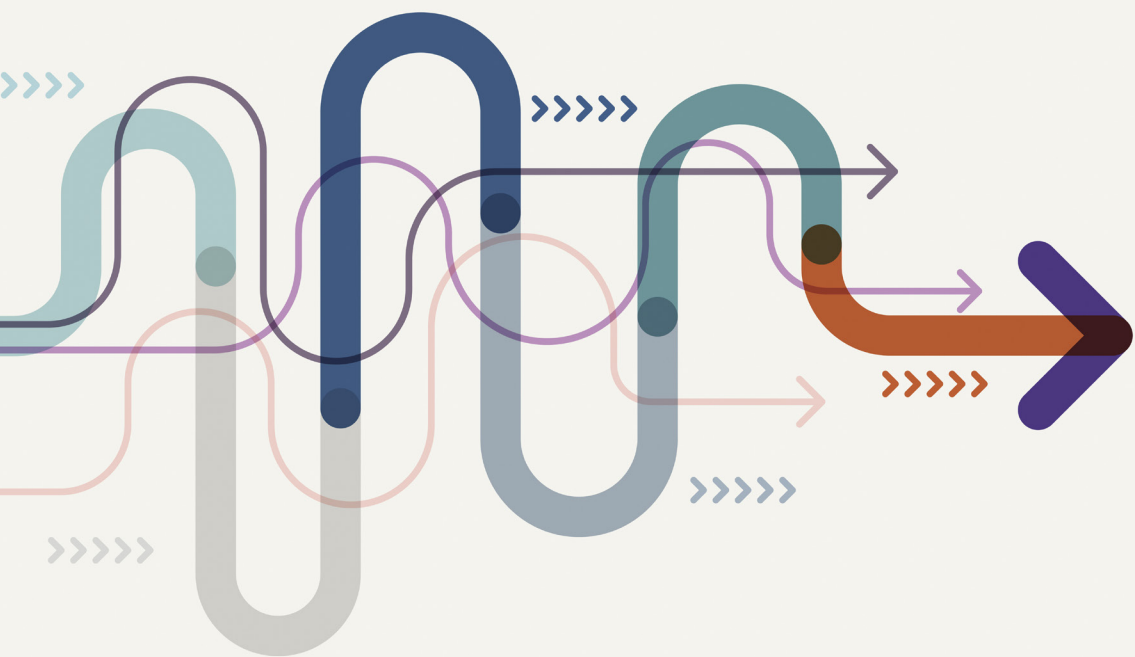


ADELICIO MACHADO DOS SANTOS
(ORGANIZADOR)

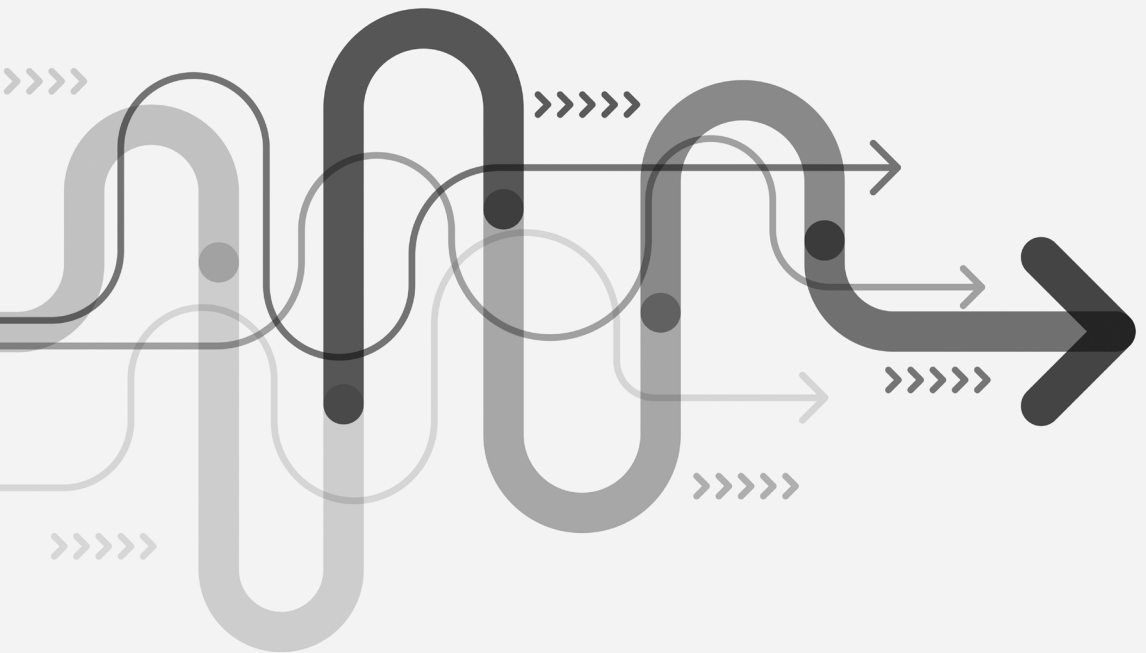
PÓS-GRADUAÇÃO "STRICTO SENSU" PROFISSIONAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO



ESTUDOS EMANADOS DA TRAJETÓRIA

ADELICIO MACHADO DOS SANTOS
(ORGANIZADOR)

PÓS-GRADUAÇÃO "STRICTO SENSU" PROFISSIONAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO



ESTUDOS EMANADOS DA TRAJETÓRIA

Atena
Editora
Ano 2023

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof^ª Dr^ª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^ª Dr^ª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina
 sProf^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 aProf^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof^ª Dr^ª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Pós-graduação “stricto sensu” profissional na área da educação -
Estudos emanados da trajetória

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Adelcio Machado dos Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
P855	<p>Pós-graduação “stricto sensu” profissional na área da educação - Estudos emanados da trajetória / Organizador Adelcio Machado dos Santos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-1036-2 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.362231502</p> <p>1. Pós-graduação. I. Santos, Adelcio Machado dos (Organizador). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 378.155</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

DEDICATÓRIA

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica da Universidade Vale do Rio do Peixe (Uniarp), na pessoa de sua Coordenadora – Profa. Dra. **Marlene Zwierewicz**.

Este volume se constitui da compilação de estudos efetuados no decorrer do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp), na Área de Educação, durante a trajetória da orientação docente para mestrandos.

No entanto, em pese o caráter magisterial, os estudos se pautam pela principiologia universal da pesquisa.

De outro lado, no século XX, a ciência e seus métodos objetivos desenvolveram pesquisas em todas as frentes do mundo físico e humano, atingindo um grau de precisão surpreendente, não somente na área de exploração espacial ou da medicina, como nos mais variados setores da sociedade. (IMANÃ-ENCINAS; SANTANA, 2019).

De modo mais abrangente, o que define o *status* científico de uma teoria é a sua capacidade de ser submetida a testes e refutações, caracterizando a legitimidade do processo na busca de uma teoria mais universal. (MOREIRA, 2010).

Ante as transformações que o mundo vem sofrendo, em especial, nos aspectos ambiental e social, crescem os desafios relacionados ao campo da pesquisa científica, impondo aos pesquisadores a observância de novos paradigmas nas diferentes áreas do conhecimento.

A pesquisa científica, na visão de Ruiz (1991), consiste na realização efetiva de uma investigação delineada, ou seja, é aquela desenvolvida e composta de acordo com as normas metodológicas consagradas pela ciência.

Já para Andrade (2003, p. 121), a pesquisa científica é considerada como sendo “o conjunto de procedimentos sistemáticos, baseada no raciocínio lógico que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização do método científico”.

No mesmo sentido, Chizzotti (1991, p.11), descreve que as descobertas científicas resultam das investigações e de seus experimentos, porquanto destarte dispõe:

(...) cabe à pesquisa investigar o mundo em que o homem vive e o próprio homem. E para essa atividade, o pesquisador recorre à observação e à reflexão que faz sobre problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida.

Ocorreu, destarte, que o fenômeno modernizador da estrutura social, por meio de movimentos sequenciais, visa a promover a industrialização,

a urbanização, à alfabetização, com a exposição aos meios de massa e a participação coletiva nas decisões nacionais e comunitárias.

Na visão de Silva (2007), o ato de colocar em prática a pesquisa, requer-se a criação de um roteiro, de forma planejada e minuciosa, seguindo todas as etapas a serem observadas, como: seleção do tema de pesquisa, definição do problema a ser investigado, processo de coleta, análise e tratamento dos dados, e apresentação dos resultados. Em pesquisas, os estudiosos utilizam o paradigma como fundamento sobre o qual a comunidade científica desenvolve suas análises, as quais servem de base para os desenvolvimentos subsequentes da ciência.

Um paradigma se compõe de regras que orientam a investigação científica, uma vez que se estabelece um determinado paradigma à pesquisa avança na solução dos problemas. (KUHN, 2001).

Assim, Pádua (1996), define a palavra paradigma como um exemplar, um modelo padrão, sobre o qual é efetuado a construção idealizada que serve para análise ou avaliação de uma realidade concreta. Por conseguinte, um paradigma é uma forma predominante e específica de explicação da realidade, em um determinado momento, orientando a prática dos pesquisadores, suas relações com o trabalho, à cultura e a organização social.

À medida em que tem início o aparecimento de anomalias em um protótipo, que comprometem a objetividade e exatidão da pesquisa científica e cuja solução torna-se inviável em termos teóricos, produz-se uma “quebra” de paradigma e sua consequente substituição por outro. (LIRA, 2010).

Na concepção de Kuhn (2001), o desenvolvimento constante da ciência deve-se as anomalias que conduzem ao falseamento de teorias científicas e às mudanças de paradigmas. O tempo de acúmulo dos fatores presentes que atingem as partes vitais do paradigma desencadeiam os estados de crises, conseqüentemente, levam as mudanças.

É neste sentido, que a pesquisa científica é vista como sendo toda prática delineada para a formação do conhecimento, sendo esta desenvolvida para exceder certas dificuldades que nascem no processo de conhecimento dos fenômenos, como, também, para explicar os fatos não conhecidos e para mostrar as limitações das velhas maneiras de explicação dos fatos já conhecidos. (SERRANO, 2003).

A pesquisa pode ser apresentada como sendo uma busca de respostas para certos questionamentos ou problemas, sem consecução de soluções

imediatas na literatura, particularizada a respeito do assunto. É neste seguimento que Serrano (2003, p. 84) dispõe: “Toda pesquisa científica é um processo que consiste na investigação de alguma coisa: átomos ou nuvens, células ou ecossistemas, sociedades ou ideias. O processo de pesquisa é o que constitui os campos de pesquisa ou ciência”.

Destarte, revela-se que a pesquisa científica objetiva basicamente colaborar para a evolução do conhecimento humano em todos os campos, delineada e executada segundo os rigorosos critérios de processamento das informações levantadas sobre o tema de estudo.

Por conseguinte, a pesquisa científica constitui sempre um segmento essencial à condição humana, por desejar resolver os problemas próprios da vida, pela necessidade sempre incansável de conhecer e transformar a natureza, para, assim, prover as suas necessidades materiais e espirituais. (SERRANO, 2003).

Por fim, cumpre reiterar a natureza de aprendizado dos textos constituintes.

Prof. Dr. Adelcio Machado dos Santos

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. Pesquisa científica: noções introdutórias. In: ANDRADE, M. M. (org.). **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003. cap. 10, p. 121-127. Acesso em: 8 mar. 2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

IMAÑA ENCINAS, J.; SANTANA, O. A. **O trabalho científico na metodologia científica**. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34368/1/LIVRO_TrabalhoCientificoMetodologia.pdf. Acesso em: 8 mar. 2022.

LIRA, G. V. **Epistemologia, metodologia e prática de um modelo cartográfico de avaliação curricular em educação médica**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MOREIRA, C. S. A integração regional como resposta ao processo de globalização. **Gestão Contemporânea**, ano 7, n. 7, p. 215-243, 2010. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17553/material/1.%20ARTIGO%20%20A%20integra%C3%A7%C3%A3o%20regional%20como%20resposta%20ao%20processo%20de%20globaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2022.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia de pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas: São Paulo, 1996.

RUIZ, J. A. **Metodologia Científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Ed. Atlas, 1991.

SERRANO, P. J. **Metodologia do ensino e da pesquisa jurídica**: manual destinado à requalificação da atividade docente e da pesquisa científica nas universidades. Barueri: Manole, 2003.

SILVA, S. G. **A contribuição da pesquisa no desenvolvimento da aprendizagem da criança nas séries iniciais**. Natal: Instituto Natalense de Educação Superior (INAES), 2007.

ECONOMIA DA EDUCAÇÃO: O PAPEL DA ESCOLARIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO	1
INTRODUÇÃO	2
ECONOMIA DA EDUCAÇÃO	2
POLÍTICA EDUCACIONAL	3
FINANCIAMENTO EDUCACIONAL	7
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO	10
CONSIDERAÇÕES FINAIS	11
REFERÊNCIAS	12
FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA - A PERCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	14
INTRODUÇÃO	15
METODOLOGIA	16
RESULTADOS E DISCUSSÃO	17
Caracterização dos participantes do estudo	17
Programa de capacitação para o magistério de Santa Catarina	18
Professores, formação e a diplomação em pedagogia	19
CONSIDERAÇÕES FINAIS	22
REFERÊNCIAS	23
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – ANÁLISE DA VISÃO DE ILMA PASSOS ALENCASTRO VEIGA	26
INTRODUÇÃO	27
DESENVOLVIMENTO	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS	32
GESTÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS E FORMAS DE ATUAÇÃO	33
INTRODUÇÃO	34
GESTÃO PARTICIPATIVA E SUAS ESPECIFICIDADES	36

APURAÇÃO DE ESPECIFICIDADES	37
ATRIBUIÇÕES E FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	42
ANÍSIO TEIXEIRA E A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	45
INTRODUÇÃO	45
FILOSOFIA.....	47
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO.....	48
ANÍSIO TEIXEIRA E A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	53
O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA	56
INTRODUÇÃO	57
DESENVOLVIMENTO.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	63
INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS CURRICULARES	65
INTRODUÇÃO	66
CURRÍCULO: UMA DEFINIÇÃO.....	67
POLÍTICAS CURRICULARES	69
CURRÍCULO COMO COSTRUÇÃO CULTURAL	71
AVALIAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	73
INSPETOR ESCOLAR – FUNÇÃO ESQUECIDA.....	75
INTRODUÇÃO	75

DESENVOLVIMENTO.....	77
SUPERVISOR EDUCACIONAL.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	81
SOBRE O ORGANIZADOR.....	83

ECONOMIA DA EDUCAÇÃO: O PAPEL DA ESCOLARIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC).

Docente, pesquisado e orientador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Rita Marcia Twardowski

Mestranda do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Audete Alves dos Santos Caetano

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Danielle Martins Leffer

Mestranda do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Alisson André Escher

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

RESUMO: A relação educação e desenvolvimento econômico, ou seja, entre o enriquecimento das nações e seu grau escolar, entre o progresso econômico e a capacidade criadora e transformadora de seu povo. A política educacional está relacionada ao contexto e a organização política de cada sociedade, dependendo em grande

parte, desse aspecto da sociedade em que ela se processa. A política educacional deve assegurar o direito à educação para todos os cidadãos, com as demais políticas sociais, assegura direitos, proporcionando condições mais igualitárias de vida e oportunidade de existência para todos. O financiamento da educação básica se refere ao uso e ao controle da aplicação dos recursos financeiros na educação escolar brasileira, abrangendo a a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O papel da educação no desenvolvimento econômico é mais que a formação de mão-de-obra profissional e técnica, é importante sua influência na inversão tecnológica, na difusão de inovações, na aptidão empresarial, nos padrões de consumo, na propensão à poupança, na adaptabilidade a mutações econômicas e na participação ativa dos distintos setores sociais nas tarefas do desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Economia da Educação; Política Educacional; Desenvolvimento Econômico.

EDUCATION ECONOMY: THE ROLE OF SCHOOLING IN ECONOMIC DEVELOPMENT

ABSTRACT: The relationship between education and economic development, that is, between the enrichment of nations and their educational level, between economic progress and the creative and transforming capacity of its people. Educational policy is related to the context and political organization of each society, and depends largely on this

aspect of the society in which it takes place. The educational policy must ensure the right to education for all citizens, along with the other social policies, ensuring rights, providing more egalitarian living conditions and opportunities for existence for all. The financing of basic education refers to the use and control of the application of financial resources in Brazilian school education, covering early childhood education, elementary school, and high school. The role of education in economic development is more than the formation of professional and technical manpower, its influence is important in technological inversion, in the diffusion of innovations, in the entrepreneurial aptitude, in the consumption patterns, in the propensity to save, in the adaptability to economic mutations, and in the active participation of the distinct social sectors in the development tasks.

KEYWORDS: Economics of Education; Educational Policy; Economic Development.

1 | INTRODUÇÃO

A educação visa ao alcance de um conjunto de normas éticas e morais. Destarte, a grande importância dos ensinamentos de normas, éticas e morais, está no fato de que elas constituem princípios básicos da vida social, sem os quais a sociedade se autodestrói através dos tempos, podendo redundar após duas ou três gerações, na cristalização de causas inarredáveis, de patologia social, tais como violência, prevaricação, delinquência, irresponsabilidade e horrores sociais.

É indiscutível a importância da educação para o progresso de uma nação, seja ela desenvolvida ou esteja em vias de desenvolvimento (SANTOS, 2018). Economistas, sociólogos e outros intelectuais, a par de agentes políticos, com unanimidade professam tal ponto de vista, quer como utilização eficaz dos recursos humanos, quer como inversão de capital com rendimentos passíveis até de mensuração.

Todavia, malgrado a conscientização geral, estão ainda no início os estudos a respeito das funções da educação no desenvolvimento ou do papel da educação na transformação das estruturas econômicas e sociais, no estímulo ao avanço tecnológico ou na sua atuação como investimento (PADILHA, 2018).

Em epítome, urge estudos sobre a Economia da Educação, com ênfase na política e no financiamento educacional para o desenvolvimento econômico.

2 | ECONOMIA DA EDUCAÇÃO

A educação se inscreve entre as necessidades vitais da sociedade democrática, por constituir o único meio legítimo de participação de todos em tudo.

Portanto, os problemas da Economia da Educação ou da aplicação da análise

econômica para a escolarização estão ainda para ser devidamente equacionados, embora vários economistas hajam manifestado interesse pelos problemas educacionais. Apenas recentemente é que alguns autores começaram a pesquisar assuntos tais como produtividade e lucros da educação, indicadores quantitativos do desenvolvimento do capital humano e outros.

Na época atual, os economistas vêm acentuando a relação direta entre educação e desenvolvimento econômico, ou seja, entre o enriquecimento das nações e seu capital humano, entre o progresso econômico e a capacidade criadora e transformadora de seu povo.

O interesse dos economistas pela análise da relação entre educação e desenvolvimento foi recentemente estimulado pelo estudo de alguns exemplos de rápido desenvolvimento de países pobres em recursos naturais, mas ricos em recursos humanos, isto é, com elevado nível educacional.

Segundo Pinho (1976), vários educadores brasileiros vêm, há anos, instituindo a necessidade de maior entrosamento entre a educação e a economia, pois reconhecem a importância da contribuição da ciência econômica na análise dos problemas educacionais e por terem consciência dos ligamentos existentes entre a educação e a economia, bem como da importância da valorização do homem pela educação.

Recentemente, alguns economistas começaram a se dedicar especialmente ao estudo da aplicação da análise econômica à educação para medir a importância do capital humano no desenvolvimento, os lucros da educação a curto, a médio e em longo prazo, sua produtividade, as despesas com a educação, as finanças do sistema educacional, a contabilidade da educação, entre outros.

É, principalmente, na época atual que a problemática econômica da educação polariza a atenção de grande número de economistas, tendo em vista não apenas a urgente necessidade de se medir a contribuição dos recursos humanos nas políticas de desenvolvimento econômico, mas, sobretudo, a necessidade de se integrar o planejamento educacional no contexto dos planos de desenvolvimento global e harmonioso das nações.

3 | POLÍTICA EDUCACIONAL

A política educacional é um processo que só existe quando a educação assume um modo organizado, seqüencial, ditado e definido de acordo com os interesses e as finalidades que se tem em relação aos aprendizes envolvidos no processo.

A educação, diferentemente da política educacional, pode existir livre e entre todos, com uma das maneiras que as pessoas encontraram para tornar comum o saber, externando naturalmente as suas crenças. A política educacional, por sua vez, pressupõe

organização, seletividade e criteriosidade sobre o que será ou não transmitido.

Para Martins (1993), a política educacional age sobre a educação, mas não tem, como pode parecer num primeiro momento, o domínio sobre ela. Ao contrário, é a própria educação que pode atuar e interferir na política educacional.

Assim, a política educacional é um dos instrumentos para se projetar a formação dos tipos de pessoas de que uma sociedade necessita. Ao contrário da educação, que ajuda a pensar tipos de mulheres e homens, a política educacional ajuda a fazer esses tipos, definindo a forma e o conteúdo do saber que vai ser passado de pessoa a pessoa para contribuir e legitimar seu mundo, e visando, com isso, garantir a sobrevivência dos vários tipos de sociedade.

Isso quer dizer que a política educacional é carregada de intenções, e são exatamente as intenções o que há de comum em todos os tipos de política educacional. Aprendendo a ler as finalidades de uma política educacional, a pessoa se torna capaz de perceber que tipo de gente a sociedade está querendo, qual o projeto de ser humano que nela prevalece.

A política educacional não retira a força criadora da educação, apenas a canaliza para fins específicos, embora possa também fragilizar o processo pedagógico, impossibilitando uma ação criadora e reflexiva (MARTINS, 1993).

É possível que muitas políticas educacionais, na teoria, tenham como objetivo transformar, através da educação, os indivíduos e a sociedade em algo melhor. Todavia, ao se concretizarem, ao se materializarem, elas podem desencadear um processo que não é ensino, mas sim deseducação (BARBOSA; SANTOS, 2021).

A política educacional, muito mais que um rol de metas e planos setoriais, é um processo complexo que não se esgota em programas de governo, mas está presente e atua na subjetividade humana.

Ao tratar da educação, que deve ser transmitida de geração a geração, a política educacional está interferindo no corpo de regras sociais constituintes da moralidade de um grupo, podendo incluir ou excluir valores, e acaba delimitando, assim, o próprio processo de formação subjetiva do ser humano, que envolve os sentimentos e as disposições emocionais que vão regular a sua conduta.

Apesar de não estar em todos os lugares onde está a educação, a política educacional também não está apenas no sistema escolar padronizado, pois ultrapassam os seus limites.

A política educacional se vincula à burocracia do sistema de ensino quando está voltada para a expansão escolar, pois geralmente a opinião que prevalece em políticas tecnocráticas de ensino público é que mais espaço, mais alunos e mais professores exigem mais organização burocrática e mais pessoal de apoio técnico e administrativo.

De acordo, com Martins (1993), a política que consegue manter um sistema educacional fundamentado na lei consegue muitas vezes, na realidade, manter um sistema burocratizado, no qual se crê ser preciso controlar aqueles que controlam.

Daí porque com esse tipo de política educacional a hierarquia do sistema escolar está sendo sempre ampliada e acaba geralmente se transformando em um fim em si mesma, mantendo um conservadorismo burocrático, no qual toda crítica é considerada sinal de oposição, ofensa pessoal à autoridade imediata.

Desse modo, a política educacional tecnocrática estimula, de certa forma, a existência dessa repressão à crítica e à ação criativa no sistema escolar. Em contrapartida, isso pode provocar uma crescente indiferença das bases da educação e gerar um número cada vez maior de professores estimulados a buscar títulos e cargos a qualquer preço.

Tem-se assim uma política educacional que induz os profissionais da educação à submissão política e incentiva o surgimento de professores ignorantes das finalidades da educação e de seu poder político e transformador.

