sociais e econômicos de cada região.

As dez competências que norteiam a BNCC (Brasil, 2018) são compatíveis com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, na qual o conceito de competência compreende “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Nesse sentido, compreende-se que as dez competên-

cias devem ser inseridas nos currículos educacionais, visando não somente contribuir para os aspectos cognitivos, mas também levando a um ensino mais justo, igualitário e multidimensional. Assim, a BNCC (Brasil, 2018) nos leva a refletir sobre o desenvolvimento das competências emocionais enquanto base para a formação integral dos alunos, sendo definidas como:

[...] capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas (Instituto Ayrton Senna, 2022, p. 3).

Nessa perspectiva, depreendemos que, para trabalhar as competências socioemocionais, precisamos, em primeiro lugar, nos conhecer para, então, reconhecer no outro não somente os limites, mas também as possibilidades de desenvolvimento, valorizando e integralizando os aspectos cognitivos, emocionais, psicológicos e sociais, que são indissociáveis nos processos de ensino-aprendizagem.

Considerações finais/parciais

Este estudo nos mostra que a luta por uma educação pautada na equidade e na qualidade para todos(as) continua, mas deixa evidente também a necessidade de se reconhecer a importância de inserir as competências e habilidades proposta pela BNCC nos currículos da educação básica, visando promover um processo de ensino-aprendizagem pensando o(a) aluno(a) de forma integral, e não apenas considerando os aspectos cognitivos. É preciso mais do que aprender por aprender e, para isso, é imprescindível aprender sobre si e sobre o outro, para seu pleno desenvolvimento individual e social.

Apreende-se que o ensino deve ocorrer de maneira integral, isto é, é intrínseco que o processo de ensino-aprendizagem deve se direcionar para todas as dimensões — sejam elas cogniti-

vas, sociais, físicas, emocionais e culturais —, tornando-as a base de uma educação efetivamente democrática.

Compreendemos que há ainda muito o que percorrer para chegarmos a uma educação efetivamente democrática. No entanto dispomos de um caminho apresentado e disponibilizado pela BNCC. Diante disso, é preciso avaliar e reavaliar práticas no âmbito escolar da educação básica, visando tornar a Base acessível e palpável a todos(as), sem distinções.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 1, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 27833, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 set. 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências gerais da BNCC** – Capítulo 4, 5 dezembro de 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/competencias-gerais-bncc/>. Acesso em: 23 set. 2024.

RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. DE O. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, v. 37, p. e77056, 2021.

Centros de Formação das Secretarias Estaduais de Educação

Maria Helena de Aguiar BRAVO
Doutora em Educação (UFSCar/UNICID)

Jéssica Veloso MORITO
Doutoranda em Educação (UFSCar)

RESUMO: Este estudo, inserido na proposta do Observatório de Formação Continuada, coordenado pela UFSCar, apresenta resultados sobre o levantamento e a análise de normativas de Centros de Formação vinculados às Secretarias Estaduais de Educação brasileiras. A partir da conceituação de “Centros de Formação”, por meio de busca on-line, identificou-se a existência desses órgãos em oito estados brasileiros, cujas normativas foram analisadas. Os resultados indicam que todos os centros visam à formação continuada de profissionais da educação, visando à melhoria do ensino. Embora os centros apresentem estruturas organizacionais semelhantes, diferem quanto aos níveis de autonomia administrativa, às parcerias estabelecidas com universidades e empresas, às metodologias e às modalidades de oferta dos cursos. A análise indica que, apesar de apresentarem bases comuns para as ações realizadas, cada estado adapta as diretrizes de seus Centros de Formação de acordo com suas necessidades e contextos locais.

Palavras-chave: Centro de Formação. Formação profissional. Secretarias Estaduais de Educação.

Contexto e justificativa

Este texto apresenta resultados iniciais de uma pesquisa sobre Centros de Formação gestados por Secretarias Estaduais de Educação, visando contribuir com o processo e desenvolvimento da formação continuada oferecida aos profissionais da

educação. Tal discussão constitui uma das principais temáticas de pesquisa na área desde a redemocratização do país, na década de 1980. No entanto foi especificamente na década de 1990 que a formação continuada passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor (Estrela, 1997; Gatti, 1997; Nóvoa, 1991; Veiga, 1998).

Autores da área apontam como objetos de estudo do campo da formação de professores os seguintes campos temáticos: (1) a formação inicial dos profissionais de educação; (2) a formação continuada dos profissionais de educação; (3) a constituição da identidade e a profissionalização docente; (4) as políticas educacionais de formação dos profissionais de educação; (5) a história da formação dos profissionais de educação no Brasil e, por fim, (6) os saberes docentes e a aprendizagem profissional (André, 2002; Brzezinski, 2008; Faria Jr., 1989; Krazilchik, 1988; Lima, 2003).

Estudos produzidos ao longo das últimas décadas indicam que a formação continuada, ainda que necessária para ampliar o processo de reflexão crítica sobre a prática educativa, operou mudanças pouco significativas nas práticas formativas (Araújo; Araújo; Silva, 2015). Os estudos de Lima (2012), Araújo (2013), Lima (2013), Rocha (2013), que buscaram compreender como as Secretarias de Educação vêm formando continuamente os seus professores e quais as implicações dessa prática formativa para a transformação social da educação escolar, indicam que as ações se pautam, em grande medida, em uma concepção liberal-conservadora, também denominada de racionalidade técnica, apontando para a necessidade de mudanças dos modelos de formação continuada de seus professores propostos pelos Estados e Municípios.

Objetivos e metodologia

Este estudo tem por objetivo diagnosticar, qualitativa e quantitativamente, os centros de formação das redes públicas estaduais de ensino do Brasil e contribuir com o processo e desenvolvimento da formação continuada oferecida aos profissionais da educação, visando à melhoria da qualidade da educação básica.

Para tal, realizou-se um levantamento de informações nos sites de todas as Secretarias Estaduais de Educação brasileiras, onde se buscou identificar se havia um órgão específico direcionado à formação dos profissionais da educação, suas normativas, relatórios de ações formativas e outras informações relevantes.

Para identificação dos Centros de Formação estaduais, inicialmente, compreendeu-se a necessidade de conceituá-los. Dessa forma, com base na análise de normativas do Ministério da Educação e de Centros de Formação já consolidados, chegou-se a quatro conjuntos de elementos constituintes: i) oferta de cursos e certificação; ii) público específico; iii) recursos humanos e materiais; e iv) regulamentação.

- i. Com relação à oferta de cursos e certificação, compreende-se que um centro de formação deva apresentar: plano de formação, com definição de referenciais teóricos e tipologias de formação; cronograma formativo; certificação profissional; diversidade de modalidades; e convênios com universidades;
- ii. Com relação aos públicos, compreende-se que um centro de formação deva atender: integrantes do quadro do Magistério Público do Estado; gestores escolares; e outros funcionários e profissionais da educação;
- iii. Com relação aos recursos humanos e materiais, compreende-se que um centro de formação deva ter: equipe direcionada para as ações formativas e seu acompanhamento; e verbas direcionadas;

- iv. Com relação à regulamentação, compreende-se que um centro de formação deva apresentar: legislação que regulamenta a criação e funções do centro; e regimento interno.

Para além dessas dimensões, um pressuposto para configuração de um centro de formação é que este órgão ou autarquia esteja obrigatoriamente associado à Secretaria de Educação, tendo como público-alvo os profissionais da educação. Dessa forma, um Centro de Formação se difere de uma “Escola de Governo” na medida em que as Escolas de governo preveem a formação de todos os servidores públicos e de todos os entes.

Nessa perspectiva, um Centro de Formação de Profissionais da Educação se configura como uma instituição especializada, vinculada à Secretaria de Educação de um estado ou município, cuja principal função é promover a formação continuada e o desenvolvimento profissional de profissionais ligados ao sistema educacional. Esses centros deveriam oferecer atividades formativas e de capacitação diferenciadas em suas cargas horárias, temas e modalidades, visando aprimorar competências pedagógicas, administrativas e técnicas dos profissionais da educação. Além disso, esses centros atuariam como facilitadores de parcerias com instituições de ensino superior, organizações governamentais e não-governamentais, ampliando as oportunidades de desenvolvimento profissional e contribuindo para a melhoria da qualidade da educação no âmbito em que operam.

Resultados e contributos para a área

Com base no levantamento realizado, foram identificados Centros de Formação em oito estados, sendo um do Nordeste (Ceará), três do Centro-Oeste (Distrito Federal, Goiás e Mato Grosso), três do Sudeste (Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo) e um no Norte (Roraima). Não foram identificados Centros de Formação na região sul do país.

Também foram identificados órgãos responsáveis por realizar formações com profissionais da educação em 10 estados da Federação, mas que, por não contemplarem as definições anteriormente apresentadas, não se configuram como Centro de Formação. Cinco deles são do Nordeste (Alagoas, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe), dois são da região Norte (Amapá e Tocantins), dois da região Sul (Paraná e Rio Grande do Sul) e um na região Sudeste (Rio de Janeiro).

Não foram identificados órgãos responsáveis pelas formações em nove estados da federação, sendo quatro na região Norte (Acre, Amazonas, Pará e Rondônia), três na região Nordeste (Maranhão, Paraíba e Piauí), um no Centro-Oeste (Mato Grosso do Sul) e um na região Sul (Santa Catarina).