Vale lembrar que não é incomum uma política educacional acabar atuando às avessas, estimulando os professores a ficarem muito mais preocupados com suas carreiras do que propriamente com as aulas que dão ou o aproveitamento e a formação de seus alunos.

Pode-se afirmar que a política de municipalização da educação se coloca como uma alternativa às características estruturais que sustentam a política educacional e permite, ao menos no nível educacional, a devolução às bases daquilo que lhes pertence numa verdadeira democracia. Ela implica um poder maior em favor dos locais onde se estabelece a autonomia do complexo escolar, o que comumente é compreendido como municipalização do ensino.

Essa política não se esgota no âmbito administrativo ou pedagógico, mas pressupõe uma reorientação do exercício do poder: o reconhecimento da maioria das comunidades municipais é muito mais que descentralização administrativa.

Ademais disso, uma verdadeira política educacional municipalizante não pode permitir que o repasse de recursos financeiros ao município seja utilizado como instrumento de coerção ideológica pelo Estado, porquanto isso desestimularia a interação entre os diversos parceiros que compõem a comunidade escolar, impediria a existência de uma gestão democrática da escola e contribuiria para que a municipalização significasse apenas mandonismo local em sintonia com o poder central.

Com isto, a política educacional municipalizante assegura recursos públicos desvinculados de posições político-partidárias e pressupõe participação, controle e comprometimento por parte da comunidade com a coisa educacional.

Essa política é democrática, porque prevê uma organização da escola que permite aos envolvidos no processo pedagógico ocupar cargos executivos ou participar de órgãos colegiados com mandatos curtos.

Uma política educacional voltada para a gestão democrática nas escolas acaba não sendo definida por um único agente, do governo ou do Estado, embora ela seja também uma política educacional ampla, porque comporta diretrizes gerais.

O positivo nessa política é a abrangência com a qual ela pode operar paralelamente ao espaço, e a flexibilidade, que permite que as localidades operem com suas especificidades. É uma política educacional de âmbito geral, mas que também é traçada em cada município, via elaboração de um plano com a participação da população e dos educadores fixando diretrizes, prioridades e responsabilidades específicas de cada escola.

Todavia, não é decisivo para uma política educacional democratizante o fato de a responsabilidade nominal pela escolaridade obrigatória ser do município, do governo estadual ou do governo federal (MARTINS, 1993).

A política educacional está diretamente ligada ao contexto e à organização política de cada sociedade, e o seu perfil depende em grande parte desse aspecto da sociedade em que ela existe.

A política educacional ajuda a formar tipos de seres humanos, visa assegurar a sobrevivência dos tipos de sociedade. É justamente nesse momento que a política educacional revela sua dupla face: política e econômica.

Há uma interdependência entre ambas as vertentes da política educacional. Nessa interdependência, o teor econômico pesa mais que o político.

De acordo com Martins (1993), o significado econômico da política educacional é bem mais recente que seu teor político, que só nasceu a partir da questão da igualdade social.

A política educacional é responsável por assegurar o direito à educação para todos os cidadãos. Junto a outras políticas sociais asseguradoras de seus respectivos direitos, ela tem por fim proporcionar condições mais igualitárias de vida, dando assim, ao menos em teoria, oportunidades iguais de existência para todos.

Assim, a política educacional, que teoricamente é a responsável pela universalização do ensino, concretamente, não consegue assegurar sequer oportunidades iguais de escolarização a todos os cidadãos, quanto mais igualdade social (SILVA; SILVA, 2022).

Na combinação cidadania, trabalho e educação, a extensão da educação a todos se vinculou mais às necessidades econômicas e exigências do processo produtivo do que ao processo de correção das desigualdades sociais. A significação econômica da política educacional passou a prevalecer sobre seu teor político.

À medida que os países se industrializaram e suas economias passaram a ser mais complexas, novas exigências se fizeram para a instrução pública, forçando os sistemas educacionais a atender reivindicações específicas da divisão de trabalho requerido pela economia. Assim, a organização de trabalho em qualquer sociedade influi nos objetivos das políticas educacionais e, conseqüentemente, na determinação das funções de cada nível do sistema de ensino.

Há, de fato, uma grande distância entre educação e trabalho, se for pensar que a profissionalização na escola é precária, já que não consegue acompanhar a crescente automação dos processos produtivos. A essa distância soma-se o fato de nenhuma política educacional ser o caminho para a aceleração ou o aquecimento da economia nem para o aumento das possibilidades de emprego (MARTINS, 1993).

Por fim, na relação entre política educacional e estrutura econômica há uma eterna tensão entre duas dinâmicas: os imperativos da economia e os da democracia em todas as suas formas. E a política educacional está envolvida nos grandes conflitos inerentes, tanto à dinâmica econômica quanto à dinâmica democrática.

Curiosamente, a pesquisa educacional revela robustez em várias disciplinas, contudo manteve inércia em se tratando da Economia da Educação, verificando-se, embora, grande preocupação popular com seu papel no desenvolvimento econômico (SILVA; SILVA, 2019).

4 | FINANCIAMENTO EDUCACIONAL

É evidente que a educação é amplamente financiada pelo setor público. Além disso, o financiamento público da educação está aumentando de importância na maioria dos países.

O primeiro ponto importante que se deve notar é que o financiamento estatal deve ser diferenciado do controle ou da propriedade estatal.

As questões referentes ao financiamento da educação, independentemente da propriedade ou o controle das instituições educacionais, prestam-se à análise econômica, enquanto, por outro lado, as questões que dizem respeito à propriedade ou ao controle são em grande parte uma questão de valores políticos, sociais e religiosos.

O segundo ponto importante é que um dado compromisso financeiro por parte do Estado poderá ser cumprido de várias maneiras e, por conseguinte, terá vários efeitos.

A vinculação constitucional de impostos é provavelmente o aspecto mais importante da discussão sobre o financiamento da educação estatal (DAVIES, 2004).

Por isso, pode-se argumentar que o financiamento da educação estatal numa perspectiva democrática não deveria depender da riqueza da região, estado ou município onde o indivíduo reside, mas sim dos recursos totais do país.

O equacionamento do financiamento da educação estatal no Brasil requer o enfrentamento das desigualdades tributárias não só entre os diferentes níveis de governo e as diferentes regiões, como também entre municípios de um mesmo estado.

O financiamento da educação básica refere-se aos usos e controle da aplicação dos recursos financeiros no grau da educação escolar brasileira que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

O financiamento da educação básica pública no Brasil se dá com base em recursos procedentes das três esferas de governo. Na educação infantil, tanto o financiamento quanto a oferta são responsabilidades dos municípios.

Já a oferta e o financiamento do ensino médio competem aos estados e ao Distrito Federal. No ensino fundamental, financiamento e oferta são responsabilidades das duas esferas: a estadual e a municipal, incluindo o Distrito Federal. À União compete somente no que se refere ao financiamento, com papel supletivo e redistributivo.

Existe uma violenta vinculação entre o financiamento público da educação e a situação socioeconômica do país, ao passo que as principais fontes de recursos para a educação pública procedem da arrecadação de impostos, que é dissimulada pelo desempenho da economia.

Atualmente, o financiamento da educação pública no Brasil é realizado por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (PINTO, 2018).

As ações de apoio ao ensino médio fazem parte de uma mudança na maneira de financiamento da educação brasileira: a substituição do Fundef, que financia o ensino fundamental, pelo FUNDEF. O novo fundo tem mais recursos e atende a todos os níveis da Educação Básica (PINTO, 2018).

Entre os programas mais importantes enfatiza-se a lei de criação do Fundo da Educação Básica que tramita no Congresso Nacional. O FUNDEF amplia os recursos para o financiamento da educação e compreende os ensinos infantil, fundamental, médio, especial e a educação de jovens e adultos (SOUZA, 2021).

A educação está intensamente ligada ao Estado e ao Poder. O diagnóstico parte do conhecimento do local, como espaço globalizador da sociedade. O poder local e a educação básica têm uma afinidade dialética que pode ser percebida por meio do financiamento da educação municipal, política pública descentralizadora do governo central e ferramenta concentradora destas relações.

O poder local não se sintetiza no exercício dos poderes políticos e econômicos que se inter-relacionam, dividindo o governo municipal e o significado de políticas públicas.

A educação é um serviço que reflete as estruturas econômicas, sociais e políticas,

considerando a ideologia do estado, com claras funções de controle e exclusão social, oferecendo serviços diferentes a partir do próprio ingresso ao sistema (LAGOA, 2019).

O financiamento da educação básica, com recursos da Quota-Federal, Salário-Educação, repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), aos estados e municípios, admitiu delimitar o relacionamento entre o Poder e Educação, Estado e Sociedade, e as dimensões entre privado e público, local e central. (OLIVEIRA; SOUSA, 2019).

Assim, as ações do financiamento são basicamente políticas, apontando atender a interesses privados que permeiam a educação municipal, por sua vez, ligada ao poder social e econômico e centrado nas elites locais.

Esse assunto traduz a falta de prioridade que a educação municipal representa para o governo local, se cogita nas deficiências e qualidade do ensino público obtido, no desperdício do dinheiro público e na ausência de compromisso dos gestores públicos e da burocracia submergida, reforçando, portanto, os problemas estruturais da educação pública do país (AGUIAR, 2018).

Pode-se dizer que o financiamento da educação de crianças e adolescentes tem de ser considerado prioridade absoluta, com destinação privilegiada de recursos. Não se estabelece uma grande nação economizando recursos na educação.

A pesquisa acerca da política de financiamento educacional tem como essência a compreensão de que é fundamental a avaliação da política pública implementada pelos diversos níveis da administração do Estado, visto que o controle e o acompanhamento da ação do Estado é parte do processo de democratização deste.

No caso do financiamento educacional, tanto a implantação do Fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEF), quanto a determinação dominada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de integração das creches no sistema de ensino, são medidas determinadas em âmbito nacional que interferem de modo central na política municipal de educação (PINTO, 2018).

Assim sendo, a análise da direção do gasto público em educação tomou de maneira substantiva a relação entre política regional, local e nacional.

O problema do financiamento de instituições superiores e médias de ensino estabelece um dos maiores problemas que obstaculiza o desenvolvimento de iniciativas novas na material (BIELSCHOWSKY, 2018). A grande parte dos doadores que apóiam na esfera de educação, fazem questão para que os custos de funcionamentos sejam cobertos pelos países beneficiários por meio de dotações orçamentais.

Infelizmente, as dificuldades orçamentais congregadas a uma fraca priorização e programação no processo de alocação de recursos inviabilizam o funcionamento das

instituições de ensino de tipo superior e médio (SOUSA, 2021).

Partindo-se da premissa de que o financiamento educacional pelo poder público constitui-se numa consolidação de direito concedido à população, o ponto de vista a ser dado na projeção de financiamento deste Plano, vislumbra a questão da cidadania traduzida por meio da garantia da aplicação de recursos constitucionalmente eleitos, o aumento das fontes de financiamento por meio do aporte de recursos mediante celebração de parcerias e convênios e a apropriação democrática e cidadã da questão dos recursos públicos educacional pelos seus atores.

5 I EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

A educação para o desenvolvimento constitui uma estratégia, pois ela deve visar à formação de recursos humanos aptos a participar da dinâmica do processo econômico.

À medida que um país se desenvolve, ele passa a depender menos dos recursos naturais e cada vez mais da tecnologia e do trabalho qualificado. Formação profissional, tecnologia e desenvolvimento econômico-social são situações e atitudes que se integram ou ainda termos de uma equação. A educação oferece ao educando algumas opções, sejam elas em função do grau do ensino, sejam em função da escolha da especialização (BAPTISTA FILHO, 1975).

O desenvolvimento econômico global tem sido analisado sobejamente e o seu relacionamento com a formação e utilização de recursos humanos de alto nível constitui atualmente uma das grandes preocupações dos administradores e economistas.

O papel que a educação pode desempenhar no desenvolvimento econômico é mais evidente em relação à formação de mão-de-obra profissional e técnica, mas também é importante sua influência sobre a inversão tecnológica, a difusão de inovações, a aptidão empresarial, os padrões de consumo, a propensão à poupança, a adaptabilidade a mudanças econômicas e a participação ativa dos distintos setores sociais nas tarefas do desenvolvimento (SANTOS; SILVA, 2020).

A ideia de que a educação tem um alto valor econômico não é nova, porém só recentemente estão sendo intensificados os estudos para determinar qual deverá ser a alocação ótima de recursos à educação, a fim de incluí-la nos planos integrais de desenvolvimento (BRUNO, 2011).

O desenvolvimento econômico pode correr grave risco tanto se não se cumprem os fins individuais e sociais do sistema educativo como se deixam de realizar os de ordem estritamente econômica.

Por sua tendência conservadora e sua estreita vinculação com a estrutura social existente, os sistemas educativos podem favorecer a perpetuação de atitudes pouco

propícias ao desenvolvimento econômico (ECHEVARRÍA *et al.*, 1967).

Destarte, é evidente o alto valor econômico de escolarização eficaz para todas as crianças. Tal educação proporciona ao indivíduo as condições mínimas para participar na economia moderna como produtor e consumidor e para receber formação profissional, na escola ou no trabalho mesmo. (NASCIMENTO; SILVA, 2022).

Os benefícios econômicos que se obtêm da educação primária universal eficaz são praticamente incalculáveis. Como constituem um melhoramento para toda a população, não podem ser avaliados tão somente pelas diferenças nos níveis de renda ou pela necessidade de contar com aptidões determinadas.

Do ponto de vista econômico, um país que inicia seus esforços de desenvolvimento com um sistema escolar rudimentar poderia conceder uma prioridade demasiado alta à expansão da educação primária em relação a outros níveis de educação (SILVA, 2019).

O desenvolvimento econômico e o educacional devem ser coerentes (OLIVEIRA, 2021). O serviço educativo deve prover o país de conhecimentos técnicos e de um grau de evolução cultural que favoreça o crescimento da população e o melhoramento do nível de vida de seus habitantes.

Assim, o desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, a obtenção de rendas individuais mais altas, constituem o único recurso viável para incrementar a escolaridade, porque o trabalho do menor representa um obstáculo à sua permanência na escola, ou, pelo menos, na sua maior dedicação às atividades escolares.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prioridade da educação, não só para o desenvolvimento econômico das nações, mas, sobretudo, para a escalada social do homem é, contemporaneamente, preocupação de muitos governantes.

Assim, se a cultura de um povo é democrática e ele atua nas decisões políticas, é provável que sua política educacional acate as sugestões e os anseios da população, mas em contextos autoritários, nos quais o povo é subjugado por uma cultura extremamente dominadora, é comum predominar uma política educacional de evidência platônica.

Nenhuma política educacional, tecnicamente determinada pelo desenvolvimento econômico, contribui necessariamente para a construção de uma sociedade democrática, com mais igualdade entre os homens e as mulheres, embora possa contribuir para a dinamização da economia.

A política educacional procura manter a escola como lugar de aprendizagem e situá-la entre o tipo de estrutura de relações sociais da qual os alunos procedem e o tipo de estrutura de relações sociais a que se supõe que estejam destinados enquanto indivíduos

produtivos.

Todavia, o financiamento da educação pública é instrumento fundamental para a redução das disparidades sociais no Brasil.

De tal modo, o desenvolvimento econômico implica mudanças de tipo social, de hábitos da população e de atitudes face aos problemas econômicos. Em alguns países, essas mudanças devem ser profundas para que o desenvolvimento se veja frenado na medida em que não se acelere o processo de mutação social.

Finalmente, urge o *status* acadêmico para a disciplina Economia da Educação, para que os estudos da matéria avancem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, T. A. A educação é movimento. **Humanidades & Inovação**, v. 5, n. 7, p. 23-34, 2018.

Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/772>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BAPTISTA FILHO, O. **economic da educação, planejamento e explosão demográfica**. São Paulo: Pioneira, 1975.

BARBOSA, R. L.; SANTOS, P. C. A. M. Fontes legais e normativas as políticas socioeducativas no Brasil. **Conjecturas**, v. 21, n. 6, p. 529-546, 2021. Disponível em: <http://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/377/295>. Acesso em: 25 maio 2022.

BIELSCHOWSKY, C. E. Qualidade na educação superior a distância no Brasil: onde estamos, para onde vamos? **EaD em Foco**, v. 8, n. 1, 2018. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/709/284>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial a União**, seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Rev. Bras. Edu.**, v. 16, n. 48, p. 545-806, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/BbvJPJGSYw9TCWrYS7mfmb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

DAVIES, N. **Financiamento da educação: novos ou velhos desafios?** São Paulo: Xamã, 2004.

ECHVARRÍA, J. M.; VERA, O.; BARAN, P. A.; SCHULTZ, T. W.; CIBOTTI, R.; LEWIS, W. A.; MYINT, H. A.; HARBISON, F. H.; OIT, I. B. C. **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

LAGOA, M. I. A ofensiva neoliberal e o pensamento reacionário-conservador na política educacional brasileira. **Rev. HISTEDBR On-line**, v. 19, p. e019006-e019006, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653195/19237>. Acesso em: 13 jun. 2022.

MARTINS, C. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

NASCIMENTO, M. G.; SILVA, H. M. G. Revisão de literatura: gestão escolar democrática para a educação brasileira. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 24 a 26 out. 2019, Fortaleza, Ceará. **Anais** [...] Campina Grande: Editora Realize, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA121_ID9166_29102021154239.pdf. Acesso em: 19 maio 2022.

OLIVEIRA, R. F.; SOUSA, B. J. R. O salário-educação em três dimensões: distribuição, planejamento e gasto. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 9, n. 2, p. 692-712, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/30838/20673>. Acesso em: 17 fev. 2022.

PADILHA, A. M. L. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 62-73, 2018.

PINTO, J. M. R. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educ. Soc.**, v. 39, n. 145, p. 846-869, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rk4wKJgNYZsd5QdgSgkDwG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 28 fev. 2022.

SANTOS, A. M. **Economia da educação**: o papel da escolarização no desenvolvimento econômico e no trabalho desenvolvido pela escola de saúde pública de Santa Catarina. 2018. Monografia (Especialista em Ciências Econômicas) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2018.

SANTOS, A. M.; SILVA, A. Escola de saúde pública de Santa Catarina – Análise do trabalho desenvolvido à luz da economia da educação. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 47298-47313, 2020. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/13270>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SILVA, J. A. S.; SILVA, O. R. Políticas públicas de educação superior e desenvolvimento local: as transformações no município de Cachoeira (BA) após a implantação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Redes**, v. 24, n. 2, p. 209-232, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5520/552064521011/552064521011.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SILVA, M. B. A contrarreforma do ensino médio – Lei 13. 415/2017: educação de resultados? **Quaestio**, v. 21, n. 2, p. 379-396, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3257/3279>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SILVA, S. M. M.; SILVA, A. R. X. mapeamento das matrículas na educação infantil de Rio Branco/AC a partir da vigência do FUNDEB. **Communitas**, v. 6, n. 13, p. 263-272, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5957/3726>. Acesso em: 13 maio 2022.

SOUSA, H. E. **Desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro**: tendências e persistências no contexto da expansão escolar. 2021. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Planejamento e Território) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Planejamento e Território (PGDPLAT), Universidade Federal de São João Del Rei, João Del Rei, 2021. Disponível em: [https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/pgdplat/Versao%20final%20da%20dissertacao\(3\).pdf](https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/pgdplat/Versao%20final%20da%20dissertacao(3).pdf). Acesso em: 18 fev. 2022.

SOUZA, M. B. **Políticas de financiamento da escola de tempo integral em Caicó/RN**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA - A PERCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento pela UFSC.

Docente, pesquisador e orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Rita Marcia Twardowski

Mestranda do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP.

Audete Alves dos Santos Caetano

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UNIARP.

Danielle Martins Leffer

Mestranda do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP.

Alisson André Escher

Mestrando do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP.

RESUMO: Objetivo do estudo é investigar a perspectiva de professores das séries iniciais do ensino fundamental, sobre a importância da formação docente e do diploma de Pedagogia, na Escola de Educação Básica Celso Ramos, na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina. Utilizou-se a pesquisa qualitativa, etnográfica, exploratória. Os resultados constatam que o diplomado em Pedagogia dispõe de maiores possibilidades de inserção profissional e se insere na

sociedade do conhecimento. O estado de Santa Catarina, através do Artigo 170 da Constituição Estadual, oferece bolsas de estudo para professores que não tenham condições de pagar o curso de graduação em Pedagogia. Concluímos que os professores veem a formação em Pedagogia como um quesito importante, verificando o aquecimento na busca do diploma de nível superior na área da educação. É um fenômeno salutar, o diploma e o esforço para consegui-lo comprova comprometimento com a ação docente e consequentemente, a melhoria da qualidade da educação.

PALAVRAS- CHAVE: Formação docente; Diploma; Políticas públicas.

TRAINING IN PEDAGOGY - THE PERCEPTION OF ELEMENTARY EDUCATION PROFESSIONALS

ABSTRACT: The objective of the study is to investigate the perspective of teachers of the initial grades of elementary school, about the importance of the teaching formation and the Pedagogy degree, in the School of Basic Education Celso Ramos, in the city of Florianópolis, Santa Catarina. Qualitative, ethnographic, exploratory research was used. The results show that the graduate in Pedagogy has greater possibilities for professional insertion and insertion in the knowledge society. The state of Santa Catarina, through Article 170 of the State Constitution, offers scholarships for teachers who cannot afford to pay for a Pedagogy course. We conclude that the teachers see the formation in Pedagogy as an important

aspect, verifying the heating in the search for the higher level diploma in the area of education. It is a salutary phenomenon, the diploma and the effort to get it proves commitment to the teaching action and, consequently, to the improvement of the quality of education.

KEYWORDS: Teacher education; Diploma; Public Policies.

1 | INTRODUÇÃO

A crescente preocupação com a formação do professor é uma constante no mundo da educação. Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada *Jomtien* na Tailândia, em 1990, o relatório final indicou algumas características de um plano de educação capaz de atender as necessidades de aprendizagem para homens e mulheres. (UNICEF, 2022).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, buscando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, redigiu 10 (dez) objetivos a ser desenvolvidos pelos países, com apoio de governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral e organizações não-governamentais (ONGs). (UNICEF, 2022).

O progresso de cada país dependerá muito das ações adotadas, captação de recursos financeiros e das alianças estabelecidas. O Brasil foi um dos países que assumiu o compromisso de garantir políticas públicas na área da educação, que visem à inclusão e garanta o acesso e a permanência dos alunos na escola.

Em 1993, foi criado e assinado o Plano Decenal de Educação Para Todos com o objetivo de até o ano 2000, assegurar que todas as crianças, jovens e adultos tenham acesso ao mínimo de conteúdos para sua aprendizagem e atendimento de suas necessidades elementares da vida contemporânea. (BRASIL, 1993).

Nesse contexto, em 20 de dezembro de 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei n 9.394/96 que inclui em suas finalidades a valorização do profissional da educação escolar. (BRASIL, 1996). Destarte, a habilitação dos profissionais da educação passou a acontecer pela formação através de cursos de licenciatura plena e a formação continuada através de cursos de capacitação e atualização. (SANTOS *et al.*, 2017).

A formação do docente do ensino fundamental é uma continua necessidade na busca de saberes e aperfeiçoamento da prática diária. A atividade do docente, também exige incorporar novas aprendizagens, desenvolvidas de forma inovadora e motivadora, aprofundando conceitos teóricos apreendidos, investindo e contribuindo na aprendizagem dos discentes. (CARVALHO *et al.*, 2018).

Neste contexto a presente pesquisa tem como pergunta de pesquisa: Qual a

importância da formação docente e do diploma de Pedagogia para os professores de séries iniciais da Escola de Educação Básica Celso Ramos?