Com relação à análise das normativas dos Centros de Formação¹, observa-se como ponto de convergência que todos os Centros de Formação analisados têm como objetivo a formação continuada dos profissionais da educação, visando à melhoria do ensino e ao aperfeiçoamento profissional dos educadores. Também se identifica uma semelhança na estrutura organizacional básica desses centros, que geralmente incluem diretorias, seções administrativas e coordenações de formação, pesquisa e desenvolvimento, demonstrando uma abordagem semelhante na gestão dos centros.

Todos os documentos analisados destacam a importância da capacitação contínua e da valorização dos profissionais da educação. O reconhecimento do papel crítico que a formação desempenha na qualidade da educação básica é um consenso entre as normativas dos estados.

Com relação aos pontos de divergência, observa-se que a autonomia dos centros varia consideravelmente. Alguns cen-

1 Foram analisadas as normativas de sete dos oito estados identificados como tendo Centros de Formação. A normativa do estado do CE não foi encontrada.

tros são descritos como unidades administrativas descentralizadas e com maior autonomia relativa, enquanto outros centros estão mais integrados às Secretarias Estaduais de Educação e com menor autonomia relativa.

Sobre suas metodologias e formas de oferta dos cursos, alguns estados destacam o uso intensivo de tecnologias e a formação a distância, enquanto outros ainda enfatizam a formação presencial, com menções limitadas ao uso de tecnologias.

Também se observa, em alguns casos, uma forte ênfase na parceria com instituições de ensino superior e empresas para promover a formação continuada, enquanto outros estados não mencionam ou detalham essas parcerias de forma tão explícita.

Considerações finais

Este estudo apresenta um panorama inicial sobre os Centros de Formação de Profissionais da Educação, evidenciando tanto seus avanços quanto seus desafios no contexto brasileiro. Os principais achados indicam consenso sobre a importância da capacitação contínua para a melhoria da qualidade da educação básica e para a valorização dos profissionais da área. Contudo, apesar de uma base comum, há diversidade nos modelos organizacionais, níveis de autonomia e abordagens formativas adotadas pelos estados. A existência de Centros de Formação especializados em apenas oito estados reflete uma realidade desigual no atendimento às demandas de desenvolvimento profissional dos educadores, com lacunas expressivas especialmente nas Regiões Sul e Norte do País.

Os dados também indicam divergências significativas nos modelos de gestão, na integração com as Secretarias de Educação, na incorporação de tecnologias e na articulação com instituições parceiras, sugerindo que ainda há um caminho a

percorrer para a consolidação de políticas públicas mais coesas e abrangentes nesse campo.

Destaca-se, também, que este estudo apresenta limitações em sua análise, uma vez que se baseia em informações disponíveis nos sites das Secretarias Estaduais de Educação, o que pode não refletir integralmente a realidade das práticas e estruturas dos Centros de Formação. Adicionalmente, a pesquisa não explora de forma aprofundada os impactos da formação continuada nas políticas educacionais e na transformação social, um dos objetivos centrais da formação de professores. Estudos futuros podem ampliar essa investigação, incorporando análises mais robustas sobre os resultados concretos das ações formativas, bem como estudos comparativos entre diferentes contextos estaduais e municipais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ARAÚJO, F. R. S. **Formação continuada da rede municipal de ensino do Jaboatão dos Guararapes**: caminhos e descaminhos de uma prática docente humanizadora. 2013. Dissertação (Mestre em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

ARAÚJO, C. M.; ARAÚJO, E. M.; SILVA, R. D. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, 2015.

BRZEZINSKI, I. GT 8: A pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história. In: Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 30., 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2008.

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto, 1997.

FARIA JR., A. Relatório do GT Licenciaturas. **Boletim ANPED**, São Paulo, v. 10, n. 1-2, p. 78-79, 1989.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

KRAZILCHIK, M. Relatório do GT Licenciaturas. **Boletim ANPED**, Porto Alegre, v. 10, n. 2-3, p. 29-30, 1988.

LIMA, E. F. et al. Análise crítica dos trabalhos apresentados no GT 8 no período 1999-2003. In: Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 26., 2003, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2003.

LIMA, R. C. **A formação continuada nas representações sociais de seus formadores**. 2012. Dissertação (Mestra em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

LIMA, D. R. **Contributos da formação continuada no processo de reconfiguração da profissionalidade docente**: desenvolvimento da prática reflexiva em questão. 2013. Dissertação. (Mestra em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

ROCHA, A. **A constituição de proposta de formação continuada de professores da rede municipal de ensino para o atendimento a diversidade do alunado**: concepções, limites e possibilidades. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

VEIGA, I. P. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

A Judicialização da Educação e a Responsabilidade Civil dos Educadores

Patrícia Alves Martins dos SANTOS
Mestra em Direito das Relações Econômicas
e Empresariais (UNESP)

Sebastião de Souza LEMES
Doutor em Psicologia (UNESP)

RESUMO: Este estudo explora o papel do Poder Judiciário na garantia do direito à educação e sua influência nas políticas públicas educacionais. Focando na judicialização crescente do setor, analisa-se como a responsabilidade civil dos educadores e instituições escolares é afetada e como isso reflete na segurança e na autonomia dos profissionais de ensino. Utilizando metodologias qualitativas e quantitativas, a pesquisa combina análise documental de decisões judiciais e revisão bibliográfica. A busca pela judicialização demonstra a deficiência de políticas públicas específicas e a falta de capacitação legal dos gestores escolares, gerando insegurança e sobrecarga. Conclui-se que fortalecer a prevenção e a resolução interna de conflitos é essencial para reduzir o número de litígios, promovendo um ambiente mais seguro e colaborativo nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Prevenção de Litígios. Judicialização da Educação. Responsabilidade Civil.

Introdução

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a atuação do Poder Judiciário na garantia do direito à educação no Brasil e sua influência no desenvolvimento de políticas públicas para a educação, analisando o equilíbrio entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

Posteriormente, analisou-se a aplicação da responsabilidade civil no contexto educacional e seu impacto sobre os educadores, leia-se docentes e gestores, e as instituições de ensino de todas as etapas, educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio e superior. Objetivou-se também analisar a judicialização da educação, examinando casos concretos em que o Poder Judiciário atuou em todas as regiões brasileiras.

Além disso, investigou-se a percepção dos educadores em relação à insegurança provocada pela judicialização e as possíveis consequências para a qualidade do ensino.

Enfim, o presente trabalho buscou sugerir estratégias e mecanismos que visem à resolução eficaz de conflitos no ambiente educacional, como a capacitação/atualização dos educadores, a fim de reduzir a judicialização e melhorar o ambiente escolar.

Esses objetivos visaram fornecer uma compreensão mais abrangente sobre a complexa relação entre a judicialização e a responsabilidade civil dos educadores, demonstrando que existem outras formas de se resolver os conflitos e, principalmente, de preveni-los.

A metodologia da presente pesquisa se baseou em uma análise qualitativa, que visa à compreensão profunda de especificidades sociais, institucionais e jurídicas. No presente estudo, a judicialização da educação é comprovada sob o prisma de seu impacto na sociedade e no sistema jurídico brasileiro. Essa abordagem busca interpretar conceitos e explorar as implicações da atuação do Poder Judiciário em questões educacionais.

O trabalho faz uso de pesquisa bibliográfica, que consiste na revisão de fontes como legislações, doutrinas, e artigos específicos. A Constituição Federal de 1988 (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Código de Defesa do Consumidor e o Código Civil são muito estudados. O texto examina como

esses documentos garantem o direito à educação e como sua interpretação pelo Judiciário tem levado à judicialização. Essa abordagem é central em estudos jurídicos, pois as normas legais específicas são a base para a discussão sobre direitos e deveres. A metodologia bibliográfica permite uma análise teórica robusta, a partir da comparação e do confronto de diferentes correntes de pensamento e interpretações jurídicas.

Foi realizada também uma análise documental de decisões judiciais de todas as regiões brasileiras, utilizando as palavras-chave “Dever de proteção e guarda”, “Falhas na prestação de serviços educacionais”, “Bullying na escola”, “Acidentes na escola” e “Assédio sexual”, que foram trazidas para ilustrar como a judicialização da educação se concretiza na prática. A análise jurisprudencial ajuda a criar um panorama das implicações legais e a identificar padrões regionais de decisões sobre casos de responsabilidade civil.

A pesquisa inclui uma análise comparativa por regiões do Brasil. São apresentados dados demográficos e educacionais de todas as regiões, assim como o número de decisões judiciais relacionadas à responsabilidade civil dos educadores. Essa comparação permite identificar variações na aplicação da lei em função de diferenças socioeconômicas e educacionais regionais.

Apresenta uma abordagem crítica, discutindo as consequências da judicialização, tanto positivas quanto negativas. A crítica envolve não apenas a descrição das características, mas também a avaliação de seus impactos no sistema político e educacional, permitindo que se analise o papel do Judiciário de maneira reflexiva, questionando os limites e os benefícios dessa atuação.

O estudo trouxe conceitos interdisciplinares, especialmente ao discutir a educação como direito social e fundamental, buscando claramente a intersecção entre direito, educação e políticas públicas, mostrando as implicações sociais e políticas do tema, não se restringindo a uma análise puramente legalista.

A presente pesquisa buscou fornecer contribuições relevantes para gestores, educadores, juristas e demais interessados na área da educação. Os resultados obtidos podem subsidiar a tomada de decisões, promovendo um equilíbrio entre os direitos individuais e coletivos dos envolvidos no processo educacional. Além disso, espera-se que este estudo contribua para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas educacionais mais justas e eficazes, que considerem as complexidades e desafios impostos pela judicialização da educação.