Os estudos e pesquisas realizadas no âmbito da pós-graduação da área educacional indicam a necessidade de tal formação, ou seja, as metas buscadas pelo Estado brasileiro e pela sociedade civil apontam para a premência de políticas públicas que assegurem tal formação. Destarte, impõe-se a realização de estudos empíricos sobre a maneira que esta formação repercute na atividade escolar. (JARDILINO; SAMPAIO, 2019).

Dessa forma, o objetivo do estudo é investigar na perspectiva de professores das séries iniciais do ensino fundamental, a importância da formação docente e do diploma de Pedagogia na Escola de Educação Básica Celso Ramos, na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina.

2 | METODOLOGIA

Utilizou-se a pesquisa qualitativa, etnográfica, exploratória.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p, 21)

A pesquisa etnográfica é um estudo da vida diária, desvendando a realidade de um determinado grupo a partir da vertente cultural, com caráter exploratório, uma vez que buscou levantar aspectos da realidade, caracterizando-se por investigações de cunho bibliográfico e investigativo. (LIMA *et al.*, 1996).

A corrente que norteou a presente pesquisa foi o materialismo dialético, estudando a realidade da práxis educativa, priorizando a relação entre teoria e prática da realidade social. O materialismo trata das contradições, buscando realizar uma pesquisa sempre aberta, inacabada, contestadora, auto questionadora, que exige constantemente a reflexão crítica da prática, visando à mudança cultural social, econômica e política dos sujeitos pesquisados. (SELENE, 2004).

Foram percorridas as seguintes etapas na pesquisa etnográfica: definição do tema de estudo; formulação da pergunta de pesquisa; revisão da literatura sobre o tema de investigação e escolha das orientações teóricas que deram suporte ao estudo; definição dos critérios de inclusão e exclusão dos participantes do estudo; realização das entrevistas com questionário construído pelos pesquisadores; anotações das respostas encontradas; análise dos dados coletados; resgate do tema de estudo; elaboração do relatório do estudo; retorno ao campo para validação dos resultados encontrados; confronto dos resultados com as teorias que deram suporte ao estudo e elaboração do relatório final. (MERCADO,

2012).

O local do estudo foi a Escola Estadual Básica (EEB) Celso Ramos, localizada na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina. A escola foi fundada em 31 de janeiro de 1964, possui 77 (sessenta e sete professores) das séries iniciais (1ª à 4ª série) do ensino fundamental.

A pesquisa aconteceu em setembro de 2003. A revisão de literatura ocorreu em base de dados disponibilizadas *online*, a pesquisa documental aconteceu na Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Santa Catarina, além de conversas informais com informações anotadas em diário de campo e aplicação de questionário com 4 (quatro) professores das séries iniciais do ensino fundamental selecionados aleatoriamente.

A análise de dados levou em conta os aspectos da dimensão social dos participantes envolvidos. Iniciou com uma leitura flutuante, para que os pesquisadores se aproximassem do texto, propiciando idas e vindas entre os documentos analisados e as anotações no diário de campo. Dessa forma, emergiu os contornos de sentido dos resultados encontrados.

O relatório dos resultados se deu na forma narrativa, traçando a relação entre a teoria e os dados observados.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Caracterização dos participantes do estudo

Os professores participantes do estudo possuem características peculiares, entre elas estar ou ter concluído a Graduação em Pedagogia, tempo de serviço e atuação no ambiente escolar diferenciado.

Professor	Idade (anos)	Tempo de serviço	Tempo de atuação na escola	Grau de Instrução	Atuação na série
A	39	19 anos	5 anos	Graduado em Pedagogia	18 anos
B	28	4 anos	2 anos	Magistério. Graduando-se em Pedagogia	1 anos
C	45	25 anos	3 anos	Magistério. Graduando-se em Pedagogia	3 meses
D	42	18 anos	8 meses	Graduado em Pedagogia	7 anos

Quadro 1 – Informações dos participantes do estudo na EEB Celso Ramos. Florianópolis, SC. 2003.

Fonte: Entrevistas com os professores participantes. (2003).

É importante esclarecer que a carga horária dos professores entrevistados era de 40 horas, com exceção do professor B, que atua somente 20 horas.

Observa-se que na questão salarial há diferenças entre o professor graduado em Pedagogia e os sem formação. Em uma análise mais aprofundada, faz parte da legislação e do plano de carreira do magistério público estadual.

3.2 Programa de capacitação para o magistério de Santa Catarina

O Programa de Capacitação do Magistério foi criado em 1995, com a responsabilidade de socializar conhecimentos historicamente acumulados e criar as condições para a elaboração e estruturação do novo, dinamizando políticas de transformação da Escola, aprofundando as áreas de conhecimento da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, supletivo e educação especial, nos seus conteúdos específicos e metodológicos.

O programa de capacitação desenvolve-se em duas modalidades: presencial e à distância. A capacitação presencial é realizada em hotéis, com infraestrutura para melhor integração e dedicação exclusiva entre os participantes. Também, oportuniza a participação em eventos, dentro e fora do Estado e do País. Na modalidade de capacitação à distância, milhares de professores de todo o Estado de Santa Catarina tiveram acesso a sessões de Teleconferência e a materiais de apoio como livros, apostilas e fitas de vídeo com conteúdo pedagógico e de orientação.

Os recursos financeiros aplicados são oriundos do Tesouro do Estado, do Salário Educação, do Ministério da Educação e do Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF).

O programa alcançou os objetivos de gerar uma unidade na informação distribuída e de democratizar o acesso ao conhecimento a todos os professores, não só da rede pública estadual, como também das redes municipais, particulares e educadores de outros estados do país. A carga horária mínima é de 80 (oitenta) horas de capacitação aos educadores da rede pública de ensino.

O Programa de Bolsas de Estudo e Bolsas de Pesquisa pelo Art. 170 da Constituição Estadual do Estado de Santa Catarina é um programa de concessão de bolsas de estudos, que visa beneficiar estudantes de graduação sem condição econômica financeira para custear seus estudos. Para adquirir o benefício, os alunos interessados devem preencher o Formulário de Adesão e devolvê-lo ao Serviço de Assistência ao Estudante (SAE) da Instituição no período estipulado. (BRESSAN *et al.*, 2008).

Os pedidos de Bolsa de Estudos do Art. 170 são analisados com base nos seguintes critérios que constam no Edital: renda do aluno e do grupo familiar; número de dependentes da renda do grupo familiar; situação habitacional; despesas com transporte; desempenho acadêmico; número de dependentes da renda familiar cursando nível superior; casos de doença crônica no grupo familiar; prestação de serviço voluntário. (BRESSAN *et al.*, 2008).

A validade da Bolsa de Estudos é de um semestre, podendo ser renovado. O aluno

contemplado deve retirar o cheque-bolsa e assinar a prestação de contas e enviar para a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. O aluno que não comparecer até a data prevista perde o benefício. O aluno beneficiado com a bolsa deve, obrigatoriamente, prestar serviço voluntário para a comunidade. (BRESSAN *et al.*, 2008).

3.3 Professores, formação e a diplomação em pedagogia

A concepção de professor é a do profissional do ensino na tarefa de cuidar da aprendizagem dos alunos; a perspectiva da construção de uma cidadania consciente e ativa que lhes permita identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política, respeitando a diversidade pessoal e cultural.

A formação superior, nomeadamente a Graduação em Pedagogia, contribui sobremaneira para a eficiência educacional. Quando questionados sobre a necessidade do diploma de graduação em pedagogia para atuar no ensino de 1º a 4º série, os professores responderam como uma necessidade para o futuro profissional. (MÜLLER, 2017).

Significa a apropriação de novos conhecimentos sempre atualizados. Ainda creio que o diploma possibilita o profissional a ser reconhecido como tal. Todas as profissões exigem um documento oficial que comprove que ele possui um curso de nível superior, o diploma traz esta prova. (Prof. A).

Quando for exigido que todos tenham uma prova do curso superior na área da educação, o diploma passa a ter muita validade. (Prof. B).

A nova Lei de Diretrizes Básicas (LDB) determina a formação superior para os professores das séries iniciais do ensino fundamental e estabelece um prazo de dez anos para a adequação dos professores não graduados. A legislação aprovou duas sugestões: a primeira faz referência à necessária formação do professor em nível superior; a segunda diz respeito à criação dos cursos normais superiores. A primeira acata as exigências do movimento dos educadores por melhor nível de qualidade na escolarização brasileira. (GOMES, *et al.*, 2019; GEGLIO; MOREIRA, 2019).

Quando questionados sobre a importância da formação oferecida através do Curso de Pedagogia para a prática pedagógica, os professores se mostraram satisfeitos.

[...]. O curso de pedagogia passa informações muito importantes para o seu dia a dia e cabe a quem esta recebendo as informações buscar as complementações, ou seja, buscar novas alternativas. O conhecimento é uma peça valiosa, quando se sabe sobre algo e se sabe passar este conhecimento a alguém é melhor ainda, pois, acredito que é na troca de informações que aperfeiçoamos nossos conhecimentos. (Prof. B).

A segunda baseia-se numa sugestão vinculada à distinção inédita, estabelecida para a educação superior brasileiro, em relação à organização acadêmica do ensino. (GOMES, *et al.*, 2019; GEGLIO; MOREIRA, 2019)

À intenção de melhorar a qualificação do professor, tornando-a alçada da educação superior, não somente no seu período de integralização, mas ao mesmo tempo nas qualificações para a sua efetivação.

A direção curiosa que tomou os cursos de graduação em Pedagogia no Brasil, como ambiente igualmente de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, não somente tem o papel de vincular essa formação ao ensino universitário, mas, sobretudo, o de ir além da dicotomia que separa a teoria e a prática na área do conhecimento e na prática educacional. (MILÉO *et al.*, 2021).

Pela clareza, vale a transcrição do ponto de vista do professor C, quando arguida a respeito da relevância da Pedagogia na sua práxis educacional:

Sem dúvida nenhuma, eu acredito que todas as informações que são adquiridas são de fundamental importância para o aperfeiçoamento da profissão e servem de lição para muitos atos na vida. Procuo sempre colocar em prática na sala de aula os novos conhecimentos e posso dizer que muitos hábitos foram modificados, depois que comecei a fazer o curso de graduação em pedagogia. Hoje tenho outra visão da realidade escolar.

O profissional da educação, o professor, a atividade do educador tem seus limites, todavia é atividade humana, é intervenção subjetiva na dinâmica pela qual a sociedade existe e se transforma. Esta atividade contribui, em certa medida, para acontecer à história.

Há que se distinguir que o professor é sujeito de um fazer e um saber; da prática pedagógica; do saber na escola, que se torna mediador entre a relação do aluno com o sistema social, que executa um trabalho prático caracterizado por definições. (MARQUES *et al.*, 2020). O professor deve ser sujeito de um fazer docente, deve ser respeitado por sua experiência e inteligência, ouvido em seus questionamentos e sentimentos, um personagem importante no fazer uma escola pública de qualidade.

Com certeza é uma forma especial de enriquecer seus conhecimentos e tudo que aprendi no curso de graduação em pedagogia foi muito importante para minha prática. (Prof. D).

Os professores pesquisados apresentam um posicionamento positivo a respeito da formação do docente, sendo esta consagrada através do diploma, que constitui elemento favorável quanto à empregabilidade, como também, dispondo de melhores condições para o exercício da docência.

A princípio sim. Quando você chega à busca um emprego a primeira exigência é se você tem um curso superior na área, ou afins. Se eu chego a um determinado lugar com um bom currículo, acredito que ele será analisado e há grandes chances de eu consegui-lo. Se não possuo um diploma as coisas tendem a ficarem mais difíceis. (Prof. C).

O diploma de curso superior milita favoravelmente a quem aspira se inserir no

mercado laboral, principalmente na área educacional, onde a qualidade do serviço prestado pode representar o diferencial favorável no pleito por uma vaga. As respostas demonstram que os professores dispõem de consciência disso. É pontual a resposta do Professor D quanto a este aspecto.

“Sem duvida visto que o portador é um profissional mais capacitado”.

A formação concede os conhecimentos necessários, o cidadão adquire também, pela educação superior certos hábitos e atitudes. (SILVA NETO; DINIZ FILHO, 2018). A educação pode ser recebida em estabelecimentos de ensino especialmente organizados para esse fim, como as escolas elementares, colégios, conservatórios musicais, universidades, ou através da experiência cotidiana, por intermédio de contatos pessoais, leitura de jornais, revistas, livros, apreciação de pinturas, esculturas, filmes, peças musicais e de teatro, viagens e conferências.

O objetivo primordial da educação é dotar o homem de instrumentos culturais capazes de impulsionar as transformações materiais e espirituais exigidas pela dinâmica da sociedade. (REGO, 2018). A educação aumenta o poder do homem sobre a natureza e, ao mesmo tempo, busca socializa-lo aos objetivos do progresso e equilíbrio social da coletividade a que pertence.

A essa nova sociedade que está se formando, e que tem por base o capital humano ou intelectual, é chamada de *Sociedade do Conhecimento*. Pensar é aprender a ser livre, ser responsável e honrado. (LIMA-NETO *et al.*, 2016). Pensar é esforço e inconformismo, para com o mundo e também para consigo mesmo. Pensar é duvidar e criticar, não de forma altaneira ou presunçosa, senão por desejo do bem comum. Pensar é ter o tempo de poder fazê-lo.

As novas situações criadas pela sociedade pós-industrial, o avanço contínuo da informática e dos meios de comunicação e a complexidade crescente dos novos conhecimentos e técnicas, acentuam o conflito entre os dois tipos de orientação educacional: a educação científica e a humanista. (MEDEIROS, 2017). Além disso, a desigualdade econômica entre as nações industrializadas e os países subdesenvolvidos constituiu um obstáculo a um planejamento global da educação, que sempre foi reflexo das condições socioeconômicas.

A educação superior, por conseguinte, pode determinar os processos da construção do conhecimento, as estratégias de ação, escolher caminhos e alternativas para o percurso da existência nos novos paradigmas sociais da cultura contemporânea, bem como desenvolver valores no sentido de efetivar uma formação crítica nas mais diversas situações que a vida impõe.

Um cidadão diplomado em Pedagogia dispõe de maiores possibilidades de inserção

profissional, visto que, a par da formação na área, adquire os hábitos universitários, nomeadamente a pesquisa, pode autodidaticamente, ampliar seu universo cultural. A universidade o habilita a tanto, conferindo-lhe, pois, maiores possibilidades. Quem mais sabe melhor se insere na sociedade do conhecimento.

Em exemplo, ainda que em outras palavras, afirma o Professor A.

Vai chegar o tempo em que o mercado vai exigir profissionais capacitados nas suas áreas e, neste tempo, o "patrão" vai escolher um profissional que tenha provas de seu conhecimento e ainda um curso superior na área.

Também vale trazer à análise a opinião manifestada a respeito pelo Professor B.

Ainda assim acredito que todo o ser humano deveria ter condições de acessibilidade ao ensino superior, pois só assim não haveria tanta falta de informação e principalmente um país com um enorme número de desempregados.

Em relação à formação continuada, a premência da articulação e da continuidade do curso de graduação com a pós-graduação, na presente conjuntura, é inegável e clara, sobretudo se considerar a velocidade com que as mutações se processam, não permitindo a que ninguém se acomode, sob o risco de ficar obsoleto em pouco tempo. Dois aspectos são cruciais nesse contexto: a contínua geração de conhecimentos e as drásticas alterações verificadas em exíguo espaço de tempo.

Os programas de mestrado e doutorado, originários para a formação de professores, começam, a ser exigidos no mercado de trabalho. Pela pertinência, vale trazer à luz o depoimento do Professor A.

Sim, creio que estes cursos devem ser colocados em primeiro plano numa escola. É a partir destes cursos que se estará entrando em contato com novas correntes e com novas tendências no ensino.

No entanto, a necessidade de formação continuada não se limita aos programas de pós-graduação, mas também pode se suprida em cursos de capacitação, em eventos científicos e em programas de pesquisa. Em suma, a formação continuada exige que o profissional da educação comece a gerenciar o próprio desenvolvimento intelectual, suprimindo as deficiências que porventura constatar, bem como evitar que seus conhecimentos fiquem superados. Enfim, aprender significa evoluir sempre.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa articulou a temática formação docente com a importância do diploma de Licenciatura em Pedagogia, conforme a perspectiva dos professores da Escola Estadual Básica Celso Ramos, na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina.

A educação superior representa para os professores uma escala da preparação

sistemática, propiciada pela necessidade da comunidade escolar, em forma de instituição específica de ensino. Porém, para tanto, faz-se necessário que a educação possua uma equipe docente bem preparada, habilitada e competente para a formação do corpo de discentes. Sendo assim, os professores foram enfáticos quanto a importância da graduação em Pedagogia e a continuidade dos estudos na área educacional.

É neste contexto que a docência passa a buscar competências próprias, que ao serem desenvolvidas em sala de aula garante a conotação de profissionalismo e ultrapassa a situação do cotidiano escolar.

A formação constitui, indubitavelmente, quesito importante, motivo pelo qual se verifica aquecimento na busca do diploma de nível superior na área da educação, fenômeno salutar, porquanto a qualidade do ensino está vinculada à habilitação docente. O diploma e o esforço para consegui-lo comprova comprometimento com a ação docente e consequentemente, a melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://mecsrv137.mec.gov.br/download/texto/me002598.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 27833, 2 dez. 1996.

BRESSAN, C. R.; VIEIRA, I. F.; HENTZ, M. I. B. (org.). **Programa bolsas de estudo e bolsas de pesquisa**: da garantia dos direitos constitucionais ao cumprimento de suas condicionantes. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação Santa Catarina 2008.

CARVALHO, R. O. C.; LEITE, E. X.; FEITOSA, R. A.; ARAÚJO, L. G. F. A. A formação inicial e continuada do professor de educação infantil e seus desdobramentos na prática docente. *In*: VCONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., GT1, Campina Grande, 17 out. 2018. **Anais eletrônicos comunicação oral** [...]. Campina Grande: Centro de Convenções de Pernambuco, 2018. p. 1-11. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45820>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GEGLIO, P. C.; MOREIRA, D. N. A formação superior os professores da educação básica: uma análise dos dados do censo escolar. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 13.; ENCONTRO NACIONAL FORUMDIR, 11.; SEMINÁRIO NACIONAL FORPATOR E FORPIBID – RP, 1.; Salvador, 16-19 set. 2019. **Anais Resumos Expandidos** [...]. Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2016. p. 116-119. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/12/XII-Semin%C3%A1rio-Nacional-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-dos-Profissionais-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-book.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GOMES, M. M.; GOMES, F. C.; ARAUJO NETO, B. B.; MOURA, N. D. S.; MELO, S. R. A.; ARAUJO, S. F.; NASCIMENTO, A. K.; MORAIS, L. D. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectiva. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 15, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>. Acesso em: 16 nov. 2021.

JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M. Desenvolvimento profissional docente: reflexões sobre política pública de formação de professores. **Educação & Formação**, v. 4, n. 10, p. 180-194, 2019.

LIMA, C. M. G.; DUPAS, G.; OLIVEIRA, I.; KAKEHASHI, S. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 4, n. 1, p. 21-39, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/lj/rlae/a/R44XpJ9nSdv4R6jGcDxR7qy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2021.

LIMA-NETO, J. L. A.; RIBEIRO, N.; SOUZA, C. R. B. Difusão e Conversão do Conhecimento para uma formação voltada ao desenvolvimento: Uma aplicação do modelo SECI. In: SABA, H.; JORGE, E. M. F.; SOUZA, C. R. B. (ed.). **Pesquisa aplicada & inovação**. Editora: Editora do Instituto Federal da Bahia, 2016. p. 173-178. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312593113_DIFUSAO_E_CONVERSAO_DO_CONHECIMENTO_PARA_UMA_FORMACAO_VOLTADA_AO_DESENVOLVIMENTO_Uma_aplicacao_do_modelo_SECI. Acesso em: 10 dez. 2021.

MARQUES, W. R.; FERREIRA, D. J. L.; CUTRIM, D. S. P.; VIANA M. N. G.; FREITS, M. D.; COSTA, R. C. ROCHA, L. F. B. V.; SOARES, H. A. Profissionalidade docente: saber e busca de reconhecimento. **Braz. J. of Develop.**, v. 6, n.12, p.97692-97711, 2020.

MEDEIROS, Heloísa Gomes. **A sobreposição de direitos e propriedade intelectual no software:** coexistência entre direito de autor e patente na sociedade informacional. 2017. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

MERCADO, L. P. L. Pesquisa qualitativa *on-line* utilizando a etnografia virtual. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, 169-183, 2012.

MILÉO, I. S. O.; FORMIGOSA, M. M.; SOUZA, A. S. As políticas de formação e professores e os desafios no fazer pedagógico na escola do campo do município de Placas (PA). **Educação Por Escrito**, v. 12, n. 1, e41254. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/iberoamericana/N%C3%83%C6%92O%20https://www.scimagojr.com/index.php/poescrito/article/view/41254>. Acesso em: 18 nov. 2021.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MÜLLER, Luciane dos Santos. **Formação do Pedagogo:** concepções históricas, identidade e formação humana. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa e Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.

REGO, A. M. X. Educação: concepções e modalidades. **SCIENTA COM INDUSTRIA**, v. 6, n. 1, p. 38-47, 2018. Disponível em: <https://etc/revistas/index.php/scientiacumindustria/article/view/5844/pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SANTOS, J.P. C.; VELANG, C. T.; BARBA, C. H. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 314-340, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3237>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SELENE, H. **Em busca da boa sociedade**. Niterói: EdUFF, 2006.

SILVA NETO, C. R.; DINIZ FILHO, J. W. F. Um estudo sobre as práticas pedagógicas de ensino realizado nas disciplinas introdutórias nos cursos e ciências contábeis da IE'S pública da cidade de São Luís do Maranhão. **RAGC**, v. 6, n. 25, p. 1-18, 2018. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/ragc/article/view/1379>. Acesso em: 19 nov. 2021.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos** (Conferência de *Jomtien* – 1990). Genebra: UNICEF, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – ANÁLISE DA VISÃO DE ILMA PASSOS ALENCASTRO VEIGA

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC).

Docente, pesquisado e orientador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Rita Marcia Twardowski

Mestranda do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Audete Alves dos Santos Caetano

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Danielle Martins Leffer

Mestranda do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Alisson André Escher

Mestrando do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

RESUMO: O texto de Ilma Passos Alencastro Veiga, pretende oferecer bases para reflexão em torno da elaboração de um projeto político pedagógico a serviço da instituição educacional. Apresenta aspectos relativos à normatividade, a questão da autonomia (administrativa, financeira, jurídica e pedagógica), pressupostos norteadores e a

construção do projeto político-pedagógico. Conhecer a escola é observar a dinâmica das relações e interações do seu dia a dia. O projeto político pedagógico envolve a compreensão pelos profissionais da educação de como ocorre no interior da escola e das salas de aula as relações pedagógicas, como é concebido, executado e avaliado o currículo escolar, quais atitudes, valores e crenças são perseguidos, quais as formas de organização do trabalho pedagógico. Essa compreensão possibilita a clarificação de questões prioritárias e proposição de alternativas de solução.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Projeto político-pedagógico; Educação.

POLITICAL-PEDAGOGICAL – ANALYSIS OF THE VISION OF ILMA PASSOS ALENCASTRO VEIGA

ABSTRACT: The text by Ilma Passos Alencastro Veiga intends to offer bases for reflection on the elaboration of a political-pedagogical project at the service of the educational institution. It presents aspects related to normativity, the issue of autonomy (administrative, financial, legal, and pedagogical), guiding assumptions, and the construction of the political-pedagogical project. To know the school is to observe the dynamics of its day-to-day relationships and interactions. The political-pedagogical project involves the understanding by education professionals of how pedagogical relations take place inside the school and classrooms, how the school curriculum is conceived, executed, and evaluated, which attitudes, values, and beliefs are pursued, and which

are the forms of organization of pedagogical work. This understanding enables the clarification of priority issues and the proposition of solution alternatives.