Desenvolvimento

A educação, enquanto direito de natureza social, tem como fundamento basilar a afirmação da igualdade. A Constituição Federal de 1988 (CF 88) estabeleceu diversos princípios que devem ser observados em todas as relações jurídicas.

Nessa perspectiva, é essencial abordar a mudança no enfoque dado pela Carta Magna à educação. Anteriormente, a educação era considerada apenas um direito de todos e um dever do Estado, sem instrumentos de exigibilidade ou efetividade prática. No entanto, com a CF 88 e as leis subsequentes, a educação passou a ser regulamentada de forma efetiva, com os instrumentos jurídicos necessários para sua concretização e previsão de meios para sua efetividade.

A Constituição veio, então, definir em seu artigo 205 a educação como um processo de vários atores, embora destaque o dever de prestação dela pelo Estado e o dever da família de assegurá-la (Brasil, 1988).

Mais adiante, no §1º do artigo 208, é identificada a natureza jurídica da educação fundamental, considerando o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, e prescreveu no seu §2º que o não oferecimento ou sua oferta irregular responsabiliza a autoridade competente (Brasil, 1988).

A CF 88 representou um marco significativo no contexto da educação brasileira, possibilitando o desenvolvimento de ações por parte dos responsáveis pela concretização desse direito, incluindo o Estado, a família, a sociedade e a escola (educadores). Ela concebe a educação como um direito público subjetivo. Isso significa que os cidadãos têm a faculdade de exigir a prestação educacional prometida pelo Estado. Essa prerrogativa torna esses direitos exigíveis e realizáveis, podendo ser cobrados, inclusive, em caso de omissão.

A partir de 1988, o Poder Judiciário assumiu um papel mais significativo na efetivação do direito à educação. Surgiu, então, uma nova relação entre o Judiciário e a educação, materializada por meio de ações judiciais que visam garantir e efetivar esse direito. Esse fenômeno é conhecido como judicialização da educação, que se refere à intervenção do Poder Judiciário nas questões educacionais, com o objetivo de proteger esse direito e cumprir as funções constitucionais do Ministério Público e outras instituições legitimadas.

Segundo a pesquisa de Chrispino e Chrispino (2008, p. 3):

[...] o fenômeno da judicialização das relações escolares, onde a Justiça – agora mais ágil e acessível – é chamada a dirimir dúvidas quanto a direitos não atendidos ou deveres não cumpridos no universo da escola e das relações escolares. A judicialização das relações escolares se dá no mesmo momento em que percebemos a judicialização da política (quando o Poder Judiciário é chamado para interpretar a fidelidade partidária), a judicialização da saúde (quando a Justiça manda que sejam entregues pelo Poder Público os remédios para doentes crônicos, ou transplantados etc.) e a judicialização das políticas públicas.

A judicialização das relações escolares é um fenômeno real e relevante, caracterizado pelo crescente envolvimento das instituições do sistema de justiça nas decisões relacionadas a políticas educacionais. Essas decisões, originalmente atribuídas aos legisladores, políticos e gestores públicos, agora frequentemente passam pelo crivo do Poder Judiciário. Esse processo

decorre da necessidade de proteger e garantir os direitos educacionais, conforme estabelecido em instrumentos legais.

Para compreender melhor esse fenômeno, é importante analisar alguns aspectos. Primeiramente, os atores educacionais envolvidos, como educadores e gestores, muitas vezes não foram preparados especificamente para lidar com essa nova demanda. Além disso, eles podem não estar plenamente informados sobre as obrigações decorrentes das normas legais que explicitam deveres e garantias no contexto educacional.

Os educadores, em sua formação, frequentemente tiveram apenas algumas aulas sobre a LDB. Por outro lado, os gestores, especialmente em escolas públicas, muitas vezes são selecionados com base em critérios políticos ou por indicação de seus pares. Infelizmente, essas escolhas nem sempre consideram a capacidade de gestão ou o conhecimento específico necessário para liderar efetivamente uma unidade escolar e alcançar resultados positivos.

Dessa forma, a judicialização da educação reflete a busca por assegurar os direitos educacionais e aprimorar o sistema escolar, mas também destaca a necessidade de formação adequada e informação para os profissionais envolvidos. A colaboração entre os diversos atores, incluindo o Poder Judiciário, é fundamental para garantir uma educação de qualidade e o cumprimento das obrigações legais.

Considerações finais

O estudo evidenciou a necessidade urgente de formação e capacitação dos educadores sobre suas responsabilidades legais e o papel da judicialização no contexto escolar.

Embora os educadores reconheçam a importância de serem informados sobre as normas que regem a educação, ainda

há uma lacuna significativa nesse conhecimento, o que pode ser um fator preponderante para o aumento da judicialização.

Estratégias preventivas, como a mediação de conflitos e a implementação de uma cultura de responsabilidade compartilhada entre escola, educadores e famílias, são essenciais para reduzir os impactos negativos da judicialização no ambiente escolar.

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender os efeitos da judicialização da educação no cenário escolar. A crescente litigância envolvendo questões educacionais e implicações financeiras demanda uma mudança na gestão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2024.

CHRISPINO, Â.; CHRISPINO, R. S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/bsbRR9kkbgRZzn8dys4Npf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2024.

A Relação com o Saber nas Pesquisas Acadêmicas em Educação

Rita de Cássia Rosa da SILVA
Doutoranda em Educação (UFSCar)

Renata Pierini RAMOS
Doutoranda em Educação (UFSCar)

Valcenir Aparecido BELTRAMI
Mestrando em Educação (UFSCar)

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo apresentar as pesquisas de pós-graduação, de integrantes de um grupo de pesquisas, que têm como referencial teórico-metodológico a Relação com o Saber de Bernard Charlot. Têm como foco os saberes dos diretores escolares em diferentes aspectos da sua atuação e justificam-se por haver quantia ínfima de estudos voltados à atuação desse profissional. A coleta de dados foi realizada em duas etapas: utilização de questionários semiestruturados, elaborados com base no balanço do saber; e a segunda com a técnica de grupo focal. Considerando que as pesquisas ainda estão em curso, espera-se a partir dos resultados das análises dos dados verificar os saberes dos diretores escolares a respeito de sua prática e assim contribuir para o conhecimento dos saberes inerentes a este agente de atuação singular no ambiente escolar.

Palavras-chave: Relação com o Saber. Saberes de Diretores Escolares. Gestão Democrática e Pedagógica.

Introdução

A educação brasileira é marcada por frequentes mudanças ocasionadas por desafios cotidianos. Essas mudanças nos levam à reflexão sobre as ações dos diferentes sujeitos que integram a instituição escolar. Na busca pela excelência no desem-

penho das funções inerentes à escola, faz-se necessário compreender o papel do diretor escolar.

O trabalho do diretor escolar consiste na realização de tarefas voltadas para a liderança da rotina da escola e na atuação como agente facilitador nos processos que envolvem as diferentes frentes da gestão escolar — administrativa, financeira e pedagógica (Dalberio, 2008). Também é atrelado ao diretor escolar a responsabilidade de fazer a mediação entre o ambiente interno e externo da escola, de maneira a possibilitar a participação de toda a comunidade nas ações realizadas.

Com base nos estudos de Imbernón (2009), a função do diretor escolar é promover essa participação de maneira efetiva, por meio de uma comunicação eficaz, pautada no diálogo e na escuta ativa, ações imprescindíveis para sua prática profissional.

Neste ponto é importante salientar que o diretor escolar aprende sua profissão no decorrer de sua prática, através de sua relação com os diferentes sujeitos da comunidade escolar, e seu processo de formação acontece ao longo da vida (Luiz, 2022), ao acumular saberes e experiências.

Assim, com base nos estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura da Universidade Federal de São Carlos (GEPESC UFSCar) sobre o trabalho do diretor escolar, surgiram reflexões que levaram a questionamentos sobre a atuação desses sujeitos, o que possibilitou o desenvolvimento de três pesquisas acadêmicas.

Para a construção teórica dessas pesquisas, pode-se identificar como objeto de estudo os saberes dos diretores escolares em relação à sua atuação nos assuntos que compõem o cotidiano escolar. Assim, tomou-se como principal referência a teoria da Relação com o Saber, de Bernard Charlot.

Charlot (2000) apresenta sua análise pautada nos estudos sobre o sujeito confrontado com a obrigação de aprender em

um mundo que é compartilhado com outros. Nessa perspectiva, o sujeito se transforma em humano através da apropriação do humano já presente no mundo, por meio de suas relações com outros sujeitos.

Segundo Charlot, esse processo de apropriação do mundo está diretamente ligado à obrigação de aprender para construir-se, em um triplo processo de “humanização” (tornar-se humano); de “singularização” (tornar-se um exemplar único); e de “socialização” (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela) (Silva, 2022). Para as pesquisas em andamento, adotou-se que “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (Charlot, 2000, p. 80-81).

Charlot também salienta que é por meio das experiências que o sujeito tem contato com as diferentes maneiras de aprender, denominadas de “figuras do aprender”. Essas correspondem à aquisição de um saber específico relacionado a um conteúdo intelectual — objeto-saber; à dominação na utilização de um objeto ou realização de uma atividade específica — saber fazer; e às formas de relacionamento com os outros no mundo — saber ser (Lira, 2015). Segundo Charlot (2000), entende-se o sujeito como alguém que sempre aprende, onde sua Relação com o Saber (RcS) está na necessidade e no desejo de aprender. É esse desejo que o mobiliza ao ato de aprender e, conseqüentemente, na direção do saber.

1 Em seu trabalho Charlot utiliza o termo “hominização”, que segundo seus estudos, é o fato de tornar-se homem, no sentido de espécie. Como esse termo foi utilizado na década de 2000, acredita-se que a substituição pelo termo “humanização” atenda melhor as características da sociedade da nossa época.

Desenvolvimento

Charlot (2000), em seus estudos, adotou uma postura investigativa com a criação de um instrumento de pesquisa denominado *bilan de savoir*, traduzido no Brasil como inventário ou balanço do saber (Rego; Bruno, 2010). Este consiste na produção textual individual, a partir de um enunciado previamente apresentado, na qual o sujeito avalia os processos e resultados de sua aprendizagem e reflete sobre o que aprendeu em diferentes contextos, com quem aprendeu e o que considera importante (Zanette, 2020).

Após a realização do balanço do saber, a análise feita sobre os textos produzidos consiste na identificação de elementos/temas importantes para a compreensão dos sentidos e significados, a partir do agrupamento destes em constelações. Segundo Charlot (2000), essas são construções teóricas que abrangem coerências constatadas entre os dados empíricos e que podem ser apresentadas sob a forma de tipos ideais, o que possibilita identificar, dentro das figuras do aprender, quais os saberes dos diretores escolares nas temáticas estudadas.

As pesquisas em andamento, de natureza qualitativa exploratória, foram realizadas em duas etapas: a primeira, consistiu na coleta de dados a partir de questionários semiestruturados (balanço do saber), nos quais se verificaram os temas mais recorrentes, que serviram de base para a segunda etapa, que consistiu na realização de grupo focal (Habowski; Conte, 2020) com o objetivo de aprofundar os temas identificados nos balanços do saber.

As primeiras análises foram realizadas a partir da classificação em quadros, com base nas figuras do aprender, de palavras/frases retiradas dos questionários que expressam os saberes dos diretores escolares, considerados explícitos, implícitos e não saberes. Essas análises serviram como base para a classificação

dos dados obtidos na segunda etapa da pesquisa, que serão analisados posteriormente, conforme o cronograma das pesquisas.

Considerações finais

Com base nas reflexões sobre a temática abordada, espera-se que haja contribuições de novos conhecimentos acerca dos saberes dos gestores escolares, uma vez que essas pesquisas possibilitarão saber mais sobre a profissão do diretor escolar e, consequentemente, ampliar estudos na área de Gestão Escolar.

Depois das análises, teremos dados para refletir sobre mudanças na escola, com foco em construir espaços mais democráticos, com melhor acompanhamento das aprendizagens e na continuidade na formação e aprimoramento profissional dos diretores escolares.

Não se tem a pretensão de esgotar a temática, mas o intuito é corroborar, em alguma medida, para novos estudos que caminhem na mesma direção, com a contribuição para melhorias nas ações da escola.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DALBERIO, M. C. B. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de Educacion**, [s. l.], v. 3, n. 47, p. 2-12, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2349>. Acesso em: 15 jul. 2024.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. A técnica de pesquisa de grupo focal: contribuições à educação. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 28, p. 10-16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3103>. Acesso em: 15 jul. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LIRA, D. Da relação com o saber. In: LIRA, D. **Relações com o saber**: um estudo das políticas educacionais e da percepção de estudantes do ensino médio. Orientador: Telmo Marcon. 2018. Dissertação (Mestre em Educação) — Universidade de Passo Fundo, 2015.

LUIZ, M. C. (org.). **Mentoria de diretores de escola**: orientações práticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

REGO, T. C.; BRUNO, L. E. N. B. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. esp., p. 145-159, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000400012. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, R. C. R. **Gestão democrática participativa**: uma análise sobre os saberes dos diretores escolares. Orientadora: Maria Cecília Luiz. 2022. Dissertação (Mestre em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, 2022.

ZANETTE, C. R. S. Educação e a relação com o saber: o que pensam e sentem os professores. **Revista Internacional Educon**, São Cristóvão, v. 1, n. 1, e20011003, 2020. DOI: 10.47764/e20011003. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/396>. Acesso em: 15 jul. 2024.

Posso Participar? Contribuições de Licenciandos para a Reelaboração do PPP de seu Curso

Rosimari Aparecida Viveiro RUY
Doutora em Educação Escolar (UNESP)

Sebastião de Souza LEMES
Doutor em Psicologia (UNESP)

RESUMO: Este texto resume o capítulo de mesmo nome publicado na primeira Coletânea NEAME, que apresenta o exercício de reelaboração de um projeto político-pedagógico (PPP) por uma turma de estudantes concluintes, em 2023, do curso de Pedagogia da FCLAr-Unesp. Para a realização desse exercício, foi escolhido um PPP significativo para os licenciandos: o PPP de seu próprio curso de Pedagogia. O trabalho solicitado deveria contemplar um breve diagnóstico teórico do PPP, o diagnóstico do PPP concretizado nos quatro anos de graduação dos estudantes e contribuições para uma possível reconstrução/aprimoramento do PPP do curso. O texto traz, portanto, os resultados dessa experiência, cujas intencionalidades ultrapassam os objetivos de aprendizagem do exercício proposto, configurando-se como efetivas contribuições da comunidade estudantil para possíveis melhorias no curso de Pedagogia da FCLAr-UNESP, das quais as futuras gerações de licenciandos possam se beneficiar.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico. Pedagogia. Gestão Democrática.

Exercitando a gestão democrática em um curso de pedagogia

A gestão democrática da educação é um tema amplamente discutido no meio acadêmico, com pesquisas, artigos e debates que destacam a importância desse princípio em todos

os níveis de ensino. Assim, ao decidir sobre projetos político-pedagógicos (PPPs) de cursos de licenciatura, que afetam diretamente a formação de futuros professores, docentes universitários e pesquisadores precisam considerar a gestão democrática como um princípio fundamental.

Nesse sentido, um grupo de licenciandos, cursando o último ano do curso de Pedagogia da FCLAr-Unesp, foi encorajado a ser uma das vozes ativas da comunidade acadêmica a que pertencia, encarando o desafio de analisar o PPP de seu curso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) confere autonomia às instituições de ensino superior para criar cursos e definir currículos. No caso das instituições públicas, é necessário obedecer ao princípio da gestão democrática, com a participação dos diferentes segmentos da comunidade institucional. Os PPPs dos cursos de graduação devem ser construídos de forma coletiva, com a participação de docentes, discentes e membros da comunidade escolar. Devem contemplar demandas da sociedade e definir o perfil do cidadão e profissional a ser formado. O PPP não deve ser apenas um documento burocrático, mas sim vivenciado e reconstruído diariamente por todos os envolvidos no processo educativo (Veiga, 1998).

O PPP do curso de Pedagogia da FCLAr-Unesp foi elaborado em março de 2007, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Unesp, 2007). Esse documento destaca a importância da formação de professores em resposta às mudanças na legislação educacional desde a promulgação da LDB de 1996. Em 2015, somou-se a esse documento um termo de adequação, visando incluir a Língua Brasileira de Sinais como disciplina.

Segundo o PPP, o curso de Pedagogia da FCLAr-Unesp se destaca pela integração entre ensino e pesquisa, corpo docente qualificado e pelas oportunidades de participação em projetos educacionais, oferecendo formação de alto nível para

atuação tanto na docência como em funções administrativas e pedagógicas. Temas como avaliação, metodologia de pesquisa, educação ambiental, direitos humanos e diversidade cultural não fazem parte do conjunto de disciplinas obrigatórias, aparecendo ocasionalmente entre as optativas.

Os licenciandos, como representantes discentes da comunidade acadêmica, propuseram-se a elaborar um relatório avaliando a efetividade e as vulnerabilidades do PPP do curso, confrontando o teorizado e o concretizado ao longo do tempo em que cursaram a graduação. O relatório deveria apontar adequações necessárias e sugestões para futuras melhorias, visando a uma reelaboração participativa do projeto. Assim, o trabalho resultou em um robusto documento, construído coletiva e colaborativamente, contendo as percepções e contribuições dos licenciandos quartanistas sobre o tema.

Nesse documento, os estudantes destacaram pontos positivos do PPP, como a organização curricular, mas também apontaram o que consideravam falhas, como a falta de flexibilidade nas disciplinas optativas e problemas na realização dos estágios curriculares supervisionados. Além disso, questionavam a falta de um foco mais específico na formação do pedagogo em diversas disciplinas do curso.

Ao vislumbrar o projeto concretizado, os estudantes criticaram o pouco uso dos laboratórios didáticos da universidade, a escassez de informações sobre grupos, projetos e programas de pesquisa, ensino e extensão, bem como a falta de investimentos para a ampliação de bolsas de estudos e a baixa carga horária dedicada à formação em Educação Especial. Também apontaram incoerências em relação aos processos de avaliação, bem como a falta de oportunidades para exercitarem a regência de aulas nos estágios curriculares supervisionados.

Mencionaram, ainda, questões relacionadas à infraestrutura e à organização acadêmico-administrativa, como pro-

blemas com o transporte coletivo, iluminação e sinalização deficientes em espaços da universidade, falta de atendimento noturno em serviços importantes e a necessidade de que os recursos de acessibilidade fossem mais divulgados e adequados às necessidades dos estudantes.