KEYWORDS: School; Political-pedagogical project; Educacion.

1 | INTRODUÇÃO

A construção do projeto político pedagógico da escola é uma etapa de substancial importância no desenvolvimento de uma instituição de ensino que almeja uma educação eficiente e de qualidade. A elaboração do projeto exige uma profunda reflexão acerca das finalidades da instituição educacional, juntamente com o esclarecimento de seu papel e a correta definição de caminhos, modos operacionais e ações a serem implementadas na educação pelos envolvidos no processo.

A construção de um projeto político pedagógico necessita partir do pressuposto de que seus autores, sejam eles professores, equipe funcional, alunos, pais ou representantes da comunidade local, possuem diferentes concepções acerca do processo de educação. Deste modo, a construção de um projeto político-pedagógico decorre de um processo de profunda reflexão e investigação.

Neste sentido, a discussão da proposta pedagógica, através da apresentação de questões metodológicas e de conteúdo a ela pertinentes, representa a possibilidade de crescimento da identidade da escola e de todos quantos dela participam.

Entretanto, a discussão destas questões, afirma Gandin (1999), requer o necessário cuidado para que sejam e pareçam reflexões cujo valor esta na possibilidade de criação de novas formas de conceber e organizar a vida cotidiana dentro da comunidade escolar.

A compreensão do contexto escolar deve ter por base uma análise interna, acima apontada, e uma externa. A análise do contexto externo engloba o estudo do meio no qual a escola está inserida e suas interações com a comunidade. Para efetuar essa análise é imprescindível a identificação dos principais participantes que interagem com a escola e a análise das influências que são exercidas pelas dimensões geográficas, políticas, econômicas e culturais.

A construção de um projeto político-pedagógico de qualidade é caracterizada por dois momentos interligados e entremeados pela avaliação, a saber, o momento da concepção e o da execução.

Conforme Sá (2001), a concepção de um projeto político pedagógico deve apresentar o seguinte: participação de decisões; instauração de uma organização de trabalho que exponha conflitos e contradições; explicitar princípios com base na autonomia, solidariedade e estímulo à participação escolar; direcionar o projeto para a busca de solução dos problemas; comprometer-se com a formação do cidadão.

2 | DESENVOLVIMENTO

No que toca à execução um projeto de qualidade deve: nascer da própria realidade; ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação; implicar a ação articulada dos envolvidos; ser permanentemente construído.

Assim, não basta apenas elaborar um projeto político-pedagógico, pois ele deve ser adequado à realidade do contexto escolar no qual foi desenvolvido, caso contrário sua execução torna-se inviável. Além disso, o projeto político-pedagógico não é algo pronto, mas um projeto em aberto para novas interações e uma construção contínua.

Entretanto, cabe ressaltar que não basta todo o envolvimento dos indivíduos que formam a escola na compreensão da problemática educacional e na elaboração de um projeto político-pedagógico se, depois de pronto, ele acabar sendo simplesmente arquivado e distanciado da prática.

Gandin (1983), escreve que a ineficácia dos planos e projetos é consequência de fatores óbvios. O fato de se pensar o planejamento como uma concepção, como um reunir de ideias, equivale a uma compreensão parcial do planejamento, limitando as preocupações a uma etapa, a da elaboração, deixando de lado as etapas de execução e avaliação. Porém, é necessário ter consciência de que a concepção de um projeto político-pedagógico só faz sentido se ele for executado.

Neste sentido, Bussmann (2003) sustenta que não se trata simplesmente de elaborar um documento, porém, fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão, ao mesmo tempo global e setorializado. Este processo demanda um esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar consciente de sua necessidade e de sua importância para a qualificação da escola, de sua prática, e consciente, também, de que seus resultados nem sempre são obtidos de imediato.

Uma ação eficiente e eficaz na escola necessita de ideias e de um plano concreto para realizá-las na prática e processos de planejamento para que esta realização seja a mais exata possível, dentro das possibilidades e limites, e considerando, como essencial, o processo de busca que vem sempre acompanhado de erros e acertos. O profundo conhecimento acerca da dinâmica interna e externa da escola propicia a redução das possibilidades de ocorrência de erros.

A elaboração da proposta política-pedagógica por parte da escola vem estabelecida na nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, que em seu art. 12, inciso I, estabelece que as instituições de ensino possuem a incumbência de elaborar e executar a proposta pedagógica devendo respeitar as normas comuns e as do seu sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

Como dispõe o referido artigo é função da instituição educacional elaborar e executar

sua proposta pedagógica. Cabe aos docentes participar ativamente da elaboração da proposta, bem como elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, além de zelar pela aprendizagem do aluno. (LOPES, 1999).

Assim, torna-se claro que realmente a função da escola é construir, executar e avaliar o projeto político-pedagógico. A escola deve se responsabilizar de explicitar os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação na escola, como escreve Sá (2001).

A elaboração do projeto não se limita ao âmbito das relações interpessoais, mas se situa nas estruturas e funções específicas da escola, nos recursos e limites que a singularizam, englobando ações continuadas em prazos divergentes. (SÁ, 2001). É importante salientar que a discussão acerca do projeto político-pedagógico pressupõe uma reflexão necessária sobre a concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, levando em consideração a questão da função social da educação. Isso envolve a reflexão acerca do homem a ser formado, uma vez que a educação possui a função de formar o futuro cidadão e prepará-lo para a convivência no meio social.

Conforme Sá (2001), o projeto político-pedagógico deve ainda contemplar a qualidade do ensino em suas duas dimensões, quais sejam, a formal ou técnica, e a política. A primeira destas dimensões enfatiza os instrumentos, métodos e técnicas científicas dos quais os integrantes do processo necessitam ter conhecimento e habilidade para manejá-los conforme os desafios do desenvolvimento. Por sua vez, a qualidade política representa uma condição imprescindível para a obtenção da participação.

A legitimidade de um projeto político-pedagógico está diretamente relacionado à participação de todos os envolvidos. A participação não pode ser entendida aqui como uma mera tecnologia social subordinada à obsessão pelo controle ou, então, como simples estratégia de legitimação da ordem constituída, evidenciando um caráter instrumental de ofertas participativas. Conforme Sá (2001), a prática participativa no processo de elaboração do projeto-pedagógico deve assumir uma postura ativa, traduzida na apresentação de propostas, na tomada de posição sobre os assuntos em debate, etc.

Outro ponto a ser analisado que foi levantado por Veiga em seu artigo e merece reflexão em termos de elaboração do projeto político-pedagógico refere-se a autonomia escolar. A autonomia da escola é uma questão fundamental para o delineamento de sua própria identidade, uma vez que anula a dependência e cria regras próprias para as ações educativas, sem imposições externas.

Através da autonomia a escola deixa de depender exclusivamente de órgãos controladores que são externos a sua estrutura, os quais até então simplesmente definem as políticas a serem executadas pelas instituições escolares. A possibilidade de elaboração

de um projeto político-pedagógico apresenta-se como uma abertura para o exercício da autonomia escolar.

A autonomia envolve quatro dimensões básicas: administrativa, jurídica, financeira e pedagógica. A administrativa refere-se a possibilidade de elaborar e gerir seus planos, programas e projetos e tem por base as noções de gestão democrática e descentralizada.

A autonomia jurídica compreende a possibilidade da escola elaborar suas próprias normas e orientações escolares. Já a financeira refere-se à existência de recursos financeiros capazes de dar à instituição educativa as condições de funcionamento efetivo. Por fim, a pedagógica é representada pela liberdade de ensino e pesquisa, estando relacionada à elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico.

As quatro dimensões da autonomia apontadas por Sá (2001), necessitam ser mantidas em equilíbrio para o correto funcionamento da escola. Para o exercício pleno da autonomia são necessários objetivos educacionais e de gestão colocados com clareza e sinceridade, por meio da elaboração reflexiva de um projeto político-pedagógico.

A autonomia permite reconhecer a escola como um lugar central da gestão e a comunidade local como parceiros essenciais na tomada de decisões. Assim, a autonomia possibilita o exercício da democracia no contexto escolar, através de práticas como a gestão democrática, desburocratização, controle próprio dos recursos financeiros e elaboração do projeto pedagógico.

O projeto político-pedagógico deve ser norteado por pressupostos filosófico-sociológicos, epistemológicos e didático-metodológicos. (VEIGA, 2001). Os primeiros pressupostos consideram a educação como compromisso do poder público para com a população, com vistas à formação do cidadão participativo para um determinado tipo de sociedade.

É função da educação, como um processo intencional, contribuir para que o organismo psicológico do aprendiz se desenvolva de forma progressiva. Da mesma maneira, o processo educativo centra-se na formação do cidadão, ou seja, do indivíduo com direitos e deveres que deve ser participativo. Zanella (2003) acrescenta que a cidadania não se reduz ao âmbito da ação do Estado, mas se dilata nas diferentes formas de pressão da sociedade civil para responder às particularidades de grupos e pessoas.

Os pressupostos epistemológicos levam em consideração que o conhecimento é construído e transformado coletivamente. Sendo assim, ele não é algo estático, mas compreende um movimento dinâmico que exige uma unicidade entre a teoria e a prática, conhecimento geral e específico.

Já os pressupostos didático-metodológicos entendem que essa socialização do conhecimento, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem precisa ser sistematizado

de modo a favorecer o aluno em sua elaboração crítica dos conteúdos. Os pressupostos didático-metodológicos devem fundamentar-se em um trabalho interdisciplinar, no qual os docentes necessitam participar ativamente, uma vez que são sujeitos vinculados ao processo de socialização.

Sob esta visão, sendo a escola, um local caracterizado pelas suas peculiaridades e pela vivência cotidiana de cada um de seus membros, co-participantes da organização do seu trabalho pedagógico, não compete aos órgãos da administração central propor um modelo pronto e acabado. Ao contrário, deve-se estimular a gestão democrática e participativa, com a coordenação das ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola.

Na perspectiva da gestão democrática se reconhece a importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e manejo do trabalho. A gestão está associada ao fortalecimento da ideia de democratização do processo pedagógico, entendida como participação de todos nas decisões e na sua efetivação. (SANTOS, 2002).

Assim, na construção participativa do projeto político-pedagógico, Sá (2001) aponta três movimentos interdependentes. O primeiro é o ato situacional, no qual descreve-se a realidade em que a ação é desenvolvida. O segundo é o ato conceitual que diz respeito à concepção ou visão de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem. E o terceiro movimento compreende o ato operacional que orienta como realizar a ação, através do posicionamento com relação às atividades a serem assumidas para transformar a realidade da escola.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade e o desafio de cada escola em construir seu próprio projeto político-pedagógico e administrá-lo é cada vez mais reforçada por razões pedagógicas e técnico-administrativas inerentes ao compromisso da escola com a educação e o ensino, afirma Bussmann (2003). Tendo por base a deliberação de todos os sujeitos envolvidos no processo de educação, a elaboração do projeto pedagógico demanda um longo tempo, conhecimento e reflexão sobre o contexto educacional.

O projeto político pedagógico constitui um documento que resulta de um processo de construção, o qual requer a compreensão da dinâmica escolar, tanto em seu contexto interno como externo. Ela não se reduz à dimensão pedagógica ou a planos isolados de cada educador, sendo que reflete a realidade da instituição em que foi desenvolvido. Seu objetivo é assim clarificar a ação educativa da escola em sua totalidade.

Para realmente exercer a autonomia que lhe foi destinada através da nova LDB, a

construção do projeto político-pedagógico não pode ser algo decretado ou imposto pela resolução de conselhos e colegiados escolares. Pelo contrário, precisa ter por base um referencial teórico-metodológico que incentive a verdadeira participação de todos que direta ou indiretamente estão ligados ao contexto educacional. Com isso, é possível construir um espaço diferenciado e singular que atenda às necessidades educacionais da comunidade na qual está inserido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

BUSSMANN, A. C. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 16 ed. Campinas: Papirus, 2003.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

GANDIN, D.; GANDIN, L. A. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOPES, M. A. R. **Comentários à Lei de diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394, de 26 de dezembro de 1996**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

SÁ, V. **A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências**. *In*: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.

SANTOS, C. R. **O gestor Educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

ZANELLA, A. **Comunidade Escolar e projeto político-pedagógico**. Caçador: Univesidade do Contestado, 2003.

GESTÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS E FORMAS DE ATUAÇÃO

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento pela UFSC.

Docente, pesquisador e orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Rita Marcia Twardowski

Mestranda do Programa de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em Educação Básica da UNIARP.

Audete Alves dos Santos Caetano

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UNIARP.

Danielle Martins Leffer

Mestranda do Programa de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em Educação Básica da UNIARP.

Alisson André Escher

Mestrando do Programa de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em Educação Básica da UNIARP.

RESUMO: Atuar na gestão escolar é uma possibilidade para dinamizar propostas educacionais inovadoras e processos administrativos que correspondam às demandas apresentadas na realidade atual. O objetivo do estudo é identificar as perspectivas e formas de atuação dos profissionais na gestão escolar no Brasil. Trata-se de um estudo qualitativo, de revisão de bibliografia integrativa de literatura. Os resultados apresenta como desafio os processos formativos que

buscam colaborar para o desenvolvimento de competências indispensáveis ao exercício da referida função, apesar da carga horária insuficiente. Para desenvolver o papel de gestor escolar é necessário equilibrar as atribuições pedagógicas e as administrativas. A gestão participativa/democrática exige avanço na formação profissional e qualificação dos pedagogos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Concluímos que urgem medidas que possam contribuir para legitimar a participação do coletivo escolar em decisões relevantes para as instituições.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar; Perspectivas; Formação.

SCHOOL MANAGEMENT: PERSPECTIVES AND WAYS OF ACTING

ABSTRACT: Acting in school management is a possibility to stimulate innovative educational proposals and administrative processes that correspond to the demands presented in the current reality. The objective of this study is to identify the perspectives and forms of action of professionals in school management in Brazil. This is a qualitative, integrative literature review study. The results present as a challenge the formative processes that seek to collaborate for the development of competences indispensable to the exercise of the function, despite the insufficient workload. To develop the role of school manager it is necessary to balance the pedagogical and administrative attributions. The participative/democratic management requires advances in professional training

and qualification of educators to face the challenges of the contemporary world. We conclude that there is an urgent need for measures that can contribute to legitimize the participation of the school collective in decisions that are relevant to the institutions.

KEYWORDS: School Management; Perspectives; Training.

1 | INTRODUÇÃO

A origem da educação é tão antiga quanto a organização do homem em grupos e, posteriormente, em comunidades. O homem ao se estabelecer em grupo deu início a educação, através do repasse a cada geração dos saberes culturais, com o estabelecimento do sentimento de continuidade da natureza humana e da história da civilização. (TREVISAN; MAGALHÃES, 2020).

A educação é caracterizada pelo ensino de valores sociais, culturais e morais repassado de maneira formal e/ou informal, conforme as regras e as maneiras de aprender e viver em sociedade. A educação é um movimento dinâmico, sistêmico e flexível. (NAKASHIMA, 2018).

Na antiguidade, a educação estruturada na sociedade ocidental, era considerada por nobres e aristocratas como uma forma de contemplação e engrandecimento do poder, ou seja, a força exercida por poucos sobre muitos, produzindo a manutenção do comando e dos privilégios desta classe social. Para agricultores, comerciantes e artesãos, a educação foi o determinante na continuidade do trabalho diário pelas próximas gerações e, posteriormente, o almejo de melhores condições de vida. Para a igreja, a educação pactuava a ideia de doutrinação e catequese do homem, uma forma de imprimir os dogmas religiosos como verdade superior. (ALMEIDA, 2018).

No mundo, com o passar dos séculos e a mudança dos sistemas econômicos, a educação torna-se a forma de profissionalização do homem para o preenchimento das vagas de trabalhos nas indústrias, a produção de riquezas e o enriquecimento da classe dominante. Ainda assim, a educação continua a ser utilizada para a manutenção de classes e os privilégios da elite. (ALMEIDA, 2018).

No Brasil, as raízes do sistema educacional não nascem de forma diferente, não existe um sistema democrático de ensino, a educação é uma condição de classe e de dominação social. (PIRES, 2019). As mudanças acontecem a partir do estabelecimento da classe trabalhadora no Brasil, com a necessidade de atender a ordem econômica estabelecida. Assim, se expande a criação de escolas no preparo de alunos para o futuro profissional e o atendimento do modelo econômico adotado no país. (GADOTTI, 2014).

Fatos históricos como as duas grandes guerras mundiais, a Guerra Fria, mudanças

no campo político e econômico do país, o surgimento dos movimentos sociais e, atualmente, as demandas criadas a partir da pandemia da COVID-19, trouxeram impactos ao sistema educacional e a gestão escolar. (ALMEIDA, 2018).

A gestão tem como prioridade operacionalizar e implementar orientações políticas e institucionais, podendo ser centralizadora, controladora, produtivista, competitiva e de modo geral, atrelada a demandas do mercado ou, de outro modo, democrática, autônoma e participativa, o que eleva o seu compromisso com os interesses da coletividade. (AFONSO, 2010).

Na visão de Oliveira e Menezes (2018), a gestão escolar pretende promover maior autonomia e legitimidade ao sistema educacional. Apesar da expressão ter uma ampla origem em termos como comandar, dirigir, mandar, entre outros, estando baseada no poder e na autoridade. A visão humanística acredita que a gestão escolar envolva planejamento, produção e distribuição de bens culturais e sociais, com a participação de todos os envolvidos no funcionamento da escola.

Neste estudo, prioriza-se a gestão educacional na forma democrática e, portanto, participativa.

Dourado (2006) é um dos autores que discute a gestão humanística e democrática, defendendo que ela possibilita a valorização da autonomia e, ao mesmo tempo, estimula uma maior e mais efetiva participação. Paro (2008), por sua vez, defende que esse tipo de gestão, tanto visa, como valoriza o desenvolvimento da instituição de forma autônoma e participativa, porquanto, ademais de estimular o debate dos temas importantes para a instituição, envolve a comunidade escolar nas diferentes etapas de tomada de decisões.

Diante do exposto, a pergunta de pesquisa é: Quais as perspectivas e formas de atuação dos profissionais na gestão escolar no Brasil?

Definiu-se, portanto, como objetivo de estudo, identificar as perspectivas e formas de atuação dos profissionais na gestão escolar no Brasil.

Trata-se de um estudo qualitativo, de revisão de bibliografia integrativa de literatura. A revisão integrativa busca reunir o máximo de conhecimento sobre o tema de estudo. Para a realização da pesquisa, seguiu-se seis etapas: construção clara e específica da pergunta de pesquisa; seleção dos estudos e coleta de dados; análise dos dados; interpretação dos dados selecionados; apresentação dos resultados da revisão integrativa. (Souza *et al.*, 2010).

No estudo, incluiu-se artigos completos, publicados na língua portuguesa, encontrados em base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), entre os anos de 2012 e 2022, com procura das palavras “gestão” (*and*) “escola” (*and*) “gestão escolar”. Os dados levantados foram: título, objetivos e resultados.. Os materiais que não atendiam

aos critérios da pesquisa foram eliminados.

Foram encontrados 48 artigos, após a leitura do título, objetivos e resultados foram eliminados 26 artigos. Procedeu-se a leitura completa dos 22 artigos selecionados. Nesta fase, foram eliminados 9 artigos que não atendiam aos critérios do estudo.

A amostra analisada foi composta por 13 artigos que atendiam aos critérios de inclusão. Dessa forma, procedeu-se a interpretação e síntese dos resultados, conforme o preconizado por Souza *et al.* (2010). Os resultados receberam a contribuição de outras bibliografias relevantes em sua apresentação em categorias.

2 | GESTÃO PARTICIPATIVA E SUAS ESPECIFICIDADES

A forma de dimensionar a gestão educacional é significativamente marcada por condições que ultrapassam o contexto escolar, reforçando a perspectiva de Selznick (1996) de que não se pode separar processos internos das organizações de sua vinculação com o ambiente. São influências de políticas públicas que impactam a forma de gerir as escolas e que podem ser mais ou menos direcionadas.

Fonseca, Ferreira e Scaff (2020) discutem períodos da história brasileira e seus impactos no planejamento da educação. Apesar do foco ser o planejamento, o estudo das autoras, também é útil para se entender como determinados períodos afetaram e, ainda, afetam a gestão escolar.

O artigo das autoras analisa o planejamento e a gestão educacional no Brasil, no início da segunda metade do século XX, quando

[...] o Estado brasileiro munuiu-se de mecanismos capazes de fazer valer seu controle, pelo menos em boa parte dos séculos XX e XXI. Para isto, contou com o seu poder de convencimento, seja pelo viés autoritário ou pelo diálogo democrático". (FONSECA; FERREIRA; SCAFF, 2020, p. 4).

Nesse íterim, as autoras afirmam que o projeto educacional no país teve como base uma diretriz utilitarista, limitando-se a dar suporte às demandas do projeto econômico do Estado. Desse modo, enfatizou-se o plano educacional e a formação profissional, visando à preparação dos trabalhadores para alavancar o crescimento econômico.

Essa ênfase acompanhou o processo de industrialização do país. Dessa forma, empregaram-se esforços para a formação de mão de obra, subestimando as demandas necessárias para a formação cidadã e o convívio em sociedade.

Com a racionalização do trabalho, as tarefas passaram a ser cada vez mais divididas. Nesse processo, dissocia-se o trabalho braçal do intelectual, o que afeta a gestão, especialmente, no sentido de as atribuições acentuarem competências técnicas em detrimento de outras especificidades, além de priorizar uma forma mais centralizadora

de gestão escolar. Contudo,

Em fases mais democráticas, foi possível, especialmente pela mobilização dos trabalhadores docentes, discutir o plano à luz de propósitos valorativos, preparar o indivíduo para: gozar plenamente os seus direitos políticos; compreender e ter acesso às diferentes manifestações da cultura humana; atuar profissionalmente, munido de conteúdos éticos e da consciência de sua capacidade transformadora. (FONSECA; FERREIRA; SCAFF, 2020, p. 4).

Além das influências externas ao contexto escolar, também se destaca que internamente podem ser impulsionadas formas de gestão que variam de acordo com cada escola, ou seja, apesar de toda influência externa, existem espaços no interior da escola para a ressignificação na forma de gerir o processo educacional, possibilitando afirmar que

As variações nos modelos de gestão educacional são imanentes aos próprios processos institucionais presentes no campo das instituições de ensino. Isto é, na adoção de determinada estrutura de gestão educacional, as concepções e práticas administrativas e pedagógicas são tanto reforçadas por meio de sua utilização como podem ser reformuladas por reinterpretações, gerando outros valores impregnados na solução de problemas educacionais cotidianos. As escolas constroem um comportamento racional e significativo decorrente de sua vivência e justificam tal comportamento em relação aos fins que buscam cumprir (VERSIANI; MONTEIRO; REZENDE, 2018, p. 386).

Assim, cada escola escolhe um tipo de gestão, a partir de suas experimentações. A gestão participativa envolve a participação de vários membros, como a comunidade educativa (professores, alunos e funcionário), os pais, as entidades sociais e organizações no em torno da escola. O gestor escolar trabalha o ambiente coletivo, elementos como autonomia, poder decisório, interações sociais e contexto sócio-político, para garantir a participação dos envolvidos no sistema escolar. (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018).

3 | APURAÇÃO DE ESPECIFICIDADES

Seja pela influência externa, seja pela perspectiva interna, considera-se fundamental destacar o que diferencia uma gestão participativa de outras formas de exercer a função. Por isso, inicia-se pela discussão conceitual e, na sequência, destacam-se algumas de suas características.