Para contribuir com a reconstrução ou aprimoramento do PPP, os licenciandos sugeriram a ampliação dos módulos de Libras e Educação Especial, a priorização de aulas práticas e vivências relacionadas à atuação profissional, a incorporação efetiva do componente digital, uma melhor utilização dos ambientes do campus para práticas pedagógicas, a disponibilização de um conjunto maior de disciplinas optativas específicas para o curso de Pedagogia e a complementação do quadro de docentes efetivos na FCLAr. Apontaram, ainda, sugestões para melhorar a formação, como a ampliação das atividades práticas em sala de aula e a oferta de disciplinas opcionais que explorassem diferentes áreas de atuação do pedagogo.

Complementamos destacando a importância da atualização constante dos cursos de formação docente para atender às demandas atuais da sociedade, o que inclui, por exemplo, a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação na prática pedagógica dos formadores de professores, a abordagem de temas transversais contemporâneos e uma práxis inovadora em termos de metodologias de ensino e formas de avaliar.

Por fim, ressaltamos a necessidade de uma reformulação do PPP do curso de Pedagogia da FCLAr-Unesp, considerando a evolução de tecnologias, metodologias e diretrizes educacionais ao longo dos últimos anos e valorizando efetivamente as percepções discentes nesse processo. A participação dos estudantes é fundamental para definir novos rumos e garantir a inovação constante na formação dos pedagogos. Para isso, e para que ocorra uma gestão democrática de fato, é preciso que a representatividade discente no Conselho de Curso seja ampliada.

De modo algum se quis menosprezar o PPP existente, que recebeu, inclusive, vários *feedbacks* positivos dos estudantes. No entanto, defende-se a necessidade de sua revisão periódica para que continue atendendo aos propósitos originais, principalmente em um cenário de mudanças aceleradas no século XXI. No fim das contas, temos todos o mesmo objetivo: contribuir para a reestruturação do PPP do curso, visando à excelência na formação de profissionais da educação.

Considerações finais

Este texto é um resumo do capítulo de mesmo nome (Ruy; Lemes, 2024), publicado na primeira coletânea de produções do NEAME FCLAr-Unesp em forma de livro, o que explica as similaridades com o texto original. O resumo foi produzido com o auxílio de inteligência artificial.

REFERÊNCIAS

RUY, R. A. V.; LEMES, S. S. Posso participar? Contribuições de licenciandos para a reelaboração do PPP de seu curso. In: LEMES, S. S.; TEBALDI, E. L. P. R.; RUY, R. A. V. (org.). **Educação em perspectiva: reflexões sobre desafios e possibilidades no cenário contemporâneo**. Santo André: V&V, 2024. p. 216-237.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/Unesp**. 2007. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao//PPP%20PEDAGOGIA.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

Um Painel Virtual de Pesquisas em Educação e Escola: O Pavedesc, do NEAME FCLAR-UNESP

Rosimari Aparecida Viveiro RUY
Doutora em Educação Escolar (UNESP)

Sebastião de Souza LEMES
Doutor em Psicologia (UNESP)

Maria Fernanda Celli de OLIVEIRA
Doutora em Educação Escolar (UNESP)

Josiane Paula ETELVINO
Doutoranda em Educação Escolar (UNESP)

RESUMO: O Painel Virtual de Pesquisas em Educação e Escola (Pavedesc) é o espaço virtual do Núcleo de Estudos Ampliados em Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, campus de Araraquara (NEAME FCLAr-Unesp). Foi idealizado pelos dois primeiros autores deste trabalho e lançado em agosto de 2022, inicialmente concebido para dar visibilidade às pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da FCLAr-Unesp. O amadurecimento do Painel fez com que ampliasse seu escopo, transformando-o em vitrine para as atividades realizadas por membros do NEAME e em um espaço de exposição dos estudos apresentados nos seminários organizados pelo Núcleo. O NEAME tomou forma em 2023 a partir da reformulação de um grupo de estudos e pesquisas, existente desde 2006, liderado pelo Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes. Desde então, Pavedesc e NEAME seguem profundamente entrelaçados, evoluindo juntos, democratizando a participação de uma eclética comunidade de educadores em formação e em atuação em seus seminários de estudos e pesquisas, estabelecendo parcerias com outros importantes grupos de pesquisa e instituições acadêmicas do Brasil e do exterior e planejando ampliar seus horizontes para incluir o atendimento às demandas de formação complementar e continuada de, respectivamente,

futuros professores/gestores escolares e profissionais da educação em atividade.

Palavras-chave: Divulgação Científica. Vitrine Virtual. Democratização da Ciência. Grupo de Estudos e Pesquisas.

Introdução

Neste trabalho, apresentamos o Pavedesc e o grupo de estudos a ele relacionado. O Pavedesc é o espaço virtual do Núcleo de Estudos Ampliados em Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, campus de Araraquara (NEAME FCLAr-Unesp).

A seguir, são relatados alguns aspectos da história da criação do Painel, desde a sua concepção pelos dois primeiros autores deste trabalho até que atingisse sua maturidade como página do NEAME e espaço de exposição dos estudos apresentados nos seminários organizados pelo Núcleo.

Pavedesc e NEAME: um entrelaçamento perfeito

O Pavedesc foi lançado em 18 de agosto de 2022, por ocasião do aniversário de 25 anos do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar (PPGEE) da FCLAr-Unesp, com a intenção original de ser uma vitrine para as pesquisas desenvolvidas no âmbito desse programa. Questões de ordens diversas definiram um ajuste das finalidades do Painel, transformando-o, a partir de janeiro de 2023, no *locus* de divulgação de atividades ligadas ao NEAME e ampliando seus objetivos para que pudesse promover interações entre a comunidade acadêmica e educacional e dar visibilidade a estudos e pesquisas realizados pelos membros do grupo, pesquisadores parceiros, estudantes e egressos de cursos de graduação (iniciação científica) e, também, do PPGEE da FCLAr-Unesp, além de manter-se aberto à colaboração de visitantes de outras instituições de ensino e

pesquisa. Inicialmente descolados um do outro, atualmente, Pavesc e NEAME são entidades indissociáveis entre si.

O grupo de estudos e pesquisas que deu origem ao NEAME iniciou suas atividades em 2006, sob a liderança do Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes. Em 2023, o grupo foi rebatizado com o nome de *Núcleo de Estudos Ampliados em Educação* (NEAME) e ganhou uma nova identidade, caracterizada pela atuação dinâmica e dinamizadora de estudos, pesquisas e ações formativas na área da Educação, em um amplo escopo teórico e metodológico.

O NEAME emergiu a partir da necessidade de se formalizar um vínculo institucional para estudos conduzidos por pesquisadores independentes, da Unesp ou de instituições parceiras, cujo foco seja a investigação da formação educacional em caráter amplo, da gestão e das políticas educacionais, de projetos de avaliação institucional e do desempenho escolar e de aspectos relacionados à teoria e prática do currículo, analisando seus efeitos e influências na organização, na cultura e na dinâmica educacional. Os trabalhos do NEAME visam fomentar a análise, a reflexão e o debate sobre esses temas, permitindo sua ressignificação e/ou novas elaborações, com vistas a contribuir com a (re)construção de processos de escolarização e formação efetivamente educadores, inclusivos e democráticos.

Para abarcar a multiplicidade de temas de interesse de seus pesquisadores, o NEAME optou por agregar seus estudos em uma única linha de pesquisa de amplo espectro. Assim, a linha de pesquisa *Gestão e políticas educacionais; formação, avaliação e currículo* tem por objetivo o desenvolvimento de estudos sobre as políticas educacionais, a gestão dos sistemas de ensino e os modelos e propostas de avaliação educacional e institucional em diferentes instâncias, modalidades e níveis de ensino. Estuda, ainda, aspectos relacionados à teoria e prática do currículo e da formação educacional para além da educação formal. Visa à

investigação, à análise, à reflexão e à construção de proposições que possam favorecer a educação básica e superior, procurando contribuir, também, para o surgimento e/ou aprimoramento de formas educacionais alternativas ou disruptivas.

Desde 2023, o Núcleo vem promovendo os Seminários NE-AME, que, agora, em 2024, estão na sua terceira edição. É um momento de intensa troca de experiências entre pesquisadores experientes e iniciantes, um espaço privilegiado e democrático de construção coletiva de saberes aberto à participação de todos, sendo permitida a apresentação de trabalhos de estudantes de graduação e pós-graduação, pesquisadores institucionalizados e independentes, professores da educação básica e profissionais da educação das diversas redes e níveis de ensino, entre outros. O Pavedesc não apenas hospeda o portal de apresentação de cada versão desse evento, mas torna-se efetivamente o Painel Virtual de Pesquisas em Educação e Escola, expondo os resumos dos trabalhos apresentados em caráter permanente.

Considerações

À medida que o NEAME evolui, o Pavedesc evolui com ele. De uma página simples, com postagens de resumos de trabalhos de estudantes de disciplinas ministradas pelo líder do grupo ou apresentando pesquisas de seus orientandos, o Pavedesc hoje é sede de produções que ultrapassam as fronteiras brasileiras, propiciadas pela internacionalização das atividades do NEAME e pela parceria com outros grupos de pesquisa de extrema relevância acadêmica, quer da própria Unesp, quer de outras grandes universidades do país e do exterior.

Em um cenário de intensa transformação digital, infere-se que o Pavedesc ainda possa demonstrar numerosas outras potencialidades, como a de oferecer espaços criativos e abertos voltados à formação complementar de futuros professores e

gestores escolares e à formação continuada de profissionais da educação já em atuação.