Lück (2013, p. 47), afirma que a gestão participativa é uma forma de analisar, estar presente, oferecer ideias e opiniões, expressar o pensamento, analisar de forma interativa as situações, tomar decisões sobre o encaminhamento de questões “[...] com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas [...]”. Nesse processo, a “[...] participação como engajamento implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e

dedicação visando promover os resultados propostos e desejados”.

A gestão participativa prima pelos aspectos democráticos e sua influência na formação cidadã dos sujeitos, considerando a sociedade um espaço pautado na pluralidade, na acessibilidade e na igualdade. Um ensino de qualidade, onde a escola desempenhe o papel formador e social que lhe cabe, é construtora de oportunidades, com a utilização do diálogo e a promoção de ações integrativas entre a escola e a sociedade. (QUINQUIOLO; QUINQUIOLO, 2019).

Enquanto uma gestão centralizada, baseada no modelo industrial, norteia-se pela perspectiva técnica e pela objetividade, destacando-se “[...] pela centralização do poder na pessoa do gestor, onde as decisões ocorrem de forma hierárquica dos cargos, e há um baixo índice de participação das pessoas que trabalham na escola [...]” (Hess *et al.*, 2019, p. 19), na “[...] gestão participativa é privilegiada a gestão coletiva com ênfase nas pessoas ao invés das tarefas, sendo menos centralizadora, mais democrática [...]” (Hess *et al.*, 2019, p. 20).

Trata-se, portanto, de uma gestão democrática, isto é, uma forma de atuação que “[...] prima pelas decisões coletivas, princípios e ações participativas [...]”. Com essa perspectiva, “[...] todos têm voz e vez, podendo opinar e defender seu ponto de vista, tamanha autonomia, também gera maiores responsabilidades, já que todos são autores e colaboradores das decisões tomadas”. (FRANÇA, 2013, p. 18). Para tanto, a autora destaca que

[...] a gestão democrática exige uma “mudança de mentalidade” de todos os seus membros, que devem passar a ver a escola não como sendo um patrimônio do estado, mas sim da comunidade [...]. Como comunidade,

“[...] pais, alunos, professores e funcionários assumem a responsabilidade do projeto da escola” (FRANÇA, 2013, p. 18).

Alves e Barbosa (2020, p. 3) reiteram essa perspectiva quando lembram que a gestão participativa das escolas “[...] denota participação, construção coletiva, representando a ideia de prática social, o que deve ser algo permanente na escola”. Em sua atuação, esses segmentos trabalham para uma responsabilidade coletiva, apoiam-se nas experiências das pessoas e promovem interações sociais.

4 | ATRIBUIÇÕES E FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

Diferentes atribuições além, da administrativa, financeira e pedagógica, são destinadas ao gestor escolar. Essas se diversificam, de acordo com a percepção dos próprios gestores, de pesquisadores que dedicam ao seu estudo e, também de demandas legais, conforme discussão tecida neste capítulo.

O desenvolvimento das competências que possibilitam os gestores atenderem essas atribuições tem, minimamente, como condições fundamentais a formação inicial e a continuada, bem como o próprio contexto de atuação. (SILVA, 2018).

Considerando a ênfase histórica em que prevalece a indicação política para a função de gestor das escolas públicas, atribuía-se a esse profissional a tarefa de:

[...] manter a ordem e a disciplina, responder aos procedimentos e tomar decisões de forma individual, além de repassar as informações oriundas dos órgãos centrais da educação e, por fim, atender às normas externas que as escolas deveriam obedecer. (LEAL; NOVAES, 2018, p. 2).

De acordo com os mesmos autores, essa perspectiva favoreceu que a escola convivesse por muitos anos “[...] com práticas de exercício do poder de forma autoritária e centralizadora que manifestavam, de algum modo, uma compreensão da relação entre sociedade, Estado e indivíduo” (LEAL; NOVAES, 2018, p. 2).

Essa dinâmica foi bastante acentuada até a aprovação da Lei nº 9.394/1996, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), destacando-se, nesse ínterim, o controle, a supervisão e o repasse de informações aos órgãos centrais da educação. Leal e Novais (2018, p. 3) registram, também que foi a partir da LDBEN que a “[...] gestão da escola passou a demandar coordenação e participação”.

Em decorrência disso, foram delegadas ao gestor escolar outras atribuições. Os gestores deveriam voltar-se para uma “[...] educação emancipadora está embasada nos pilares da educação democrática voltada para a participação, autonomia, e coletividade envolvendo toda comunidade escolar e entorno”. (FERREIRA, 2019, p. 203).

Para Ferreira (2019, p. 207) passaram a ser atribuições do gestor escolar ,

[...] organizar e administrar, tendo em vista as orientações superiores, atribuindo a todo e qualquer problema uma dimensão puramente administrativa isolando-se do todo social que é de onde provem suas causas, ignorando suas implicações pedagógicas.

Dessa forma, lhe correspondem todas as atividades implicadas na coordenação e no acompanhamento das ações envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar, a coordenação de trabalhos em equipe, bem como a manutenção do clima de trabalho e a avaliação do desempenho (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Existe, portanto, isso pode ser constatado, quando se observa que “[...] algumas atribuições não eram conferidas ao diretor, a exemplo da gestão dos recursos financeiros, da gestão direta dos projetos pedagógicos, do processo de ensino-aprendizagem e da inserção da comunidade escolar nas decisões da escola [...]”. (LEAL; NOVAES, 2018, p. 3).

Nesse processo, o gestor escolar assume a tarefa de coordenar, mobilizar, motivar, liderar e delegar aos membros da equipe escolar as responsabilidades decorrentes das

decisões, além de acompanhar o desenvolvimento das ações, prestar contas e submeter à avaliação do coletivo o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente. (LIBÂNEO, 2004). Por isso, esse profissional necessita de conhecimento sobre a história da gestão escolar, avançando em seus conhecimentos em uma perspectiva democrática de gestar, afinado com a escola, a comunidade e o corpo de autores. A melhor formação é o entendimento dessa complexidade. (BARBOSA; ABDIAN, 2013).

O diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade, etc.). [...] As funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativo e existem em função do campo educativo. (LIBÂNEO, 2004, p. 217).

Luck (2013), confirma a amplitude das atribuições do gestor escolar quando aponta que lhe compete dinamizar e assistir os membros da equipe, além de liderar, promover cooperação, manter o processo de comunicação aberto e estimular práticas inovadoras, visando a melhoria da aprendizagem. Já Leal e Novaes (2018), destacam a responsabilidade na elaboração e no acompanhamento do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), a participação e o acompanhamento das ações pedagógicas e a promoção da participação dos diversos segmentos nas ações pedagógicas da escola.

Cabe ao gestor o papel de administrar a escola, organizando os procedimentos administrativos, planejando as questões pedagógicas e juntamente com toda a equipe escolar, funcionários e técnicos, criar condições para que tudo se articule e esta integração faça a escola desenvolver suas atividades adequadamente. (PARENTE; CONCEIÇÃO, 2014, p. 176).

Na sequência são destacadas as atribuições do gestor escolar,

1. Supervisionar e responder por todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola bem como as atividades com os pais e a comunidade e com outras instâncias da sociedade civil.
2. Assegurar as condições e meios de manutenção de um ambiente de trabalho favorável e de condições materiais necessárias à consecução dos objetivos da escola, incluindo a responsabilidade pelo patrimônio e sua adequada utilização.
3. Promover a integração e a articulação entre a escola e a comunidade próxima, com o apoio e iniciativa do Conselho de Escola, mediante atividades de cunho pedagógico, científico, social, esportivo, cultural.
4. Organizar e coordenar as atividades de planejamento e do projeto pedagógico-curricular, juntamente com a coordenação pedagógica, bem como fazer o acompanhamento, avaliação e controle de sua execução.
5. Conhecer a legislação educacional e do ensino, as normas emitidas pelos

órgãos competentes e o Regimento Escolar, assegurando o seu cumprimento.

6. Garantir a aplicação das diretrizes de funcionamento da instituição e das normas disciplinares, apurando ou fazendo apurar irregularidade de qualquer natureza, de forma transparente e explícita, mantendo a comunidade escolar sistematicamente informada das medidas.
7. Conferir e assinar documentos escolares, encaminhar processos ou correspondências e expedientes da escola, de comum acordo com a secretaria escolar.
8. Supervisionar a avaliação da produtividade da escola em seu conjunto, incluindo a avaliação do projeto pedagógico, da organização escolar, do currículo e dos professores.
9. Buscar todos os meios e condições que favoreçam a atividade profissional dos pedagogos especialistas, dos professores, dos funcionários, visando à boa qualidade do ensino.
10. Supervisionar e responsabilizar-se pela organização financeira e controle das despesas da escola, em comum acordo com o Conselho de Escola, pedagogos especialistas e professores. (LIBÂNEO 2004, p. 217).

Existem, igualmente, autores que classificam claramente as atribuições em pedagógicas e burocráticas.

A gestão escolar envolve educação e formação de pedagogos/gestores na área da administração, contexto histórico e social, instrumentalidade da gestão democrática, planejamento execução, relações sociais, entre outros, contemplados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP). (BARBOSA; ABDIAN, 2013).

Para os autores, existe a necessidade de investimento e aprofundamento dos temas nos projetos político-pedagógicos de universidades públicas para a formação do Pedagogo em Administração/Gestão Escolar, contemplando a formação específica e os espaços intra e extraescolares.

No cotidiano da escola são inúmeros os desafios do gestor escolar e dos profissionais da educação, o que exige uma postura crítica para compreensão dos aspectos sociopolíticos e econômicos das políticas públicas educacionais. A qualidade do ensino é o foco da gestão, alcançada com a interação do corpo escolar e a sociedade para a melhoria de qualidade de vida do cidadão. (SILVA; SOUZA, 2013).

Rescia e Gentili (2016), colocam que diante de tantas reformas educacionais, ainda estamos longe de alcançar iniciativas profícuas para formação de gestores escolares. Na prática escolar, assistimos inúmeros estabelecimentos de ensino adotando o modelo paradigmático tradicional de gestão, graças aos entraves políticos, burocráticos e orçamentários, que dificultam a emancipação dos municípios na gestão dos estabelecimentos de educação.

Para que a gestão escolar participativa seja aplicada é importante lembrarmos “a política educacional é resultado das correlações de forças e da concepção de sociedade que se pretende instaurar a longo prazo, convergindo em mudanças nos princípios sociais e educacionais”. (SILVA *et al.*, 2022).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perspectivas e formas de atuação dos profissionais na gestão escolar avançam conforme modificam as necessidades da sociedade contemporânea. Entretanto, as políticas educacionais ainda interferem que os municípios deleguem autonomia a comunidade escolar para a eleição do Gestor Escolar.

Atualmente, o perfil do pedagogo/gestor escolar, além de desenvolver as atividades pedagógicas e administrativas, necessita promover um ambiente saudável entre o corpo escolar, a integração e articulação entre a escola e a comunidade (pais, entidades sociais e organizações no em torno da escola).

Entre outros importantes papéis do gestor escolar, podemos citar: estimular a discussão através do diálogo da construção democrática do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE); organizar, prezar e prestar contas dos recursos financeiros; estimular e acompanhar as ações pedagógicas promovidas na escola; promover a inserção da comunidade nas decisões escolares; promover a conservação do patrimônio público; estimular a participação de diversos segmentos (saúde, assistência social, meio ambiente, entre outros) na escola, entre outros. A gestão democrática abre um leque de oportunidades para uma gestão eficiente e abrangente.

Dificuldades são encontradas na formação do pedagogo/gestor, como a baixa carga horária dedicada aos temas, nada que impeça o avanço nos estudos dos interessados que desejem exercitar uma gestão escolar democrática e participativa.

Existe, portanto, a necessidade de equilibrar as atribuições pedagógicas e as administrativas. Ambas são determinantes e interferem nos processos de ensino e de aprendizagem.

Concluimos que urge medidas que possam contribuir para legitimar a participação do coletivo escolar em decisões relevantes para as instituições.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 13-30, 2010.

ALMEIDA, V. História da educação: narrativas de suas trajetórias. In: ALMEIDA, V. (org.). **História da educação e método de aprendizagem em ensino de História**. Palmas (TO): EDUFT, 2018. p. 19-80.

- ALVES, S. M. C.; BARBOSA, M. R. B. Gestão escolar democrática: dimensão diretiva aos processos educacionais significativos. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 4, p. e139942985-e139942985, 2020.
- BARBOSA, A. H.; ABDIAN, G. Z. Gestão escolar e formação do pedagogo: relações e implicações a partir da análise de projetos político-pedagógicos de universidades públicas. *Educação em Revista*, v. 29, p. 245-276, 2013.
- DOURADO, L. F. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.
- FERREIRA, E. M. P. As atribuições da equipe gestora escolar democrática que influenciam na qualidade da educação. *Revista Psicologia & Saberes*, v. 8, n. 11, p. 201-233, 2019.
- FONSECA, M.; FERREIRA, E. B.; SCAFF, E. A. S. Planejamento e gestão educacional no Brasil. *Educar em Revista*, v. 36, e69766, 2020.
- FRANÇA, D. C. **Formação de gestores**: um processo complexo e desafiador. 2013. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.
- GADOTTI, M. **Gestão Democrática com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional-CONAE**. v. 4, p. 1-25, 2014. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.
- HEES, L. W. B.; LOURA, L. K.; OLIVEIRA, M. F.; BARRETO, M. E.; SANTANA R. M.; KLEIN, S. Gestão participativa: uma proposta de ações integradas ao Modelo DMAIC. *Scientia Vitae*, v. 8, n. 25, p. 19-28, 2019.
- LEAL, I. O. J.; NOVAES, I. L. Percepção de diretores acerca das atribuições na gestão pedagógica de escolas municipais de Jacobina (BA). *Educ. Pesqui.*, v. 44, e174879, 2018.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia (GO): Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI, M. S **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo (SP): Cortez, 2012.
- LÜCK, H. **Ação integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. 29. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.
- NAKASHIMA, R. H. R. Prefácio. In: ALMEIDA, V. (org.). **História da educação e método de aprendizagem em ensino de História**. Palmas (TO): EDUFT, 2018. p. 19-80.
- OLIVEIRA, I C.; VASQUES-MENEZES, I . Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Cad. Pesqui.*, n. 48, v. 169, p. 876-900, 2018.
- PARENTE, J. M.; CONCEIÇÃO, S. H. O perfil do diretor das escolas públicas de Itabaiana (SE): um estudo multivariado. *EccoS – Rev. Cient.*, n. 35, p. 173-190, 2014.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo (SP): Ática, 2008.

PIRES, R. R. **Implementando desigualdades** : reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro (RJ): Ipea, 2019.

QUINQUIOLO, N. C. R.; QUINQUIOLO, J. M. Gestão escolar: a influência do modelo democrático na formação do aluno. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 8, n. 17, p. 1-8, 2019.

RESCIA, A. P. O.; GENTILINI, J. A. Formação de gestores educacionais e escolares no contexto das tendências das reformas educacionais: consensos e dissensos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 307-318, 2016.

SELZNICK, P. *Institutionalism "old" and "new"*. **Administrative Science Quarterly**, v. 41, n. 2, p. 270-277, 1996.

SILVA, M. A. Atribuições, concepções e trabalho do diretor escolar após 2007. **Revista Diálogo Educacional**, v. 18, n. 56, p. 253-278, 2018.

SILVA, A. F.; SOUZA, A. L. L.. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. **Cadernos de pesquisa**, v. 43, p. 772-787, 2013.

SILVA, G.; SILVA, A. V; GOMES, E. P. S.. Atribuições do/a gestor/a escolar segundo a lei de gestão democrática do ensino de Rio Largo-AL. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 33, p. 945-958, 2021.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica**: métodos de pesquisa. Porto Alegre (RS): Editora: UFRGS 2009

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **einstein**, v. 8, n. 1 Pt 1, 102-106, 2010.

TREVISAN, A. C. C.; MAGALHÃES, L. . **Educando para o patrimônio cultural**: propostas de práticas para a educação formal. Londrina (PR): Livros Editora UniFil, 2020.

VERSIANI, Â. F.; MONTEIRO, P. R. R.; REZENDE, S. F. L. Isomorfismo e variação da gestão escolar na rede pública brasileira de Ensino Fundamental. **Cad. EBAPE.BR**, v. 16, n. 3, 2018.

ANÍSIO TEIXEIRA E A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC). Docente, pesquisado e orientador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Rita Marcia Twardowski

Mestranda do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Audete Alves dos Santos Caetano

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Danielle Martins Leffer

Mestranda do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Alisson André Escher

Mestrando do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

RESUMO: A Filosofia da Educação busca abordar de maneira radical e severa as dificuldades surgidas na educação, a partir de uma perspectiva de conjunto. Além disso, a Filosofia da Educação pode ser enfrentada sob um modo clássico que vê a realidade como cognoscível e a inteligência como capaz de conhecê-la. A verdade, no caso, seria a correspondência exata entre o cognoscível e o conhecido. Destarte, a

Filosofia da Educação, como disciplina, como teoria geral da educação, ou como diretriz norteadora do processo educacional, foi estudada e anunciada por Anísio em contexto de reformas e de tentativas de modernização da sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia; Educação; Anísio Teixeira.

ANISIO TEIXEIRA AND PHILOSOPHY OF EDUCATION

ABSTRACT: Philosophy of Education searches for approaching the difficulties that appear in education in a radical way from a perspective of the whole. Besides, Philosophy of Education can be faced under a classic way which sees reality as easy to know, and intelligence as able to know it. The truth, in this case, would be the exact correspondence between the possible to know and the known. Thus, Philosophy of Education, as a discipline, as a general theory of education, or as a direction to the educational process, has been studied and announced by Anísio in contexts of reforms or attempts of modernization of the Brazilian society.

KEYWORDS: Philosophy; Education; Anísio Teixeira.

1 | INTRODUÇÃO

A educação estabelece um processo íntimo e contínuo de mútuo relacionamento entre pessoas, por meio do qual, tomando maior consciência de si mesmas e atuando de acordo, se completam, ampliando as suas capacidades físicas, psíquicas,

sociais, mentais, intelectuais, morais e espirituais, com o fim de se desempenharem como pessoas individuais e de se agregarem ativa e criativamente na sociedade de que fazem parte. (SANTOS *et al.*, 2022).

Já a Filosofia é uma forma de conhecimento que, interpretando o mundo, designa um ponto de vista coerente e sistêmico que permite um modo de ação efetiva. Essa forma de compreender o mundo, tanto é condicionada pelo meio histórico, como também é seu condicionante. Ao mesmo tempo, pois, é uma interpretação do mundo e é uma força de ação (GHIRALDELLI JR., 2002).

Além disso, a Filosofia da Educação ocorre habitualmente em trabalhos sobre teoria e prática da educação (TREVISAN, 2022). Contudo, nem sempre é evidente o que ela significa. Se for encarado criticamente o uso de frases como filosofia da educação, bases filosóficas da educação, pressuposições filosóficas de teoria educacional, e assim por diante, torna-se evidente que tais denominações nada mais são que títulos vagos que não passam de simples miscelânea sobre os objetivos e métodos de ensino (ROMÃO, 2018).

Toda educação implica uma base comum sobre a qual se estabelecem as diferenciações como educação física, artística, moral etc., desde que se queira compreender o homem todo em todos os homens. Assim, a educação sempre pressupõe, explícita ou implicitamente, uma percepção de mundo e de homem.

De acordo com Oro e Zilles (1981, p. 24),

[...] A educação é um processo de aperfeiçoamento do homem, um processo cultural. Convém ficar inicialmente com esta definição bem geral e não situar-se de antemão numa disciplina particular e afirmar com a sociologia que a educação é socialização, ou com a psicologia que ela é integração da personalidade, ou com certo tipo de filosofia que educação é conquista da liberdade.

Com este conceito, pode-se dizer que a educação sugere que o homem, o educando, seja um ser incompleto, mas em cuja natureza existe a capacidade, a necessidade e a tendência de aperfeiçoar-se, de desenvolver-se.

A educação é, também, uma transmissão de valores de uma geração a outra (CACCIACARRO; MACEDO, 2018). Cada geração adulta transmite à geração imatura, os conhecimentos, conceitos, comportamentos, atitudes, maneiras de ver e de pensar.

Em consonância com a preleção de Bello (1969, p. 24),

[...] educação significa não só o ato de educar, como também o resultado desse ato. No primeiro sentido, educação é a atividade pela qual se promove a perfeição humana, e no segundo, é a perfeição resultante dessa atividade.

Por conseguinte, a educação é distinguida como uma influência. Ao contrário do que almejam certos pedagogos, entre os quais os que declararam uma concepção puramente biológica da educação, não é essa um processo simplesmente funcional, espontâneo e

autônomo, uma evolução criadora. (KOHAN, 2019).

Uma vez que a educação não se constitui em fenômeno isolado, ela não pode ser vista fora das condições sociais e históricas. No entanto, é o conhecimento científico que admite a superação das crenças e dos enfoques empíricos. O ensino por si só não designa uma mentalidade nem um espírito científico, mas pode transformar-se em uma espécie de doutrina (NISKIER, 2001).

A educação necessita atentar para os fenômenos da realidade, investigados pelo conhecimento científico. Voltada para a realidade e sustentada a ciência, a função da escola é transformar essa realidade, possibilitando a cada indivíduo sua autonomia e sua identificação numa sociedade de conflitos e, assim, democrática e em constante transformação.

Ademais disso, a educação é assinalada pela investigação científica que determina seu conteúdo e por aspectos ideológicos, econômicos, sociais, políticos e religiosos (RIBEIRO, 2022). Nesse contexto, as relações e funções da ciência e da escola alcançam uma significação social e histórica. Não é possível limitar-se a educação a uma visão técnica apenas, porque toda forma de educação é um projeto político. O conhecimento tem condicionamentos éticos e ideológicos.

Segundo Gadotti *apud* Niskier (2001, p. 31), “a educação está igualmente dividida, numa sociedade predominantemente conservadora de privilégios”. A escola é um lugar onde se pode encontrar uma classe emergente que busca na educação, maneiras de se colocar na sociedade, portanto a escolar é um importante elemento da luta social.

Destarte, a educação é fundamental para a humanização e socialização do homem (LIMA-BERTON *et al.*, 2021). Pode-se dizer que se trata de um processo que dura a vida inteira, e que não se limita à simples continuidade, mas supõe a possibilidade de rupturas pelas quais a cultura se renova e o homem faz a história.

2 | FILOSOFIA

De acordo com Dewey *apud* Schmitz (1984., p. 15),

[...] a Filosofia não é uma ciência igual às outras ciências. Por isso mesmo, não pode ser reduzida ao método científico, nem tratada como as outras ciências, ou até substituída por elas.

A Filosofia não decide sobre o método a ser empregado na educação, seja na auto-educação, seja na hetero-educação. Nem ao menos fornece os conteúdos que deverão ser aprendidos ou assimilados, ou valores a serem buscados e os objetivos a serem obtidos, para que a educação seja conveniente.

Entretanto, a Filosofia é essencial para a educação. Nenhuma atividade pode ser

empreendida sem uma sólida base filosófica. Não se trata de fornecer princípios desligados da realidade. Mas a partir da realidade e para essa realidade, é fundamental saber o que é apropriado para o homem em geral, para se poder acertar no momento de obter opções com relação ao que convém para o homem em situação existencial.

Ademais disso, a Filosofia busca uma visão de conjunto, isto é, nunca examina o problema de maneira parcial, mas sempre sob uma perspectiva que relacione cada aspecto com os demais, no contexto em que está implantado. Portanto, a realidade que se acha fragmentada pelo saber especializado de cada ciência particular, é desempenhada na sua integridade pela Filosofia, a única encarregada de fazer uma reflexão crítica e global a respeito do saber e da prática do homem (ARANHA, 1996).

Segundo Piletti e Piletti (1988, p. 13):

A essência da filosofia é a procura do saber e não a sua posse. Se a filosofia é procura e não posse, podemos dizer que o trabalho filosófico é um trabalho de reflexão. Filosofar, portanto, significa retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, examinar detidamente, prestar atenção e analisar com cuidado.

Assim, o modo pelo qual a reflexão filosófica se faz rigorosamente, varia conforme a orientação de cada filósofo e as tendências históricas decorrentes da situação vivida pelos homens na sua ação sobre o mundo.

3 | FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

A reflexão filosófica admite que o homem adquira outra dimensão, além daquela que é dada pelo agir imediato, na qual as pessoas estão mergulhadas no dia-a-dia.

Para que uma reflexão possa ser chamada de filosófica é necessário que satisfaça a uma série de exigências. Demerval Saviani resume essas exigências em somente três requisitos: a radicalidade, o rigor e a globalidade. Isso quer dizer que a reflexão filosófica, para ser tal, precisa ser radical, rigorosa e de conjunto (PILETTI; PILETTI, 1988).

Entretanto, a Filosofia evita a estagnação que decorre do não-questionamento. Sua busca não está alheia à ética e à política, fazendo com que se confronte sempre com o poder. Daí sua função de desvelar a ideologia, as formas pelas quais é sustentada a dominação.

Além disso, a Filosofia implica, por um lado, a posse ou aquisição de um conhecimento que seja, ao mesmo tempo, o mais válido e o mais amplo possível e, por outro, o uso desse conhecimento em benefício do homem.

Preleciona Meksenas (1994, p. 10),

A filosofia é concebida como ação intelectual que nasce da prática e a redimensiona. Sua principal característica é a percepção do pensamento como totalidade. A totalidade não traduz a realidade como soma de todos os fatos particulares numa pretensa unidade. Ela consiste na inter-relação contraditória das particularidades como objetos de estudo relacionados à estrutura social. Por outro lado, essa perspectiva não é concebida genericamente.

Com o estudo da história da educação, pode-se entender os valores que orientam os educadores de cada época. A Filosofia, por sua vez, tem a missão de refletir sobre esses valores com o objetivo de confrontá-los com os valores atuais da educação. Dessa maneira, a tarefa da Filosofia incide na procura de novas alternativas e na fixação de novos critérios de valor.

A Filosofia é um corpo de conhecimento, estabelecido a partir de um esforço que o ser humano vem fazendo de compreender o seu mundo e dar-lhe um sentido, um significado compreensivo (LUCKESI, 1993).

Além disso, a Filosofia é um campo de entendimento que, quando a pessoa se aproxima da mesma, sente-se refletindo sobre a cotidianidade dos seres humanos. Desde a cotidianidade mais simples, como é o de se encontrar com as pessoas, até a cotidianidade mais complexa, que pode ser a reflexão sobre o sentido e o destino da humanidade.

A Filosofia pode, também, ser um corpo de entendimentos que abrange e direciona a existência humana em suas mais variadas dimensões. Pode se proclamar, de forma coerente, de interpretar o mundo que possibilita um modo de agir coerente, consequente e efetivo (ATHAIDE, 1975). O seu processo de aprendizagem envolve questionamentos, rupturas e recomeços, envolvendo saberes, vivências e culturas, com momentos contínuos de construção do conhecimento (ALMEIDA, 2022).

Destarte, a Filosofia se manifesta ao ser humano como uma maneira de entendimento que tanto propicia a compreensão da sua existência, em termos de significado, como lhe apresenta um direcionamento para a sua ação, um rumo a seguir ou, ao menos, para lutar por ele. Ela constitui um quadro organizado e coerente de visão do mundo sustentando, portanto, uma proposição organizada e coerente para o agir.

De acordo com Basbaum *apud* Luckesi (1993, p. 23):

A filosofia não é, de modo algum, uma simples abstração independente da vida. Ela é, ao contrário, a própria manifestação da vida humana e a sua mais alta expressão. A filosofia traduz o sentir, o pensar e o agir do homem. Evidentemente, ele não se alimenta da filosofia, mas, sem dúvida nenhuma, com a ajuda da filosofia.

Destarte, a palavra filósofo ficou reservada àqueles que consciente e deliberadamente se colocam a filosofar.

Escolhem um método, sistematizam os conhecimentos alcançados, arquitetam

um sistema interpretativo da realidade. Filósofo é, então, aquele que diz em conceitos e em linguagem apropriados a experiência do ser. Os conceitos e linguagem não estão à margem do ser vivo.

A filosofia vazada na linguagem conceitual é intensamente solidária com a vida, com a existência. Ela marca o desejo, a ânsia que o homem tem de elucidar sua circunstância existencial.

Em suma, a Filosofia não é tão-somente uma interpretação do já vivido, daquilo que está objetivando, mas também a interpretação de aspirações e desejos do que está por vir e do que está para chegar. Os filósofos captam e dão sentido à realidade que está por vir e a expressam como um conjunto de ideias e valores que devem ser vividos, difundidos, buscados. (FONTOURA, 2000).

Com isto, a Filosofia tem causado, ao longo da história humana, atitudes contraditórias e paradoxais. Governos que, de um lado, afastam a Filosofia como subvertora da ordem, de outro, contratam especialistas para designarem um pensamento, um modo de idealizar o mundo que garanta a sua forma de administrar politicamente o povo e a nação (LUCKESI, 1993).

Por fim, o exercício do filosofar precisa ser um esforço de inventário, crítica e reconstrução de conceitos, auxiliados pelos pensadores antecedentes.

Eles têm uma contribuição a apresentar ao ser humano, auxiliando no trabalho de construir o entendimento filosófico do mundo e da ação.

4 | ANÍSIO TEIXEIRA E A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

O estudo, posto que restrito, do pensamento de Anísio Teixeira no espaço desta pesquisa tem o sentido de compreender a sua importância para a constituição do campo da Filosofia da Educação a partir dos anos 30 no Brasil. Ainda que tenha marcado sua trajetória mais como administrador educacional, nos poucos momentos em que atuou como professor respondia pela disciplina Filosofia da Educação (TOMAZETTI, 2003).

Assim, a Filosofia da Educação, como disciplina, como teoria geral da educação, ou como diretriz norteadora do processo educacional, foi estudada e divulgada por Anísio num contexto de reformas e de tentativas de modernização da sociedade brasileira.

A realização de um estudo da Filosofia da Educação no Brasil sem se mencionar o pensamento e a prática de Anísio Teixeira seria a recusa de parte significativa da história educacional brasileira, pois a modernidade educacional teve em Anísio seu grande agente, na tentativa de pensar a conciliação da identidade cultural brasileira com as ideias pragmatistas norte-americanas, principalmente do filósofo John Dewey.

À luz do magistério da lavra de Pôrto Jr. (2001, p. 139):

O campo da educação e da filosofia da educação brasileira, entre os anos 20 e 60, têm nas idéias e na prática de Anísio Teixeira uma importante fonte de pesquisa e de reflexão. A filosofia de John Dewey foi por ele propagada no Brasil, bem como suas concepções de educação, de sociedade e de democracia.

Por conseguinte, Anísio foi um dos intelectuais da educação responsável pelo nascimento e disseminação das idéias fecundas da tradição moderna do pensamento e da prática educacional brasileira.

Apesar da pouca influência da Filosofia de Dewey e do pragmatismo norte-americano, de um modo geral, nos programas de ensino de Filosofia da Educação no período estudado, não tem como negar a sua influência no contexto educacional. O nome e a obra de Anísio Teixeira são acoplados, no campo educacional e de sociedade.

As idéias de Anísio acerca da Filosofia da Educação, inspiradas em John Dewey, foram determinantes em sua vida de educador, administrador e escritor. O seu livro “Pequena Introdução à Filosofia da Educação: escola progressiva ou transformação da escola”, publicado pela primeira vez em 1934, incorpora escritos anteriores de Anísio (TOMAZETTI, 2003).

No livro, Anísio apresenta o quadro de transformações da sociedade obtido pelo avanço da ciência e da tecnologia e a necessidade de a escola se colocar ao tempo de tais transformações.

Anísio detecta a dimensão importante das transformações materiais que já estavam incidindo e que ainda viriam a acontecer no Brasil e suas conseqüências para a ordem moral e social, através de modificações dos valores e das novas perspectivas de vida.

A contribuição de Anísio Teixeira ao campo da Filosofia da Educação, no Brasil, foi muito significativa, ainda que tenha desempenhado o ofício de professor de Filosofia da Educação em um período curto de sua vida.

As idéias de Anísio acerca do ensino e da formação de professores nos tempos de mudanças e determinações para o ensino público brasileiro, evidenciam a sua atualidade e importância. Segundo ele, a formação do magistério, em todos níveis, deveria ser feita em universidades, juntamente com os profissionais especialistas da educação, voltados para a pesquisa (PORTO Jr., 2001).

Ademais disso, Anísio Teixeira possuía uma visão dualista do ensino, pois entendia que cada nível teria uma essência própria e a sua unificação haveria de primarizar o liceu ou secundarizar o ensino primário. Com objetivos distintos, o ensino primário prepararia economicamente para a vida e, o ensino secundário daria uma formação mais intelectual.

Anísio, também, averiguava o processo de transformações materiais que já estavam acontecendo e que ainda viriam a incidir no Brasil e suas conseqüências para a ordem

moral e social, por meio das modificações dos valores e das perspectivas de vida.

De acordo com Pôrto Jr. (2001, p. 152):

A filosofia não teria nascido como busca desinteressada da verdade, mas como reconciliadora de produtos mentais já existentes. A filosofia preferiu justificar, a mudar. Nem mudar era possível. Assim, a filosofia podia ser definida, historicamente, como a justificação em fundamentos racionais, do espírito, embora não da forma das crenças tradicionais.

Destarte, a Filosofia deteve-se a investigar as causas últimas e finais de todas as coisas; a buscar a essência fora do mundo das aparências, do instável.

Ao apresentar as relações entre filosofia e educação para chegar a uma Filosofia da Educação necessária à civilização, Anísio traçou uma sucinta história da Filosofia em seu texto Filosofia e Educação de 1960. Sua intenção era explicar o surgimento do pensamento especulativo/racional que descartou o conhecimento prático que possibilitava a sobrevivência dos homens.

A Filosofia da Educação de John Dewey, segundo Anísio, é uma conciliação entre os velhos dualismos, levando o processo educativo a um constante movimento de revisão e reconstrução. No entanto, esse pensamento ainda não havia sido aceitado e implantado nas escolas como seria desejável, averiguava Anísio, quando da produção de seu livro (PÔRTO JR., 2001).

Entretanto, no Brasil, lamentava Anísio, a educação ainda refletia os modelos dos quais se originou; a Filosofia da Educação dominante permanecia, em grande medida, a mesma que veio da Europa.

O entendimento de educação e dos meios para alcançá-la destacados pelo movimento da escola nova apresentava claros princípios filosóficos. Para a Filosofia da Educação, o homem é uma realidade pessoal e dinâmica que se manifesta pela ação e pela ação enriquece; que é dotado de faculdades superiores, como a inteligência e a vontade, às quais se subordinam as atividades biológicas e psíquicas.

A importância da nova orientação dada à Filosofia da Educação por Anísio Teixeira, no contexto de constituição do campo da Filosofia da Educação no Brasil, precisa ser entendida dentro de uma perspectiva ampla. Primeiramente, Anísio, exceto no início de sua carreira, não foi professor de Filosofia da Educação do ensino normal e universidade. Sua contribuição nesse campo aconteceu no âmbito da produção editorial, da divulgação do pensamento e da obra de John Dewey e da filosofia pragmatista, de forma geral.

A influência do pensamento e da obra de Anísio Teixeira na disciplina de Filosofia da Educação foi modesta. O pragmatismo, quando contemplado no programa da disciplina, era apenas um item entre tantos sem ênfase.

Enfim, a nova Filosofia da Educação representou muito mais uma ruptura em termos

de concepção geral de educação e de ensino que passou a dominar o discurso pedagógico, do que propriamente a reorientação dos conteúdos e autores a serem estudados na disciplina.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação não pode ser analisada somente um simples veículo transmissor, mas também um instrumento de crítica dos valores herdados e dos novos valores que estão sendo propostos. A educação abre espaço para que seja possível a reflexão crítica da cultura.

Além disso, a educação precisa constituir-se em uma tomada de posição explícita sobre a problemática educacional em todos os níveis e não pode ser confundida com a administração escolar, organização de currículos e temas semelhantes.

O contributo de Anísio Teixeira reveste-se de fundamental importância para a educação brasileira, este sempre foi considerado um nome expressivo da Filosofia da Educação no Brasil. Tem-se então, de um lado a Filosofia da Educação que se institucionalizou como disciplina de formação pedagógica dos futuros professores secundários, em certa medida alheia ao grande desenvolvimento das concepções de Filosofia e de Educação, sustentadas pelo pragmatismo norte-americano.

De outro lado, entretanto, percebe-se a grande influência que esta Filosofia teve no campo educacional como diretriz geral, norteadora de um novo projeto educacional, aliado a uma nova sociedade que se consolidava. Foi neste espaço amplo da educação brasileira, como administrador da educação pública, que Anísio Teixeira a empregou como referencial de seus projetos e lutas.

Embora as ciências da educação, como Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Biologia da Educação, História da Educação e, também, Filosofia da Educação tenham sido estabelecidas no ensino normal e nos cursos de pedagogia das universidades em resultado da orientação escolanovista, no âmbito da disciplina Filosofia da Educação, a orientação pragmatista, não foi dominante.

Por fim, a concepção de Filosofia da Educação de Anísio Teixeira popularizou-se na área educacional como um programa de estudo para as disciplinas nos Cursos de Graduação em Pedagogia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. A filosofia e seu campo de ensino: conversações com Deleuze-Guttari.

Conjecturas, v. 22, n. 3, p. 528-541. Disponível em: <http://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/790/624>. Acesso em: 21 ago. 2022.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ATHAYDE, B. M. **Fundamentação Filosófica da Educação**. São Paulo: Pioneira, 1975.

BELLO, R. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1969.

CACCIACARRO, M. F.; MACEDO, R. M. S. A família contemporânea e seus valores: um olhar para a compreensão parental. **Psicologia em Revista**, v. 24, n. 2, p. 381-401, 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/9069/14054>. Acesso em: 10 jun. 2022.

FONTOURA, A. **Filosofia da Educação: a escola viva**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Aurora, 2000.

GHIRALDELLI JR., P. **O que é Filosofia da Educação?** 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIMA-BERTON, T. D.; MONTEIRO, M. P. G.; ASINELLI-LUZ, A. A humanização em Paulo Freire e suas relações com a educação preventiva integral. **Inter Ação**, v. 46, n. ed. especial, p. 1132-1146, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68400/37258>. Acesso em: 19 jul. 2022.

LUCKESI, C. C.. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

KOHAN, W. O. Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. **Educ. Pesqui.**, v. 45, e201600, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/jep/a/fHZDML53D8X6xTsRzgHL8Qp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2022.

MEKSENAS, P. **Sociedade, Filosofia e Educação**. São Paulo: Loyola, 1994.

NISKIER, A. **Filosofia da Educação: uma visão crítica**. São Paulo: Loyola, 2001.

ORO, A. P.; ZILLES, U. **Filosofia da Educação**. Porto Alegre: EST, 1981.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **Filosofia e História da Educação**. São Paulo: Ática, 1988.

PÔRTO JR., G. **Anísio Teixeira e o Ensino Superior**. Brasília: Bárbara Bela, 2001.

RIBEIRO, W. C. Religião e política na trajetória intelectual de Friedrich Engels. **Cadernos Cemarx**, v. 15, n. n.esp, p. 1–33, 2022. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/15877/10897>. Acesso em: 28 jun. 2022.

ROMÃO, E. A educação do educador na sociedade maquina: a Ética e a Estética da docência e do desejo de docender. **Filosofia e Educação**, v. 10, n. 1, p. 58-89, 2018.

SANTOS, A. M.; TWARDOWSKI, R. M.; CAETANO, A. A. S.; LEFFER, D. M.; ESCHER, A. A. Formação em pedagogia-a percepção de profissionais do ensino fundamental. **Conjecturas**, v. 22, n. 1, p. 1618-1630, 2022. Disponível em: <http://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/618/479>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SCHMITZ, E. F. **O Homem e sua Educação**: fundamentos de filosofia da educação. Uberaba: Sagra, 1984.

TOMAZETTI, E. M. **Filosofia da Educação**: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil. Ijuí: Unijuí, 2003.

TREVISAN, A. L. A Filosofia da Educação no Passo de Gradiva. **Educ. Real.**, v. 47, e117203, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Qmk5gBcV6NRYtMxP9hzvm6m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2022.

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC). Docente, pesquisado e orientador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Rita Marcia Twardowski

Mestranda do Programa de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Audete Alves dos Santos Caetano

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Danielle Martins Leffer

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Alisson André Escher

Mestrando do Programa de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

RESUMO: O direito à Educação Infantil figura na legislação que regulamenta a escolarização no contexto brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 constituiu o marco inicial desse processo ao reconhecer a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996). Amparada legalmente, a

Educação Infantil vem se ressignificando no sentido de superar uma ênfase sustentada pela visão assistencialista. Essa perspectiva tem em seu bojo práticas que prioriza o cuidar e desconsidera a relevância do educar, respaldando-se em uma trajetória cuja origem justifica-se por vários fatores, entre os quais, Jaques e Hipólito (2019) destacam a inserção da mulher no mundo do trabalho, o processo de urbanização e as mudanças na estrutura e na organização familiar.

PALAVRAS-CHAVE: Direito; Educação Infantil; institucionalização.

THE RIGHT TO EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE INSTITUTIONALIZATION OF CHILDHOOD

ABSTRACT: The right to Early Childhood Education is provided for in the legislation that regulates schooling in the Brazilian context. The Law of Guidelines and Bases of National Education LDBEN 9394/96 constituted the initial mark of this process by recognizing Early Childhood Education as the first stage of Basic Education (BRASIL, 1996). Legally supported, Early Childhood Education has been given new meaning in the sense of overcoming an emphasis supported by the assistencialist vision. This perspective has in its core practices that prioritize care and disregard the relevance of education, supporting a trajectory whose origin is justified by several factors, among which, Jaques and Hipólito (2019) highlight the insertion of women in the world of work,

the urbanization process and changes in family structure and organization.

KEYWORDS: Law; Child education; institutionalization.

1 | INTRODUÇÃO

Vinculada às demandas do início do desenvolvimento industrial brasileiro, a Educação Infantil gera uma forma peculiar de atendimento à criança. Paschoal e Machado (2009, p. 78) lembram que “[...] O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias [...]”. Em decorrência “[...] As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias”. As mulheres escolhiam permanecer em suas casas e prestar cuidados as crianças as quais as mães optavam em trabalhar nas indústrias ou fábricas.

Tendo em vista essa realidade, a expressão que representava os locais destinados ao atendimento das crianças recebeu várias nomenclaturas. São exemplos “[...] creche domiciliar, mãe crecheira, creche familiar, lar vicinal [...]”. Utilizavam-se esses termos “[...] para identificar locais em que mulheres tomavam conta, em suas próprias casas, de filhos de outras famílias, sendo pagas para isso enquanto os responsáveis trabalham fora”. (ROSEMBERG, 1986, p. 73).

A imigração europeia, estimulada para suprir a falta de mão de obra na indústria, especialmente a partir do início do século XX, suscita novas demandas, desencadeando movimentos de reivindicação em relação às condições de trabalho e creches para as crianças de filhos de operários.

Foi com essa necessidade que os próprios proprietários das fábricas, por meio da criação de creches, procuravam amenizar o problema que poderia acarretar na produtividade dos seus trabalhadores. (OLIVEIRA, 1992). Com creches nos locais de trabalho, as trabalhadores rendiam mais em suas atividades laborais.

Naquela época, as instituições criadas voltavam-se “[...] aos aspectos da higiene, cuidados físicos e alimentação, pois ainda não se cogitava em ações educativas”. (OLIVEIRA; MIGUEL, 2012, p. 3).

2 | DESENVOLVIMENTO

Felipus (2019) lembra de que, nesse sentido, subestimavam-se os direitos à formação integral das crianças previstos em documentos que norteiam a Educação Infantil no Brasil, entre os quais, a Base Nacional Comum Curricular, que destaca o compromisso da Educação Básica referente à formação e ao desenvolvimento humano, “[...] que implica

compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”. (BRASIL, 2013; BRASIL, 2017, p. 14).

Perdurando até o século XX, mais precisamente até a década de 1970, esses espaços foram substituídos por creches. As instituições com esse novo formato eram mantidas e geridas diretamente pelo poder público, passam a haver uma participação mais elevada das mães no trabalho nelas desenvolvido. (OLIVEIRA, 1992).

Apesar de ser considerado um avanço, Felipus (2019) alerta ter sido somente com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que se legitimam direitos ao atendimento institucionalizado das crianças.

Essa alegação tem como base o seguinte anúncio:

“São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (BRASIL, 1988, p. 23).

A partir de então, várias foram as regulamentações que passaram a legitimar uma mudança no processo assistencialista. Felipus (2019) destaca, como exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), indicando a responsabilidade da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público sobre vários direitos, entre eles a educação, bem como a própria Lei de Diretrizes e Bases e da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, que delimita a Educação Infantil como uma das etapas da Educação Básica. (BRASIL, 2005; 2010).

Vários documentos que norteiam a Educação Infantil têm enfatizado a articulação entre o cuidar e o educar no sentido de superar uma visão assistencialista. Uma parte substancial dos documentos também têm destacando a relevância do desenvolvimento integral, conforme elucidado na Figura 1.

Dimensões do desenvolvimento integral

LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 2005): física, intelectual, social e psicológica.

RCNEI (BRASIL, 1998): física, cognitiva, social, emocional e afetiva.

DCNEBs (BRASIL, 2013): física, intelectual, social, psicológica e afetiva.

Figura 1 - Incursão das regulamentações nas dimensões do desenvolvimento. 2022.

Fonte: Felipus (2019) adaptado de (BRASIL, 1998, 2005, 2013).

Apesar dessa ênfase nas regulamentações norteadoras da etapa formativa, a urbanização tem estimulado a institucionalização de práticas pedagógicas que normatizam e controlam excessivamente os modos de ser, de agir e de pensar das crianças. (GARCIA *et al.*, 2016).

As autoras ainda afirmam que as crianças frequentam instituições públicas ou privadas praticamente desde o nascimento, e isso evidencia a necessidade de reflexões sobre “[...] como podemos pensar em oportunidades de exercícios de autonomia, de experimentação, de relações diferentes, de conhecer, criar/inventar o novo e o diferente em, um espaço institucionalizado, com uma lógica (pré)estabelecida?”. (GARCIA *et al.*, p. 33).

A preocupação das autoras justifica-se por terem observado que nos Centros de Educação Infantil (CEIs), ainda se mantém um padrão com “[...] hora de estar em mesinhas, hora de estar em grupos, hora de sentar no chão, hora da roda [...] da música, das atividades, das tarefas – todos os momentos, todas as horas, todos os fazeres estão controlados”. (GARCIA *et al.*, 2016, p. 33). As crianças são condicionadas a terem horário para desempenhar cada ação esperada na instituição.

É com base nisso que as autoras argumentam que tem se priorizado uma rotina mediante a qual todos permanecem “[...] juntos o tempo todo, fazendo as mesmas coisas – ou coisas muito parecidas”. (GARCIA *et al.*, p. 33). Ações individualizadas são interpretadas como quebra de regras, passíveis de questionamento pelos cuidadores das crianças.

Existem, portanto, demandas que ultrapassam a visão assistencialista. Ou seja, não justifica defender a articulação entre o cuidar e o educar e a ênfase no desenvolvimento integral se as condições não as possibilitam.

Retomando a BNCC, observa-se que, apesar das críticas sobre seu resultado, tecidas por diferentes autores, existem preocupações em superar a visão assistencialista quando destaca os direitos de aprendizagem registrados no Quadro 1.