REFERÊNCIA

PAVEDESC. **Pavedesc – Página de Apoio às Atividades Pedagógicas do Curso de Design**. WordPress, s.d. Disponível em: <https://pavedesc.wordpress.com>. Acesso em: 19 set. 2024.

O Livro “Educação em Perspectiva: Reflexões Sobre Desafios e Possibilidades no Cenário Contemporâneo”

Sebastião de Souza LEMES
Doutor em Psicologia (UNESP)

Evelin Louise Pavan Ribeiro TEBALDI
Doutora em Educação Escolar (UNESP)

Rosimari Aparecida Viveiro RUY
Doutora em Educação Escolar (UNESP)

RESUMO: Apresenta-se aqui o livro *Educação em perspectiva: reflexões sobre desafios e possibilidades no cenário contemporâneo*, produzido no âmbito do Núcleo de Estudos Ampliados em Educação (NEAME) da FCLAr-Unesp e organizado por Lemes, Tebaldi e Ruy. O livro, publicado pela V&V Editora no segundo semestre de 2024, traz doze capítulos que abordam temas diversificados, mas alinhados à linha de pesquisa do grupo: gestão e políticas educacionais; formação, avaliação e currículo. A versão digital do livro pode ser baixada gratuitamente no site da [V&V Editora](#), onde também é possível adquiri-lo na versão impressa.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Competências Socioemocionais. Formação Ética. Digitalização na Educação. Gestão Escolar e Capital Cultural.

Introdução

Neste trabalho, apresenta-se o livro *Educação em perspectiva: reflexões sobre desafios e possibilidades no cenário contemporâneo*, organizado pelos professores doutores Sebastião de Souza Lemes, Evelin Louise Pavan Ribeiro Tebaldi e Rosimari Aparecida Viveiro Ruy e publicado pela V&V Editora no segundo semestre de 2024, em formato impresso e digital.

O Professor Sebastião de Souza Lemes assina o prefácio da obra, dando-nos uma ideia de seu teor:

Esta coletânea oferece uma rica tapeçaria de perspectivas, que se entrelaçam para formar um mosaico abrangente e multifacetado do cenário educacional e escolar contemporâneo. Ao compartilhar suas inquietações e reflexões, as autoras e o autor não apenas fazem emergir os desafios que enfrentam, mas também sugerem caminhos promissores para uma educação mais inclusiva, resiliente e preparada para os desafios do século XXI. [...] Que esta coletânea possa servir como mais um instrumento de reflexão e de conhecimento no caminho para uma escola mais inclusiva, equitativa, formadora e transformadora (Lemes; Tebaldi; Ruy, 2024, p. 13-14).

A obra é composta por doze capítulos, fruto de pesquisas realizadas por membros e pesquisadoras parceiras do NEAME, da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara, São Paulo, Brasil.

O conteúdo do livro *Educação em perspectiva: reflexões sobre desafios e possibilidades no cenário contemporâneo*

A seguir, apresenta-se resumidamente do que trata cada um dos capítulos do livro. A disposição dos capítulos neste trabalho segue a mesma adotada na obra, em que se optou pela ordem alfabética dos títulos.

Capítulo 1: A convivência na escola: vozes docentes para a constituição de políticas públicas, de autoria de Darlene Ferraz Knoener e Luciene Regina Paulino Tognetta

O texto aborda os desafios enfrentados por docentes e membros de equipes gestoras na implementação de propostas voltadas à promoção da convivência ética e à prevenção de violências no contexto escolar. Destaca a necessidade de políticas públicas que incluam processos contínuos de formação docente para prevenir manifestações de violência, dentre elas o *bullying*, e promover a vivência de valores morais como o respeito, a justiça e a solidariedade.

Capítulo 2: As competências socioemocionais e a BNCC: reflexões introdutórias, de autoria de Maria Fernanda Celli de Oliveira, Ana Maura Martins Castelli Bulzoni e Renata Motih Abdel Fattah

O estudo explora a relevância das competências socioemocionais na educação, ressaltando a necessidade de aprofundar sua aplicação no desenvolvimento integral dos estudantes. A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, reflete sobre o potencial dessas habilidades para melhorar o contexto educacional.

Capítulo 3: Como ensinar a ser? Considerações frente aos desafios da formação ética na graduação em Psicologia, de autoria de Juliene de Cassia Leiva

Reflete sobre os desafios da formação ética dos psicólogos no Brasil, especialmente diante das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. A pandemia de covid-19 intensificou questões relacionadas ao ensino de valores, evidenciando a necessidade de aprimoramento na formação ética durante a graduação.

Capítulo 4: Desafios tecnológicos, digitalização e a aprendizagem dos estudantes, de autoria de Rejane de Oliveira

O texto explora como a digitalização impactou a educação brasileira, destacando a necessidade de políticas públicas para melhorar a conectividade das escolas. Discute o uso de tecnologias digitais para potencializar o ensino e a aprendizagem, alinhando-se às demandas do futuro.

Capítulo 5: Ensino remoto emergencial: ser ou não ser, eis a questão?, de autoria de Evelin Louise Pavan Ribeiro Tebaldi e Sebastião de Souza Lemes

A pesquisa analisa as denominações atribuídas ao Ensino Remoto Emergencial, aplicado durante a pandemia de covid-19, propondo que, em vez de uma modalidade de educação, ele seja visto como uma estratégia de ensino temporária usada para manter o processo de ensino-aprendizagem durante a crise.

Capítulo 6: Equiparação de oportunidades no âmbito do ensino superior: novas perguntas sobre velhas respostas, de autoria de Juliene de Cassia Leiva

O estudo procurou identificar a existência de relação entre financiamento estudantil e desempenho acadêmico, bem como a transformação nas condições de vida possibilitada pela formação universitária. Apresenta uma atualização dos estudos na área após dez anos, evidenciando e discutindo o impacto da pandemia de covid-19 quanto ao uso de tecnologias para a ampliação do acesso ao ensino superior.

Capítulo 7: Espaço municipal como agente de políticas educacionais e de poder local, de autoria de Rosângela de Barros Toledo e Sebastião de Souza Lemes

O texto discute o papel dos municípios na implementação de políticas educacionais no Brasil, destacando a importância da autonomia municipal para fortalecer a educação local. A pesquisa foca nas ações municipais como instrumentos de desenvolvimento social e cultural.

Capítulo 8: Gestão escolar e conceito de capital cultural: estabelecendo relações na escolarização, de autoria de Maria Luiza Mariano e Maria Fernanda Celli de Oliveira

O estudo investiga a relação entre gestão escolar e capital cultural, utilizando as teorias de Pierre Bourdieu. Destaca a importância de compreender o capital cultural para promover um crescimento intelectual coletivo sem reforçar desigualdades.

Capítulo 9: Políticas públicas de avaliação da educação superior brasileira: a regulação como princípio, de autoria de Joana Corrêa Goulart e Sebastião de Souza Lemes

Analisa as políticas públicas de avaliação da educação superior no Brasil, principalmente as reformas neoliberais entre as décadas de 1970 e 1990. O texto apresenta um panorama histórico das políticas de avaliação e seus impactos no ensino superior.

Capítulo 10: Políticas públicas educacionais como instrumento para o desenvolvimento do país nas últimas décadas, de autoria de Josiane Paula Etelvino e Patrícia Alves Martins dos Santos

O capítulo revisa as principais políticas públicas implementadas no Brasil desde a redemocratização, destacando os avanços e desafios na educação. Foca em ações de avaliação, financiamento contínuo e inclusão social por meio do ensino.

Capítulo 11: Posso participar? Contribuições de licenciandos para a reelaboração do PPP de seu curso, de autoria de Rosimari Aparecida Viveiro Ruy e Sebastião de Souza Lemes

Relata a experiência de estudantes de pedagogia na reelaboração do projeto político-pedagógico (PPP) de seu curso. O trabalho inclui uma análise crítica do PPP e sugestões de melhorias com base nas vivências dos alunos ao longo da graduação.

Capítulo 12: Sobre a complexidade do apoio tecnológico à escolarização para o século XXI e a localização das fronteiras digitais na educação, de autoria de Sebastião de Souza Lemes e Evelin Louise Pavan Ribeiro Tebaldi

O texto discute a importância da formação docente para o uso de tecnologias, como a inteligência artificial, para personalizar o ensino e promover a inclusão escolar e social. A análise aborda o impacto das redes de conexão remota e da virtualidade na educação contemporânea.

Considerações finais

O exemplar digital do livro *Educação em perspectiva: reflexões sobre desafios e possibilidades no cenário contemporâneo* pode ser baixado gratuitamente no site da V&V Editora, acessando o endereço [eletrônico](#). Nessa mesma página, é possível fazer a aquisição de exemplares impressos da obra.

REFERÊNCIA

LEMES, S. S.; TEBALDI, E. L. P. R.; RUY, R. A. V. (org.). **Educação em perspectiva**: reflexões sobre desafios e possibilidades no cenário contemporâneo. Santo André: V&V, 2024. Disponível em: <https://www.vveditora.com/educacao/978-65-6063-051-2>. Acesso em: 30 set. 2024.