Direitos de aprendizagem	Descrição
Conviver	Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
Brincar	Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
Participar	Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
Explorar	Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
Expressar	Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
Conhecer-se	Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitária

Quadro 1 - Direitos de aprendizagem na Educação Infantil. 2022.

Fonte: Brasil (2017, p. 36).

Reitera-se que a alusão à BNCC não significa a inexistência de uma preocupação com esse documento, especialmente em decorrência de que, conforme Barbosa *et al.* (2019, p. 84), “[...] mantém uma relação direta com as políticas de controle do Estado do campo educacional, por meio da avaliação das crianças desde a educação infantil, além da avaliação dos trabalhos dos professores”.

Por isso, o fato de considerar como possibilidades para o desenvolvimento integral, condições previstas na BNCC, sem desconsiderar as demandas locais das instituições vinculadas à Rede Municipal de Timbó Grande.

Para dinamizar os seis direitos de aprendizagem apresentados na seção anterior, a

BNCC, também, mostra cinco campos de experiências. Registrados no Quadro 2, são eles que, a princípio, oferecem possibilidades ao desenvolvimento integral e à articulação entre o cuidar e o educar.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM	DESCRIÇÃO
O EU, O OUTRO E O NOS	Neste campo compreende-se que é na interação com os pares e também com adultos que as crianças vão constituindo um modo personalizado de agir, sentir e pensar, além de descobrir que existem outros modos de vida, pessoas que são diferentes e que também podem ter outros pontos de vista. É nas interações que elas constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, observando especificidades enquanto também passam a se identificar como seres individuais e sociais. Nesse processo, participam de relações sociais e de cuidados pessoais, o que é indispensável para que construam sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio.
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	Por meio do corpo (seus sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Nesse processo, o uso de diferentes linguagens, facilita a comunicação e a expressão no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem, estimulando que reconheçam as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física.
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual). Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca.
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação.

<p>ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES</p>	<p>As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade.</p>
--	---

Quadro 2 - Campos de experiência da Educação Infantil e orientações da BNCC. 2022.

Fonte: Brasil (2017).

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto os seis direitos de aprendizagem como os cinco campos de experiência podem ser determinantes na superação das rotinas que preocupam Garcia *et al.* (2016), quando alegam ainda ser comum observar práticas que priorizam o fazer junto, ao mesmo tempo, e as mesmas atividades ou, minimamente, muito parecidas.

Por isso, tanto os direitos de aprendizagem como os campos de experiência não devem servir para elaboração de dimensões e de itens avaliativos que não consideram o contexto no qual as crianças estão inseridas.

Em contrapartida, esta pesquisa tinha como pretensão criar um produto educacional que favorecesse, de forma articulada, a avaliação baseada nos referidos campos de experiência e nos direitos de aprendizagem articulados às demandas locais, tendo como referência um instrumento elaborado e em uso em outra Rede Municipal de Ensino.

Essa tentativa de aproximar demandas legais e alternativas criadas em outros contextos à realidade de Timbó Grande encontra sua justificativa nas reflexões de Vieira e Côco (2019, p. 592) ao defenderem que a avaliação na Educação Infantil deve considerar o contexto em que é realizada.

Isso revela a incapacidade de padronizar instrumentos e critérios compatíveis com as especificidades e demandas de todas as instituições de Educação Infantil do território nacional.

Da mesma forma, reitera-se que, em sua efetivação, “[...] A avaliação deve procurar abranger todos os aspectos do desenvolvimento da criança, não só o cognitivo, mas sim uma avaliação a partir do aluno, tendo ele como referência, como parâmetro de si mesmo”

(SILVA, 2012, p. 2).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações Subsecretaria e Edições Técnicas, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidente da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

FELIPUS, E. S. **Implicações dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) no desenvolvimento integral de crianças da Educação Infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, Santa Catarina, Brasil, 2019.

GARCIA, V. A.; RODRIGUES, J. P.; CASTILHO, J. C. Institucionalização da infância: a guerra dos botões brincada por meio de regras institucionalizantes. **Saber & Educar**, n. 21, p. 30-39, 2016. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/227>. Acesso em: 18 jun. 2019.

JAQUES, P. R.; HIPÓLITO, S. S. Políticas públicas e as tendências pedagógicas presentes na Educação Infantil brasileira. **Saberes Pedagógicos**, v. 3, n. 1, jan./jun., p. 2015-236, 2019.

OLIVEIRA, Z. R.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; FERREIRA, M. C. R. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, D. R.; MIGUEL, A. S. B. **A nova concepção de creche pós-LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96)**. São Paulo: UNIFAFIBE, 2012.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histerdbr**, n. 33, p. 78-86, 2009. Disponível em: http://www.histerdbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

ROSEMBERG, F. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. **Cadernos de Pesquisa**, n. 56, p. 73-81, 1986. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1354>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SILVA, T. Z.. Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem. **Revista Thema**, v. 9, n. 2, p. 1-14, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/142/69>. Acesso em: 17 set. 2019.

VIEIRA, M. N. A.; CÔCO, V. Planejamento da avaliação institucional na Educação Infantil: movimentos participativos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 30, n. 74, p. 588-613, 2019.

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS CURRICULARES

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC). Docente, pesquisado e orientador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Rita Marcia Twardowski

Mestranda do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Audete Alves dos Santos Caetano

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Danielle Martins Leffer

Mestranda do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Alisson André Escher

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

RESUMO: A temática curricular esteve presente ao longo do século XX nos debates referentes a questões educacionais. Como resultado desses debates, o currículo deixou de ser entendido como sendo a simples relação e distribuição das disciplinas ou a declaração de áreas e temas. O currículo não se constitui simplesmente como uma seriação de estudos, denominados de base

curricular de um curso, ou uma listagem de conhecimentos e conteúdos das mais diversas disciplinas para serem ensinados de modo sistemático. O currículo, como resultado de uma construção política, deve compreender a soma de todo tipo de ações e aprendizagens, bem como de ausências que os educandos obtêm como conseqüência de estarem sendo escolarizados. A política curricular compreende a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo com a regulação do conhecimento que constitui a face visível da realidade escolar, sendo que está relacionada com toda decisão ou o condicionamento dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo, partindo-se dos contextos de decisão política e administrativa.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Cultura; Educação; Políticas educacionais.

INTRODUCTION TO CURRICULAR STUDIES

ABSTRACT: The curriculum theme has been present throughout the twentieth century in debates concerning educational issues. As a result of these debates, the curriculum is no longer understood as a simple list and distribution of subjects or a statement of areas and themes. The curriculum is not simply a series of studies, called the curricular base of a course, or a list of knowledge and content of various subjects to be taught in a systematic way. The curriculum, as a result of a political construction, should comprise the sum of all kinds of actions and learning, as well as absences that students obtain as a consequence of being schooled. The curriculum policy includes the rationalization

of the curriculum development process with the regulation of knowledge that is the visible face of school reality, and is related to any decision or conditioning of the content and practice of curriculum development, starting from the contexts of political and administrative decisions.

KEYWORDS: Curriculum; Culture; Education; Educational policies.

1 | INTRODUÇÃO

A temática curricular esteve sempre presente ao longo do século XX nos debates referentes a questões educacionais. Da referida centúria, emergiram produções referentes à racionalização no processo de construção, desenvolvimento e teste de currículos. No final dos anos 40, emerge a idéia de organização e desenvolvimento curricular. Na década de 70, o questionamento provocado pelas teorizações pedagógicas críticas. (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2017; POPKEWITZ, 2020).

No Brasil, de acordo com Oliveira e Sússekind (2017), a questão também esteve presente, a partir das propostas curriculares centralizadas para o ensino secundário. Contudo, somente a partir dos anos 70, passou-se a trabalhar cada vez mais com a idéia de núcleo comum, para a Educação Básica, e de currículos mínimos, para a Educação Superior. E na segunda metade da década de 90, surgiram na República as propostas de Diretrizes, Referenciais e Parâmetros Curriculares para a educação básica e maior autonomia em relação às matrizes curriculares da educação superior.

Conquanto, se desconheça a época em que a acepção pedagógica do vocábulo currículo começou a ser utilizada, é certo que isso já acontecia, posto que sobremodo limitadamente, nos primeiros anos do século XX. Naquela época, o termo *curriculum* era tomado no sentido do conjunto das matérias ou disciplinas ministradas, mas se distinguindo dos conteúdos específicos de cada uma delas. (SANTOS, 2020).

Destarte, de fato, nos países de língua derivada do latim, denominar de *currículo* os planos de estudo, os programas ou, de modo geral, os documentos nos quais se define a estrutura e o funcionamento dos cursos, é um hábito que só foi adquirido nas derradeiras dezenas de anos, consonantemente preleciona Santos (2020).

Não podemos esquecer de destacar, mais intensamente nas últimas décadas do século XX, as abordagens pós-modernas de educação.

O resultado dos debates em relação aos currículos escolares abandonou, atualmente, a ideia de ser entendido, simplesmente, como sendo a relação e distribuição das disciplinas com as suas respectivas cargas horárias, ou correspondendo simplesmente ao número de horas-aula e dos dias letivos.

2 | CURRÍCULO: UMA DEFINIÇÃO

O currículo, nos termos do magistério de Menegolla e Sant'ana (1998), não se constitui apenas em seriação de estudos que são denominados de base curricular para um determinado curso, ou uma listagem de conhecimentos e conteúdos das mais diversas disciplinas para serem ensinados de modo sistemático na sala de aula. Não deve ser compreendido somente como uma relação de conteúdos ou conhecimentos delimitados e isolados, estabelecendo tópicos estagnados, em relação “fechada”, sem uma integração envolvente e ampla com todas as dimensões do conhecimento.

Currículo, conforme Menegolla e Sant'ana (1998), não é simplesmente um plano padronizado, no qual estão relacionados alguns princípios e normas para o funcionamento da escola, como se constituísse um manual de instruções para se poder acionar uma máquina.

Não obstante, o currículo também não se delimita em relacionar matérias, cargas horárias ou outras normas condizentes com a vida escolar que um educando necessita cumprir no contexto escolar. (DUARTE, 2018). Neste sentido, o currículo não é algo restrito ao âmbito da escola ou à sala de aula.

Na realidade, de acordo com Menegolla (1998), o currículo é algo muito abrangente, dinâmico e existencial. Ele é entendido numa dimensão profunda e real que envolve todas as situações circunstanciais da vida escolar e social do aluno. Pode-se afirmar que é a escola em ação, ou seja, a vida do aluno e de todos os que sobre ele possam ter determinada influência. É o interagir de tudo o que participa e, por conseguinte, interfere no processo educacional da pessoa do aluno.

Em outras palavras, o currículo diz respeito a todas as situações educacionais que o aluno vive, dentro e fora do contexto escolar, sendo que, por isso, a dimensão do currículo não se restringe a questões ou aos problemas que são vivenciados diretamente dentro do âmbito da escola.

No entendimento de Menegolla (1998), o currículo nasce para além das paredes da escola e seu passo inicial é dado fora da escola para poder entrar nela. Esse procedimento é justificável, uma vez que o currículo é constituído por todos os atos da vida de uma pessoa, tanto do passado quanto do presente e, tendo ainda, uma perspectiva de futuro. (DIAS; MENEZES, 2017).

O currículo também não se restringe ao ambiente escolar, pois o aluno não está enclausurado dentro de uma escola ou de uma sala de aula. Nas palavras de Menegolla (1998) a vida do aluno não corresponde somente aquilo que o educador pretende transmitir dentro da sala de aula. Grande parte das experiências são adquiridas e assimiladas fora da escola, sendo que estes conhecimentos não escolares acabam por integrar o seu

“*Curriculum Vitae*”.

Pode-se, também afirmar, conforme Menegolla (1998), que o currículo deve ser a organização da vida que o aluno vive fora e dentro da escola; sendo com isso, a estruturação de toda a ação desencadeada na escola, para organizar e desenvolver o “*Curriculum Vitae*” do aluno.

Em suma, o currículo não deve se limitar a simples estruturação das matérias de ensino como algo delimitado, sendo que se deve ir bem mais além, aproveitar as experiências, as atividades, toda a ação do educando, da escola e da sociedade, exercidas sobre o educando, com a finalidade de obter os objetivos educacionais. Tudo o que promover e ativar o processo educativo deve constituir o currículo escolar.

Nesta definição abrangente do autor acima referido, todas as atividades realizadas e vivenciadas pelo educando e por todo o pessoal envolvido com o educando, necessariamente, constituem o currículo escolar. Em decorrência disto, pode-se dizer que o currículo é a vida do aluno e da escola em ação, dinâmica e constante. (MORAN, 2017).

Já Bianchi (2001) diferencia duas concepções relacionadas ao termo currículo. A primeira delas se refere à linguagem corrente, situada fora do espaço escolar, no qual o termo currículo diz respeito, na maior parte das vezes, a um apontamento biográfico (*curriculum vitae*), geralmente elaborado para um fim específico e no qual se atribui ênfase aos aspectos da preparação acadêmica, da carreira profissional e da experiência de vida, considerados mais relevantes para tal objetivo. Uma segunda aceção do termo é utilizada no âmbito específico da educação escolar, sendo que o termo currículo se refere, habitualmente, ao plano de estudos, ou seja, um conjunto de conteúdos a serem ensinados e sua seqüência temporal, apesar de algumas vezes identificar-se com as próprias atividades escolares.

Sob o ponto de vista de Corazza (2001), no domínio de uma “metafórica” do currículo, constituída pelas teorias da linguagem estruturalista e pós-estruturalista, pode-se pensar que um currículo é uma linguagem.

Neste sentido, o currículo é dotado de um caráter eminentemente construcionista. (MUYLAERT, 2020). Ao conceber o currículo como uma linguagem, nele se identificam significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições, discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes, entre outros.

No entendimento de Corazza (2001), ao atribuir-se essa condição “linguajeira” a um currículo, diz-se que a natureza de sua discursividade é arbitrária e ficcional, por ser histórica e socialmente construída.

Que seu discurso fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo, e de atribuir-lhe sentidos. Que sua sintaxe e semântica possui

uma função constitutiva daquilo que enuncia como sendo “escola”, “aluno/a”, “professor/a”, “pedagogia” e inclusive “currículo”.

Do mesmo modo, as palavras que um currículo utiliza para nomear as coisas, os fatos, a realidade e os sujeitos são produtos de seu sistema de significação que disputa com outros sistemas. Um currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito. (CORAZZA, 2001).

3 | POLÍTICAS CURRICULARES

No entendimento de Macdonald (*apud* Pacheco, 2003), o parâmetro principal do currículo não é o aluno, nem a sociedade, nem a herança cultural, porém o processo político de escolaridade.

Desta forma, pretende-se afirmar que o processo político é a rede de estruturas, papéis, normas e relações interpessoais que operam no processo de escolaridade. A consideração do currículo e da educação, como uma construção política, parte do pressuposto de que a escola constitui o veículo dessa atividade política, isto é, uma forma particular de organizar o poder e as influências que se encontraram nas suas práticas cotidianas. (THIESEN, 2019).

Entretanto, reduzir o currículo a uma atividade política é considerá-lo um texto institucionalizado, legitimado por uma função burocrática direcionada para a eficiência e melhoria constante.

Neste sentido, o currículo é um texto de solução do problema da representação que interliga os processo de produção e de reprodução, englobando a seleção de conteúdos, a organização de conhecimentos e destrezas, e a orientação de métodos de transmissão.

Por ser a política uma necessidade para a vida humana, tanto no campo individual como social, a política curricular representa a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo nomeadamente com a regulação do conhecimento que é a face visível da realidade escolar, juntamente com o papel desempenhado por cada ator educativo, dentro de uma determinada estrutura de decisões relacionadas à construção do projeto formativo.

De acordo com Pacheco (2003), em termos formais, a política curricular diz respeito ao conjunto de leis e regulamentações que se referem ao que deve ser ensinado nas escolas. Assim, a política curricular compreende toda decisão ou o condicionamento dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo, partindo-se dos contextos de decisão política e administrativa.

A política curricular ainda planeja parâmetros de atuação com um grau de flexibilidade

para os diferentes agentes que moldam o currículo. Na medida em que o regula, a política é o primeiro condicionante direto do currículo e, indiretamente, é por meio da sua ação que outros agentes são moldados.

Nesta perspectiva, a política curricular consiste em uma ação simbólica, representando uma ideologia para a organização da autoridade e que engloba tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos escolares.

Segundo Pacheco (2003), esta política é implementada através de três tipos de instrumentos: normativos explícitos e objetivos (leis, decretos, portarias, despachos); normativos interpretativos e subjetivos (circulares e ofícios circulares); documentos de orientação e apoio (textos de apoio, documentos internos da escola). Deste modo, a política é, ao mesmo tempo, processo e produto, abrangendo a produção de intenções, ou de textos, como a realização de práticas ou de ações concretas. (MONTEIRO; AZAMBUJA, 2018).

Uma vez que a política não se reduz a um simples texto e o Estado constitui somente um dos teorizadores, os textos curriculares, advindos da administração central, são documentos de trabalho que simbolizam o discurso oficial do Estado que agrega interesses diferentes e alianças construídas a diversos níveis de ação.

Entretanto, conforme Pacheco (2003), são textos macropolíticos que estão inseridos numa determinada linha de racionalidade técnica, onde os contextos de microdecisão política são deixados à margem. Desta forma, há que se reconhecer que as decisões políticas curriculares são caracterizadas pela fragmentação e pela multacentralização.

Não obstante, há outros discursos que também legitimam a política curricular e que são produzidos no contexto das diferentes práticas curriculares, uma vez que a ação pode ser determinada de forma diferente, mas não é determinada somente pela política. Nesta situação os atores curriculares, mormente aqueles que estão situados no contexto da escola, são produtores de discursos políticos que legitimam e dão significado ao cotidiano escolar.

As formas de poder explícitas ou implícitas, dos atores que participam na construção do currículo, precisam ser analisadas nos contextos das macro e micropolíticas, correspondentes, respectivamente, às intenções e à prática.

No plano das macropolíticas, pode-se questionar os aspectos da fundamentação e organização dos poderes, não só expressos nos documentos oficiais, mas também nos momentos de produção desses textos.

Nesse sentido, é possível se reconhecer o peso dos grupos socioeconômicos nas práticas de influência e, mais ainda, o papel marcante da administração. O Estado não

compreende uma unidade única, porém uma estrutura complexa que existe em virtude de processos que legitimam diferenças de opinião, convertendo a administração, depois de elaborar o *corpus* legislativo, no seu veículo de regulação da política curricular. (TOALDO, 2020).

Por outro lado, no plano das micropolíticas, cabe abordar a posição das escolas, dos professores e dos alunos no processo de configuração prática do currículo, lugares que nem sempre são controlados totalmente pela administração.

Uma teoria da política da educação, para Pacheco (2003), não pode ser limitada à perspectiva do controle do Estado, visto que, as políticas desenvolvidas costumam ser imperfeitas e simples, ao passo que a prática educativa é sofisticada, contingente, complexa e instável, o que equivale a dizer que nesse plano existem estruturas de poder, redes informais de decisão e práticas discursivas que intervêm de modo ativo na decisão curricular.

Com efeito, as políticas curriculares são decididas e elaboradas em espaços e vertentes que abrangem lutas e alianças, e que de modo algum se restringem ao conceito racional e operativo da linearidade política. A política curricular não se traduz, desta forma, em uma decisão central substanciada a partir de parâmetros e critérios de âmbito nacional e de modos concretos de regulação da construção cotidiana do currículo. (GELOCHA *et al.*, 2022).

Pelo contrário, a política curricular é aplicada em uma perspectiva interpretativa e menos determinista ou em um conjunto complexo de relações entre a instituição educacional, a experiência individual e a vida pública, ou, ainda, em um espaço de reconstrução de valores, experiências e interesses, visto que a política não se pode esgotar no momento normativo como se o político fosse o único ator a atuar exclusivamente na construção do currículo (PACHECO, 2003).

4 | CURRÍCULO COMO COSTRUÇÃO CULTURAL

A pluralidade de culturas, etnias, religiões, juntamente com outras dimensões identitárias, tem sido cada vez mais reconhecidas nos diversos campos da vida contemporânea. A complexidade das relações, das tensões e dos conflitos decorrentes de impactos dessas identidades plurais e de suas lutas por afirmação e representação em políticas e práticas sociais extrapola o âmbito da mera reflexão acadêmica. (MOTA; AMARAL, 2017).

Conforme Canen e Moreira (2001), levar em consideração a pluralidade cultural dentro do âmbito educacional e da formação docente implica, deste modo, pensar formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares.

Implica, também, refletir acerca de mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural.

5 I AVALIAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR

Qualquer que seja a discussão em torno de um currículo, não se pode negligenciar que aquilo que se propõe e que se desenvolve nas salas de aula desencadeia um processo de avaliação. Isto significa que a avaliação é parte integrante do currículo, na medida em que a ele se incorpora como uma das etapas do processo pedagógico.

A avaliação é uma preocupação que ronda o cotidiano das salas de aula, ou seja, a presença da avaliação no cotidiano é permanente. Essa onipresença joga um importante papel no fazer dos alunos, na medida em que os ensina, cotidianamente, comportamentos e atitudes necessários, tanto diante de situações ligadas aos conteúdos quanto diante dos outros momentos da vida escolar, afirma Oliveira e Pacheco (2003).

Atualmente, vem-se observando, no Brasil, a implantação de processos de avaliação generalizados para todos os níveis de escolarização, bem como o uso desses processos como mais uma forma de controle do trabalho pedagógico, o que tem conduzido professores, escolas e alunos a se preocuparem, buscando adaptação às exigências dos exames nacionais para evitar o fracasso e as inúmeras conseqüências dele sobre todos. (AMARAL *et al.*, 2020).

A atual legislação do ensino e as formas clássicas de avaliação da aprendizagem colocam, hoje, para as escolas e para o corpo docente, o desafio de superar pelo desenvolvimento de maneiras alternativas de tratamento dos conteúdos do ensino e de formas de avaliá-los. A restrição do trabalho pedagógico, àquilo que será avaliado pelas provas e testes e, mesmo pelos sistemas de avaliação unificados, hoje, em implementação pelas instâncias governamentais. (AMARAL *et al.*, 2020).

Conforme Oliveira e Pacheco (2003), a incorporação de outros conteúdos, de trabalhos mais abrangentes para além dos conteúdos mínimos e, sobretudo, o desenvolvimento de processo de avaliação da aprendizagem não restrita aos “mínimos”, pode evitar que os conteúdos clássicos tornem-se não um mínimo, mas os únicos a serem trabalhados.

A esse respeito, para que os conteúdos mínimos não se tornem somente o que deve ser valorizado nas práticas avaliativas ao serem os únicos momentos de avaliação, um diálogo entre os currículos oficiais, os planejamentos de educadores e a realidade das aulas que a eles se referem faz-se necessário, defende Oliveira e Pacheco (2003).

As aulas reais, aquelas que estão acontecendo e inevitáveis diálogos com o cotidiano, fornecem materiais sobre o qual os educadores podem e devem debruçar-se no desenvolvimento e na promoção de alterações na proposta curricular e nos mecanismos de avaliação da aprendizagem. Assim, a reflexão em torno das questões curriculares e as tentativas de mudança dos mecanismos de avaliação devem necessariamente caminhar juntos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo não pode simplesmente ser entendido como a declaração de áreas e temas, seja ela realizada pela administração ou pelos educadores, mas deve compreender a soma de todo tipo de ações e aprendizagens, bem como de ausências que os educandos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados.

O currículo educacional é uma construção política, sendo que a escola constitui o veículo dessa atividade política, ou seja, uma forma específica de organizar o poder e as influências que se encontraram nas suas práticas cotidianas. No entanto, o currículo não se reduz a uma atividade política, legitimada por uma função burocrática direcionada para a eficiência e melhoria constante.