A Formação do Profissional da Educação: Desafios Históricos e Perspectivas de Atuação

Suzana Grimaldi MACHADO
Doutoranda em Educação (UFSCar, IFES)

Claudia Alencar LOPES
Doutoranda em Educação (UFSCar)

Alexsandra Gonçalves ZAGO
Mestre em Ciências Matemáticas (SME-Ribeirão Preto)

Vivian Barbosa de Brito Alves BARROS
Especialista em Liderança Pública (SEEDUC-RJ)

RESUMO: Reflexões sobre competências para a administração das escolas, atuação docente e o desempenho dos estudantes permeiam o campo da educação e são algumas das evidências que sinalizam para a importância de se considerar a realidade educacional e a formação inicial e continuada do profissional para atuação nas escolas. Assim, este trabalho, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e exploratória, com análise qualitativa das informações, apresenta um breve panorama histórico da educação e da formação de professores, desde a criação da Escola Normal. Busca, por meio desse panorama, refletir sobre a importância de uma formação ampla que contemple as várias funções que emergem no interior das escolas e que podem ser exercidas pelo corpo docente, focalizando na formação para a gestão escolar democrática e participativa. Conclui-se que a formação para os profissionais da educação, embora amplamente discutida, ainda é um desafio, principalmente quando se pensa na formação de gestores escolares. Identificam-se algumas perspectivas para a atuação deste profissional, com propostas de formação institucionais e institucionalizadas, em rede, atendendo aos preceitos de uma cultura organizacional colaborativa e democrática. Espera-se que a breve análise aqui tecida possa contribuir para ampliar estudos e pensar a formação dos

profissionais da educação a partir de uma concepção democrático-participativa.

Palavras-chave: Formação Docente. Gestão Democrática. Liderança. Participação. Cultura Organizacional.

Introdução

A preocupação com o desempenho dos estudantes e com as competências de gestão necessárias para a administração das escolas são apenas duas das evidências que ressaltam a importância de se analisar a realidade educacional e sua relação com a formação inicial e continuada do profissional da educação.

Nessa esteira, este trabalho tem o objetivo de apresentar um breve panorama sobre o tema, contribuindo para a compreensão do cenário atual, levando em conta as variadas funções que este profissional pode exercer, além da docência, como supervisão, coordenação pedagógica e direção escolar.

Para tanto, adotou-se a pesquisa bibliográfica, com análise qualitativa das produções, conforme delineado por Gil (2002), selecionando obras que oferecem uma visão sobre conceitos, práticas e desafios da formação inicial e continuada para profissionais da educação. Com base nessa análise exploratória, apresenta-se, neste texto, um panorama histórico sobre a formação desses profissionais, a importância da formação para a gestão democrática e perspectivas de atuação.

Breve panorama da formação docente

Gatti e Barreto (2009) refletem os impasses e desafios da formação de professores em cursos especializados no Brasil, que teve início no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais, as quais tinham o objetivo de formar docentes para o ensino das *Primeiras Letras*.

Na primeira metade do século XX, a expansão gradual do sistema educacional, demandada pela industrialização do país, impulsionou a formação de professores para o ensino secundário, surgindo os primeiros cursos de licenciatura. Antes disso, “esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas [...]” (Gatti; Barreto, 2009, p.37).

As Leis n.º 4.024/61, 5.540/68 e 5.692/71 promoveram reformulações na educação do país e, a partir da Lei 5.692/71, as Escolas Normais foram substituídas pelo curso de Magistério em nível médio. Em resposta à expansão do ensino obrigatório, a lei implementou medidas suplementares para suprir a falta de docentes e manteve os esquemas emergenciais de habilitação para diferentes séries.

Nas décadas finais do século XX, com o processo de redemocratização do País, destacam-se dois marcos históricos e políticos essenciais para a educação brasileira: a Constituição cidadã, de 1988, e a Lei n.º 9394/96. Nessas décadas, de acordo com Aguiar *et al.* (2016, p. 14), “[...] as lutas pela consolidação da democracia, [...] impulsionaram a reorganização de diferentes segmentos no campo educacional, na defesa da gestão democrática e da valorização dos profissionais da educação [...]”.

No século XXI, dando continuidade aos processos iniciados com a redemocratização e à busca por uma gestão democrática e valorização dos profissionais da educação, as Conferências Nacionais de Educação (CONAE) têm início, em 2010, possibilitando a discussão de propostas decenais para a educação brasileira, por meio da elaboração de Planos Nacionais de Educação (PNE), que estabelecem, dentre outras questões, diretrizes para a formação inicial e continuada de profissionais da educação. Em 2024, o Documento Referência da CONAE reflete sobre os passos trilhados a partir do PNE 2014 e traça proposições para a Educação Brasileira para a próxima década.

Finalizando este breve histórico, e com base em estudos de Nóvoa (1999) e Arroyo (2000, 2013), destaca-se que o processo de formação e profissionalização docente não é linear e “exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam” (Nóvoa, 1999, p. 21). É um território sempre em disputa, com conflitos, consensos, avanços e recuos, e marcado pela necessidade de afirmação dos próprios profissionais da educação.

A importância de uma formação para a gestão democrática

Ao considerar a escola como um ambiente plural, complexo e dinâmico, caracterizado por uma rede de relações e interações, a formação que *prepare* o profissional para lidar com essa complexidade torna-se uma necessidade e, ao mesmo tempo, um desafio para os sistemas de ensino (Lück, 2000).

Com relação ao diretor escolar, Luiz (2024, p. 202), alerta que “[...] formar e preparar para a profissão do diretor nunca foi tarefa simples, inclusive pela complexidade do histórico que temos no que se refere ao provimento do cargo [...]”, que pode ser por indicação, por processo seletivo dentro da esfera em que já atua, por concurso público, por eleição ou, ainda, pela combinação entre dois ou mais desses procedimentos.

Nesse sentido, pensar a formação dos profissionais da educação a partir de uma concepção democrático-participativa é compreender que eles necessitam desenvolver competências específicas, tais como interação e comunicação; liderança e tomada de decisões, para atuarem como gestores e participarem ativamente dos processos educativos (Libâneo, 2001).

Considerando essa multiplicidade de competências e a dinâmica do ambiente escolar, as políticas públicas de formação continuada, com o objetivo de desenvolver tais habilidades e competências em programas específicos, como cursos de extensão, aperfeiçoamento ou pós-graduação, ofertados pelos sis-

temas de ensino, como indicam Libâneo (2001) e Lück (2000), são essenciais.

Considerações finais

Pensar uma formação para um profissional multifacetado e que atenda à complexidade da cultura organizacional da escola, como supracitado, representa um desafio significativo, pois exige não apenas habilidades pedagógicas, mas também competências de gestão e liderança.

Somado a isso, a busca por uma escola mais democrática e participativa exige políticas de formação continuada institucionais e institucionalizadas que se direcionem às múltiplas dimensões e funções do profissional da educação, notadamente da gestão escolar. Tais propostas de formação podem ser vislumbradas em recentes iniciativas institucionais, em diferentes esferas, de cursos para gestores escolares.

Considerando os limites desse estudo, ainda preliminar e exploratório, espera-se que este possa contribuir para fomentar estudos e pesquisa na área, considerando a perspectiva democrático-participativa na formação dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F.; AZEVEDO, J. M. L.; AMARAL, N. C. **Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação**. Caderno Temático 6. Camaragibe: CCS, 2016. Disponível em: <https://anpae.org.br/EDITORA-ANPAE/3-Cadernos/pdfCadernos/1916/0616C-CadernoTem.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. **Documento Referência CONAE 2024** - Conferência Nacional de Educação [Plano Nacional de Educação 2024-2034 - política de Estado para a garantia da educação como direito humano]. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Lei n.º 5540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 10369, 1968.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 11429, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.292, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 6377, 1971.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (coord.). **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>. Acesso em: 28 ago. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**, Brasília, v. 1, n. 72, p.11-33, 2000. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2634>. Acesso em: 28 ago. 2024.

LUIZ, M. C. **Formação de diretores de escola: uma proposta em mentoria**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

Gestor Escolar: Potencial Articulador da Escolarização Frente à Territorialidade

Vera Maria Pupim PERDONATTI
Mestranda em Educação Escolar (UNESP)

Sebastião de Souza LEMES
Doutor em Psicologia (UNESP)

RESUMO: O gestor escolar é, por excelência, um potencial agente articulador de ações para a organização da escolarização frente às questões da territorialidade. Ante tal consideração, este projeto de pesquisa apresenta como objetivo estudar os componentes que influenciam a prática do gestor escolar como agente articulador de ações para a organização da escolarização frente às questões da territorialidade. Para atender a esse objetivo de estudo, serão buscadas respostas para o problema de pesquisa, que consistirá em investigar quais são esses componentes e como eles influenciam a prática do gestor escolar como agente articulador para a escolarização. Logo, espera-se identificar que o gestor escolar, com competências e habilidades transformacionais, articulador de ações para a escolarização, será capaz de promover avanços no fazer pedagógico escolar, por meio do desenvolvimento curricular, considerando a territorialidade e o envolvimento da comunidade interna e externa a esse favor. A pesquisa se aportará no enfoque de caráter qualitativo, e a investigação realizar-se-á por meio do aparato metodológico de análise bibliográfica e entrevista com gestores escolares, visando construir conhecimentos que possam contribuir e fomentar possibilidades de novas pesquisas e proposições de políticas públicas a esse favor.

Palavras-chave: Gestor Escolar. Escolarização. Agente Articulador. Territorialidade.