A política curricular compreende a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo com a regulação do conhecimento que constitui a face visível da realidade escolar, juntamente com a função desempenhada por cada ator educativo, dentro de uma certa estrutura de decisões que diz respeito à construção da formação do educando.

Atualmente, outorga-se ênfase à ideia de construção de um currículo que propicie a integração multicultural. No entanto, essa integração somente será possível se a visão multicultural incorporar o currículo comum para todos, para que a integração de culturas seja efetivada dentro de um sistema de escolarização única, caracterizado pelo favorecimento da igualdade de ensejos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. F. B.; ALAVARE, O. M.; SILVA, F. A. O desafio da construção de um modelo alternativo de avaliação externa em larga escala da aprendizagem: um desafio, simultaneamente, conceitual, técnico e político como ponto de apoio para o sucesso de todos os alunos. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/684/68464195007/68464195007.pdf>. Disponível em: 20 dez. 2021.

BIANCHI, J. J. P. **A Educação e o Tempo**: três ensaios sobre a história do currículo escolar. Piracicaba: Unimep, 2001.

CANEM, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: MOREIRA, A. F. B. (org). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

CORAZZA, S. **O Que Quer um Currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DIAS, A. F.; MENEZES, C. A. A. Que inovação pedagógica a pedagogia queer propõe ao currículo escolar? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, n. 23, p. 37-48, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7443>. Disponível em: 10 dez. 2021.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço Currículo**, p. 139-145, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/38741177/O_Curr%C3%ADculo_em_Tempos_de_Obscurantismo_Beligerante?auto=citations&from=cover_page. Disponível em: 15 dez. 2021.

GELOCHA, E. A. N.; ANTUNES, H. S.; LEÃO, D. O. Gestão escolar e (re)construção coletiva de projeto políticos-pedagógicos nas escolas do campo: diálogos problematizadores e auto[trans]formativos. **Conjecturas**, v. 22, n. 1, 2022. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/536>. Disponível em: 15 dez. 2021.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANA, I. M. **Por que planejar? Como planejar**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MONTEIRO, M.; AZAMBUJA, P. Análise cultural de produtos audiovisuais: relato de construção de protocolo teórico-metodológico. **Comunicação & Inovação**, v. 19, n. 41, p. 49-66, 2018. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/5482/2552. Disponível em: 20 dez. 2021.

MORAN, J. M. Por onde começar a transformar nossas escolas?. In: MORAN, J. M. (org.). **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. cap. 6. 6ª reimp. Campinas: Papyrus, 2017. p. 145-165.

MOTA, A. E. S.; AMARAL, A. S. **Cenários contradições e pelejas do Serviço Social brasileiro**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

MUYLAERT, N. Avaliação, currículo e o construtivismo. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1274-1286, 2020.

OLIVEIRA, I. B.; PACHECO, D. C. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (org.) **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

INSPETOR ESCOLAR – FUNÇÃO ESQUECIDA

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC).

Docente, pesquisado e orientador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Rita Marcia Twardowski

Mestranda do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Audete Alves dos Santos Caetano

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Danielle Martins Leffer

Mestranda do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Alisson André Escher

Mestrando do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

RESUMO: O art. 64 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), prevê a formação de funções de apoio à docência, incluindo os seguintes profissionais da educação: administradores, inspetores, planejadores, supervisores e orientadores educacionais. Conforme dispõe o preceito supra aludido, tais profissionais podem ser formados no Curso de Graduação em Pedagogia ou por meio da realização de

pós-graduação, fazendo-se mister que todos possuam formação de educador. No entanto, verifica-se que, entre estas funções, a de Inspetor Escolar desapareceu do cenário escolar, posto que, antanho, desempenhasse papel relevante.

PALAVRAS-CHAVE: Docência; Funções de Apoio; Inspetor Escolar

SCHOOL INSPECTOR – FORGOTTEN FUNCTION

ABSTRACT: o art. 64 of Law No. 9,394, of December 20, 1996 (BRAZIL, 1996), provides for the training of teaching support functions, including the following educational professionals: administrators, inspectors, planners, supervisors, and educational counselors. In accordance with the above-mentioned requirement, these professionals can be trained in the Graduation Course in Pedagogy or through the completion of post-graduation, making sure that all of them have teacher training. However, it is verified that, among these functions, the School Inspector disappears from the school schedule, since, before, he played a relevant role.

KEYWORDS: Teaching; Support Functions; school inspector.

1 | INTRODUÇÃO

Todas as funções relacionadas à educação se constituem em áreas de atuação decisivas no processo educativo, tendo em vista sua posição de influência e liderança sobre todas as atividades desenvolvidas na escola.

O clima emocional de trabalho,

o estabelecimento de prioridades de ação, o tipo de relacionamento entre professores e professores, professores e alunos, escola e comunidade, dentre outros aspectos importantes da vida escolar, dependem, essencialmente, da atuação dos elementos que ocupam aquelas posições (LÜCK, 2001).

Enquanto sistema social, a instituição escolar se constitui como um conjunto de funções, todas elas mais ou menos inter-relacionadas e todas elas interinfluentes, de modo que a forma como são conduzidas as ações em uma determinada área afetam, de algum modo, as ações de outra área.

De acordo com Lück (2001), nem sempre se tem consciência dessa interinfluência e, portanto, nem sempre se age de forma a somar esforços, de acordo com um ponto de vista e objetivos comuns, resultando em consequências negativas para toda a instituição escolar.

Portanto, conforme Lück (2001), com a finalidade de se conhecer, analisar e controlar o que se passa dentro da escola e direcionar as inovações necessárias ao bom desempenho de suas funções, sem correr o risco de se tomar posições e medidas unilaterais e exclusivas em alguns setores, é necessário promover uma formação de qualidade para todos os profissionais que atuam no apoio à docência.

Parte-se do entendimento de que a instituição escolar se constitui como uma organização sistêmica aberta, ou seja, a escola é um conjunto de elementos (pessoas, com diferentes papéis, estrutura de relacionamento, ambiente físico, etc.), que interagem e se influenciam mutuamente, conjunto esse relacionado, na forma de troca de influências, ao meio em que se insere.

Ademais disso, entende-se que a formação dos profissionais de educação, não pode ser vista de forma a-histórica, abstrata e sim num contexto social-político-econômico que referencia essa formação, no qual a percepção do ser humano seja de um sujeito histórico, orgânico, livre, autônomo, construtor de si enquanto sujeito histórico que constrói e organiza de forma coletiva a sociedade (FERREIRA; OLIVEIRA, 1993).

Destarte, para que a educação em seus diversos níveis alcance a qualidade almejada, o conjunto de funções que constitui o sistema educacional precisa funcionar de modo integrado.

Os administradores, inspetores, planejadores, supervisores e orientadores educacionais possuem cada qual sua função bem definida, a qual necessitam exercer de forma competente no intento de garantir uma estrutura segura que apóie o professor no desenvolvimento de sua função de ensino.

2 | DESENVOLVIMENTO

O inspetor é também um educador, afirma Carvalho (1979), cujo objetivo fundamental é fornecer assistência educativa aos sistemas escolares, com base em uma filosofia determinada e de educação que o orienta e que lhe impõe as metas. O inspetor serve de elo entre o macrosistema educacional e o microsistema escolar.

Como fonte de ação, a inspeção escolar reúne um conjunto de atividades para facilitar a compreensão das características de um empreendimento.

Nesse sentido, pode-se falar, por exemplo, em princípio do controle, enquanto essa atividade produz certos efeitos e esclarece o desenvolvimento do processo administrativo geral e, de forma especial, a consistência no empreendimento, entre a atividade planejada e a atividade em execução. Do ponto de vista lógico, a inspeção escolar se justifica por si mesma, sendo que pretender eliminá-la não traz nenhum benefício à instituição escolar (MENESES, 1977).

Barr (1975 *apud* Meneses, 1977) trata de apontar os princípios da inspeção escolar, quais sejam: a inspeção deve ser democrática; a inspeção deve ser um empreendimento de mútua cooperação entre professores, diretores e inspetores; a inspeção deve distinguir entre instrução e administração; a inspeção deve ser científica; a inspeção deve ocupar o centro do melhoramento da instrução; e a inspeção deve ser um programa definido, organizado com precisão.

Ademais desses princípios, Meneses (1977) afirma que a inspeção é criadora, ou seja, ao inspetor cabe a tarefa de despertar as energias latentes nos professores, para que surjam e se desenvolvam as iniciativas, procurando encontrar o melhor em cada pessoa.

Isso significa que o inspetor deve proporcionar um ambiente de trabalho favorável ao desempenho de todas as atividades. A inspeção é também efetiva, pois para ser eficaz deve responder a uma necessidade real e solucionar problemas, harmonizando a teoria com a prática.

Conforme a Faculdade Politécnica (2005), os cursos de formação para o profissional de inspeção escolar devem ter como objetivos:

- a. Proporcionar o desenvolvimento de competências técnico-administrativas e políticas indispensáveis ao exercício das funções de acompanhamento, apoio, supervisão, controle, orientação e avaliação das instituições escolares na implantação das políticas estabelecidas pelas Diretrizes Nacional e Estadual da Educação;
- b. Colaborar para a aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas necessárias para o exercício da função de inspetor escolar e do pedagogo no contexto da educação atual;

- c. Expandir os conhecimentos teórico-práticos inerentes às funções do pedagogo, principalmente às da inspeção escolar;
- d. Fortalecer o serviço de inspeção escolar perante os paradigmas que configuram o sistema atual de educação
- e. Permitir o reforço da liderança democrática, a partir da legitimidade e da competência de saberes teóricos e práticas no exercício da inspeção e demais funções do pedagogo escolar.

3 | SUPERVISOR EDUCACIONAL

A supervisão escolar é a expressão de “liderança educacional em ação”, afirma Nérici (1990). Ela objetiva a melhoria do processo ensino-aprendizagem para o que tem de levar em conta toda a estrutura teórica, material e humana da escola. Deve ser entendida como orientação profissional e assistência fornecidas por indivíduos competentes em matéria de educação, quando e onde forem necessárias, visando ao aperfeiçoamento da situação total ensino-aprendizagem.

De acordo como Nérici (1990, p. 26), esse aperfeiçoamento requer essencialmente:

- a. Conhecimento da situação em que se efetiva o processo ensino-aprendizagem;
- b. Análise e avaliação da mesma em função do que se pretende alcançar;
- c. Alterações que se fizerem necessárias nas condições materiais do ensino e no modo de atuar das pessoas envolvidas no processo, notadamente o professor, para que o educando e o meio sejam mais bem atendidos.

O conceito de supervisão incorpora elementos da função e do trabalho do supervisor, sublinhando-se o seu papel de educador e, portanto, de profissional comprometido com o significado e as implicações sociopolíticas da educação. O sentido do termo “supervisão” direciona-se para “visão-sobre”, necessária à percepção ampla dos aspectos e dos componentes das atividades supervisionadas.

Em se tratando das atividades escolares e da supervisão pedagógica, sustenta Rangel (1997), aqui entendida como supervisão que, na escola, se concretiza no âmbito processo de ensino-aprendizagem, a “visão-sobre” alcança os fatores relacionados às relações entre alunos, professores, conteúdos, métodos e contexto do ensino.

Segundo Medina (1997), o momento histórico vivido atualmente pelos supervisores impõe considerar:

- a) A escola como uma instituição social inserida numa sociedade subdesenvolvida;
- b) A posição que o sistema de ensino assegura para o supervisor enquanto um dos agentes educacionais;

- c) A posição que o próprio supervisor se atribui como agente do ensino e da educação;
- d) O objeto específico de trabalho do supervisor escolar e da capacidade de observar o cotidiano para, por intermédio dele, transformar sua ação.

Por estes motivos, pensar a prática cotidiana da instituição escolar pressupõe um profundo esforço prático-teórico e teórico-prático por parte do supervisor. Tal esforço contribui de forma significativa para a compreensão da realidade escolar, sugerindo perguntas e indicando possibilidades. Esse esforço deve ser efetuado em parceria com os demais agentes educacionais, os quais atuam na escola, principalmente o professor regente de classe (MEDINA, 1997).

As experiências e os estudos de aprofundamento efetuados pelo supervisor são responsáveis por guiar um trabalho visando a compreender o desempenho do professor no cotidiano da escola, principalmente na sala de aula. No movimento de compreensão do trabalho do educador, o supervisor deve levantar interrogações, efetuar afirmações, confrontar idéias, tentando descobrir com o professor a melhor forma de ensinar, aprender e educar uma determinada classe de alunos. (MEDINA, 1997).

De acordo com Medina (1997), a aproximação do trabalho do supervisor com o trabalho do professor regente de classe é possível, desde que se considere a escola como local de trabalho produtivo. Uma vez que a escola é um local de trabalho, a união entre supervisor e professor regente de classe se faz partindo-se da compreensão de que ambos são profissionais e trabalham em instâncias diferenciadas de uma mesma escola. Em conformidade com essas instâncias, um profissional – professor – constrói conhecimentos numa relação de ensinar e aprender com um aluno que aprende-e-ensina. Ambos implicados em processos simultâneos de ensinar, aprender e educar geram produção específica – aprendizagem – do aluno.

Tal aprendizagem consiste no objeto de trabalho do outro profissional – supervisor – que a problematiza, pondera, discute e acompanha com o professor o tratamento dado aos conteúdos lógicos e aos conteúdos relativos às condições existenciais dos alunos. (MEDINA, 1997).

No entender de Medina (1997, p. 31):

É na compreensão e no entendimento da forma de tratamento dado pelo professor aos conteúdos e às condições de existência dos alunos que o supervisor sistematiza seu trabalho no interior da escola. Estas duas dimensões configuram o processo de ensinar e aprender, que se dá numa relação entre o professor que ensina-e-aprende, o aluno que aprende-e-ensina e o supervisor que orienta-aprende-e-ensina, embora não se possa identificar com precisão quem inicia este processo.

Para Nogueira (1989), o compromisso do educador na atualidade é, prioritariamente, com a educação, como elemento de transformação da educação, vale dizer, da própria sociedade. Assim sendo, este é e deve ser também o compromisso do supervisor educacional que se assume como educador. Apenas em um quadro de referência político-pedagógico mais amplo, o supervisor educacional poderá se colocar enquanto um supervisor-educador.

Nesse sentido, é necessário ao supervisor educacional compreender e ultrapassar a percepção da escola brasileira na sociedade capitalista, visualizando situá-lo no contexto de uma nova sociedade. A partir daí compreender as possibilidades de denúncia e transformação que ele deve assumir como um supervisor-educador. (NOGUEIRA, 1989).

Saviani (1983 apud NOGUEIRA, 1989), ao estudar a função do supervisor infere que a supervisão em educação é entendida como uma função educativa. Como tal, possui ela a característica técnico-política de instrumentalizar o povo para determinados fins de participação social. Dependendo da perspectiva de quem educa, tal instrumentalização conduz a uma participação que pode ou não estar em conformidade com os interesses do povo. Todavia, a maior parte dos supervisores ainda não se deu conta dessa realidade, nem mesmo cumpre sua função política, sendo que restringir a função técnica aos procedimentos, estratégias, recursos, em detrimento dos conteúdos, pode ser uma forma de dissimular as contradições e de voltar-se para os interesses dominantes.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos pontos positivos contidos na legislação relacionada à formação dos profissionais da educação em nível superior, que merece ser destacado, diz respeito à necessidade de desenvolver uma série de competências.

As diretrizes curriculares dos cursos superiores devem focar o desenvolvimento de competências, tais como o comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos, domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar, domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, etc.

Entretanto, ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) tenha delimitado um plano de carreira para os educadores, bem como tenha estabelecido as diretrizes para a formação dos profissionais da educação em nível superior, na rede pública da educação básica o perfil atual dos profissionais aponta para a falta de qualificação e motivação no exercício da docência.

Por conseguinte, faz-se mister tratar a formação continuada dos educadores de forma mais adequada. Embora a educação continuada esteja prevista na LDB, na prática

não se tem observado melhoria da motivação por parte dos educadores.

Nesse sentido, propõe-se o emprego da educação corporativa, como contribuição proporcionada pela Gestão de Pessoas.

A educação corporativa, focando o desenvolvimento de competências e habilidades, propostos no âmbito da legislação vigente, possibilita a obtenção do comprometimento dos profissionais da educação, além de desenvolver nos mesmos a capacidade de trabalhar em equipe.

Também os programas de motivação e comprometimento organizacional, a abordagem da gestão de competências e a política de avaliação de desempenho, os quais vêm sendo amplamente implementados nas organizações empresariais, podem ser adaptados, em parte, às necessidades das instituições escolares de educação básica para que se obtenha uma maior qualidade no ensino.

Não basta se preocupar simplesmente com a qualidade na formação dos profissionais de educação. As políticas educacionais devem assegurar medidas que motivem e comprometam os funcionários com a educação. Um professor jamais poderá motivar seus alunos para a aprendizagem, caso ele mesmo não esteja motivado para realizar suas funções enquanto educador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 18 jan. 2012.

CARVALHO, Maria de Lourdes Ramos da Silva. **A função do orientador educacional.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FACULDADE POLITÉCNICA. **Inspeção escolar:** formação, identidade e práticas pedagógicas. Disponível em: http://www.facpoli.edu.br/pos_grad/inspescol.php. Acesso em: 21 mar. 2012.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; OLIVEIRA, Mabel Tarré de. **Profissionais da educação:** administração, políticas e práticas da formação. In: Simpósio Brasileiro da Administração da Educação, 16., 1993. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAE, 1993.

FOLBERG, Maria N. **Orientação educacional em questão.** 2. ed. Porto Alegre: Movimento, 1986.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. **A orientação educacional:** conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GRISPUN, Mirian P. S. Zippin. **O espaço filosófico da orientação educacional na realidade brasileira.** Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

_____. Professor ou pesquisador? A busca da formação do educador. In: SOUZA, Donaldo Bello de; GAMA, Zacarias Jaegger (Org.) **Pesquisador ou professor?** O processo de reestruturação dos cursos de pós-graduação em educação no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada:** administração, supervisão e orientação educacional. 18. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MEDINA, Antonia da Silva. Supervisor escolar: parceiros político-pedagógicos do professor. In: SILVA JR. Celestino Alves da; RANGEL Mary (Org.) **Nove olhares sobre a supervisão.** 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?:** currículo, área, aula. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. **Princípios e métodos de inspeção escolar.** São Paulo: Saraiva, 1977.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão educacional:** a questão política. São Paulo: Loyola, 1989.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Princípios e métodos de gestão escolar integrada.** Curitiba: IESDE, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

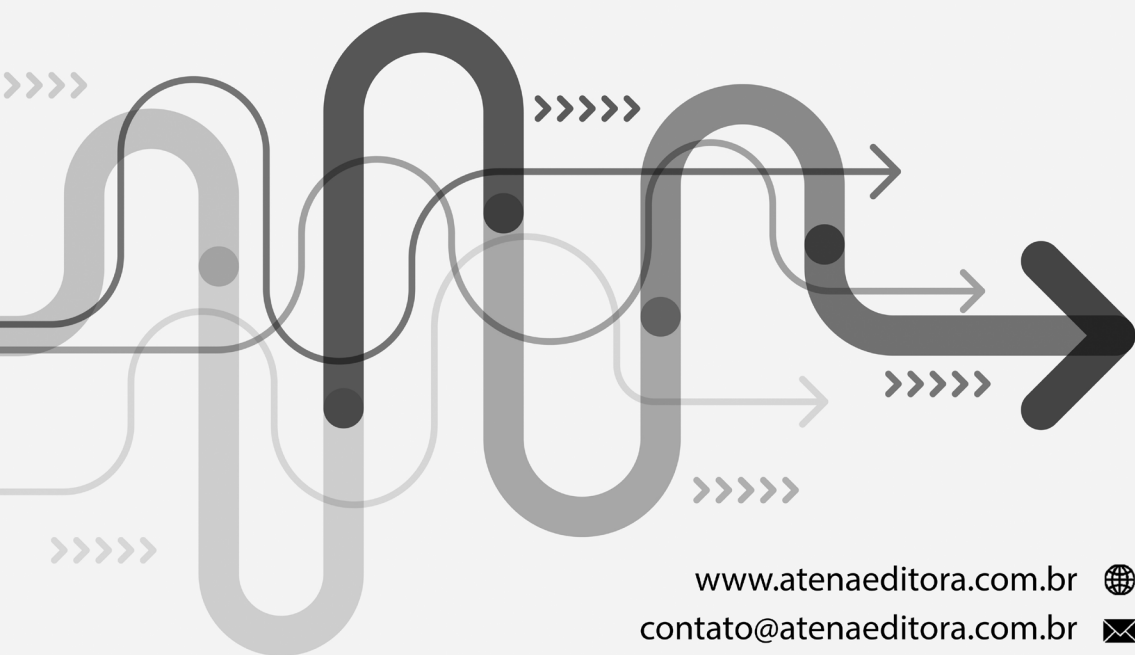
PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

RANGEL Mary; considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação na América Latina. In: SILVA JR. Celestino Alves da; RANGEL Mary (Org.) **Nove olhares sobre a supervisão.** 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PÓS-GRADUAÇÃO "STRICTO SENSU"

PROFISSIONAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

ESTUDOS EMANADOS DA TRAJETÓRIA



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

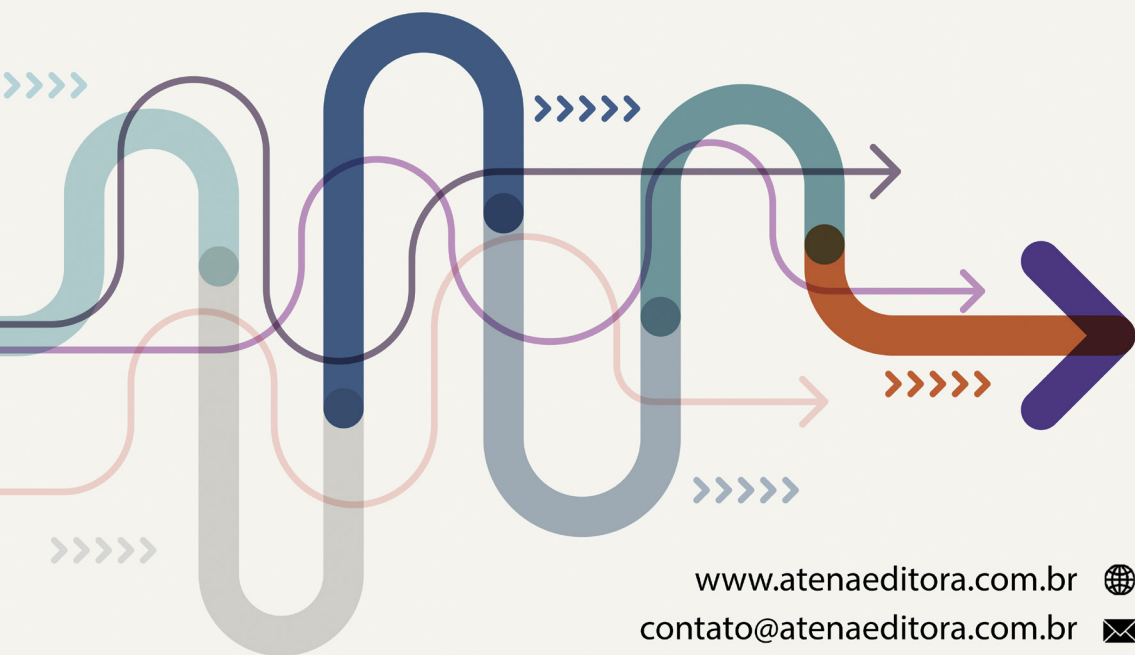
www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

PÓS-GRADUAÇÃO

"STRICTO SENSU"

PROFISSIONAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

ESTUDOS EMANADOS DA TRAJETÓRIA



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 