Introdução

Este projeto de pesquisa apresenta como objetivo estudar os componentes que influenciam a prática do gestor escolar como agente articulador de ações para a organização da escolarização frente às questões da territorialidade. Para atender ao objetivo de estudo, serão buscadas respostas ao problema de pesquisa, que consistirá em investigar quais são e como esses componentes influenciam a prática do gestor escolar na organização da escolarização. Tais respostas serão perseguidas por meio dos objetivos específicos: (i) investigar, por meio de revisão bibliográfica, o perfil do gestor escolar frente à sua ação como agente articulador para a organização da escolarização; (ii) analisar, por meio de revisão bibliográfica, como as questões da territorialidade implicam na ação do gestor escolar para a organização da escolarização; e (iii) examinar dados e informações sobre qual a percepção do gestor escolar como agente articulador de ações para a organização da escolarização frente às questões da territorialidade.

Segundo Libâneo (1990, p. 56-57), “o ensino é um processo social, integrante de múltiplos processos sociais, nos quais estão implicadas dimensões políticas, ideológicas”. Nesse sentido, caberá ao gestor escolar articular sobre como serão formulados os objetivos, os conteúdos e métodos, levando em consideração a multiculturalidade em que se constitui a escola, bem como identificando situações a serem transformadas ou criadas.

Sob essa ótica, tomamos o pensamento de Lemes (2021a, p. 12), que provoca à reflexão quando diz, “a escolarização democratizada é uma concepção com foco na questão da pluralidade cultural e na educação da diferença a partir da recontextualização pedagógica”.

Nesse aspecto, destaca-se o papel da gestão escolar em envolver democraticamente a sua comunidade interna e externa ao elaborar e executar o projeto pedagógico da escola. O projeto pedagógico, ao ser compreendido pela gestão escolar como

uma oportunidade de envolver e considerar toda comunidade na e para a tomada de consciência da realidade cultural e da territorialidade que a constitui, reverbera, como apresentado por Azanha (1997), em reflexões sobre os seus problemas e dificuldades, assim como na busca de soluções e na identificação dos compromissos coletivos e individuais em favor de ações para um fazer pedagógico que proporcione a melhoria do ensino e da aprendizagem de todos os estudantes, apropriando-se efetivamente do seu papel como agente político transformacional.

Destarte, o desenvolvimento da pesquisa se aportará no enfoque de caráter qualitativo, com o uso das técnicas de revisão bibliográfica, coleta e análise de dados. A investigação realizar-se-á por meio do aparato metodológico de análise bibliográfica e de entrevista. As fases do processo metodológico se desenvolverão a partir dos objetivos específicos apresentados, seguindo o percurso: formulação de hipóteses pautada em análise bibliográfica a partir do problema identificado, com a finalidade de entrar em contato com fontes científicas que respaldam a utilização da teoria fundamentada. A coleta de dados será desenvolvida por meio de técnica empírica, com entrevista on-line com gestores educacionais de Redes Municipais de Ensino e de escolas da Rede SESI-SP de Ensino. Portanto, por meio da análise de enfoque qualitativo, esta pesquisa buscará gerar conclusões, focalizando responder ao problema proposto e, assim, construir conhecimentos que possam contribuir e fomentar possibilidades de novas pesquisas e proposições de políticas públicas a esse favor.

Desenvolvimento

O estado da arte do presente projeto de pesquisa encontra-se no estágio de levantamento bibliográfico, em andamento a partir da definição do problema de pesquisa a ser respondido:

quais são e como os componentes da ação articuladora do gestor escolar influenciam na organização da escolarização?

Desse problema de pesquisa levantaram-se, até o momento, as seguintes hipóteses: (i) existem componentes de ação gestora que estão implicados em suas práticas cotidianas que o influenciam de alguma forma; (ii) o perfil e as competências do gestor escolar podem definir como ele desenvolve a ação articuladora como agente transformacional na escola; (iii) a percepção da territorialidade pelo gestor escolar define como ele organiza a escolarização por meio das proposições do projeto pedagógico da escola.

Quanto à bibliografia por ora selecionada, a que apresenta maior possibilidade de respostas é a que se refere ao primeiro objetivo específico, que trata do perfil e das competências do gestor escolar, uma vez que são mais amplos e difundidos os estudos nesse campo. Em relação ao segundo objetivo específico, que aborda as questões da territorialidade implicadas na ação do gestor escolar para a organização da escolarização, os estudos se apresentam escassos e tangentes ao objeto de pesquisa, porém apresentam conceitos e ideias que possibilitam interpretação e respostas ao que se intenciona saber.

Ao concluir levantamento bibliográfico, o pesquisador realizará estudos à sua luz desse material e dos objetivos específicos, visando à elaboração dos questionários de entrevistas para atender ao terceiro objetivo específico.

Considerações finais

Perante os objetos de estudo apresentados neste instrumento de pesquisa, consideramos viável o seu alcance, à vista dos conteúdos do levantamento bibliográfico selecionado. Além disso, tais proposições de estudo se pautam fundamentadas na ideia de, uma vez reconhecido o gestor escolar como potencial agente

articulador de ações para a organização da escolarização, que de acordo com Freire (1996), numa prática educativa progressista, não se pode desprezar a questão da identidade cultural dos estudantes. Assim como, apontado por Lemes (2021b), devido à diferença cultural, não há como sustentar a existência de uma cultura “pobre” ou mesmo de denominadas subculturas, mas, tão somente, de outras culturas além da cultura dominante.

Logo, espera-se identificar que o gestor escolar, com competências e habilidades transformacionais e articulador de ações para a escolarização, será capaz de promover avanços no fazer pedagógico escolar, por meio do desenvolvimento curricular, considerando a territorialidade e o envolvimento da comunidade interna e externa a esse favor.

REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. Proposta Pedagógica e autonomia da escola. In: **O que muda na educação brasileira com a nova Lei de Diretrizes e Bases?** São Paulo: FIESP/SESI, 1997. p. 32-48.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEMES, S. S. Considerações e indagações sobre a dinâmica do estado brasileiro frente às demandas da escolarização: instrumentos, dilemas e complexidade. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 14, n. 33, e16234, 2021a. DOI: 10.20952/revtee.v14i33.16234. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/16234>. Acesso em: 15 jan. 2025.

LEMES, S. S. Excertos da BNCC: discussão de fundamentos e considerações conceituais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2193-2211, 2021b. DOI: 10.22633/rpge.v25i3.15837. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15837>. Acesso em: 15 jan. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**: teoria da instrução e do ensino. In: Didática. Editora Cortez: São Paulo, 1990.

O Humor como Recurso Pedagógico para o Ensino da Língua Inglesa no Ensino Médio

Anna Luiza Kruger VIEIRA
Aluna do ensino médio (PibicJr)

Denise Maria Margonari FAVARO
Doutora em Educação Escolar (UNESP)

Resumo: Este projeto tem como foco o texto humorístico (piadas, memes, cartuns, charges etc.) no Ensino Médio e sua contribuição para as aulas de Língua Inglesa, bem como a aquisição de competências da língua para os níveis de motivação e engajamento dos alunos. Os pressupostos de Luiz Antônio Marcuschi ressaltam que os gêneros textuais são fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social, sujeitos a variações e transmutações, enfatizando que os gêneros textuais são fundamentais para a compreensão e produção de textos. Nesse sentido, o objetivo é promover habilidades de interpretação de textos e compreensão dos diferentes significados nos textos humorísticos. Pretende-se, por meio de questionário Google Forms, diagnosticar o modo como os estudantes compreendem algumas piadas, memes ou charges. Como problema de pesquisa, serão analisadas quais técnicas são mais eficazes para o ensino por meio do uso de textos humorísticos e quais os efeitos desse uso nas aulas. Teoricamente, o trabalho ancora-se nos estudos bibliográficos sobre o humor e o ensino-aprendizagem. Metodologicamente, realizar-se-á um estudo bibliográfico, qualitativo e exploratório-descritivo a partir do qual se buscará trabalhar com uma leitura/releitura de textos humorísticos, com o intuito de fazer os jovens a refletirem sobre questões sociais emergentes.

Palavras-chave: Textos Humorísticos. Ensino Médio. Língua Inglesa.

Formação de Gestores Escolares da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto na Perspectiva da Gestão Democrática: Resultados Iniciais

Rafael José da SILVEIRA
Divisão de Gestão Democrática e Programas Intersecretariais
(SME-Ribeirão Preto)

Mariza Stela Furlan ENNES
Departamento de Educação Básica (SME-Ribeirão Preto)

Claudia Maria REMONTI
Secretária Adjunta (SME-Ribeirão Preto)

Resumo: Este trabalho tem por objetivo principal a reflexão acerca da proposta formativa dos gestores escolares recém-concursados, organizada pela Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto (SP) como desdobramento do curso de Mentoria de Diretores ofertado pela UFSCar/SEB/MEC junto aos técnicos da Pasta durante o primeiro semestre de 2024. O foco da mentoria é apresentar uma base teórico-metodológica de análise que valorize os diferentes saberes dos gestores, com o intuito de fomentar práticas democráticas no ambiente de trabalho, por intermédio da escuta ativa, da cultura colaborativa e do aprendizado entre pares. Os resultados iniciais indicam que a proposta contribui para estreitar o diálogo entre técnicos da Secretaria Municipal de Educação e gestores escolares, em um ambiente de empatia e respeito à condição de sujeito dos presentes, tendo por desfecho o fomento a uma cultura colaborativa entre os profissionais envolvidos, condição indispensável para atitudes crítico-propositivas que podem causar impacto positivo na elaboração de políticas públicas que atendam às reais necessidades da organização escolar e aos fins a que servem.

Palavras-chave: Formação. Diretores Escolares. Gestão Democrática.



ISBN: 978-65-86839-48-7

CD



9 786586 839487