
Camila Perez da Silva
Ricardo Gavioli de Oliveira
Organizadores

GESTÃO *em* **MOVIMENTO**

Reflexões sobre o enfrentamento de desafios na Educação Pública



GESTÃO EM MOVIMENTO

Reflexões sobre o enfrentamento de desafios na Educação Pública





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária responsável: Alice M. Benevides CRB-1/5889

C796	Gestão em movimento: reflexões sobre o enfrentamento de desafios na educação pública. (Orgs.) Camila Perez da Silva. Ricardo Gavioli de Oliveira. – 1. ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2024, 105p. E-book Acesso em www.editorabagai.com.br Bibliografia. ISBN: 978-65-5368-496-6 1. Educação Pública. 2. Gestão Democrática. 3. Ensino Superior. I. Silva, Camila Perez da. II. Oliveira, Ricardo Gavioli de.
02-2024/82	CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Gestão Democrática; Ensino Superior. 370

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-496-6.28.10.24>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfilmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

Camila Perez da Silva
Ricardo Gavioli de Oliveira
Organizadores

GESTÃO EM MOVIMENTO

Reflexões sobre o enfrentamento de desafios na Educação Pública



1.ª Edição – Copyright© 2024 dos autores.
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).
As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Prof. Dr. Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa & Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo – CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC – UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPA Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD – PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clécia Peretti – PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez – Universidad Guadalajara – MÉXICO Dr. Francisco Odécio Sales – IFCE Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Helder Rodrigues Maiunga – ISCED-HUILA – ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre – PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT – Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya – CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger – IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFPA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luisa Maria Serrano de Carvalho – Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE – POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFITM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPA Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. Maria Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira – IPLEIRIA – PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPE Dr. Nicola Andrian – Associação EnARS, ITÁLIA Dra. Patricia de Oliveira – IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfírio Pinto – CIDH – PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann – Technische Universität Braunschweig – ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira – UNITEL – ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED Dr. Stelio João Rodrigues – UNIVERSIDAD DE LA HABANA – CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino – FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore – UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Waldir Fernandes Pereira – FLSHEP – FRANÇA Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

Elaborada por professores-pesquisadores de instituições de Ensino Superior localizadas em diferentes regiões do país, a presente coletânea é resultado da reflexão coletiva dos autores, no sentido de pensar formas de enfrentamento dos desafios relacionados à qualidade da educação pública brasileira, a partir de experiências e considerações que mantêm ligação direta com suas áreas de investigação e atuação profissional.

O Capítulo 1 intitulado *A construção da autonomia e a democratização da gestão da escola pública*, de autoria de Camila Perez da Silva e Ricardo Gavioli de Oliveira, traz considerações acerca da inter-relação entre a gestão democrática e a conquista da autonomia da escola, com destaque para a mediação do diretor escolar no processo de elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico, tendo em vista a superação de desafios relacionados à participação colaborativa da comunidade escolar em seus processos decisórios.

O Capítulo 2 intitulado *Gestão de si e do outro na escola: a gestão escolar revisitada pelas narrativas de formação* de autoria de Ana Paula Gilaverte e Flávio Caetano da Silva, reflete sobre processos de gestão na escola a partir de uma abordagem que considera a gestão focada no indivíduo que ali atua, considerando sua formação e as maneiras como ele se vê nesse espaço institucional, pelo pressuposto de que se realiza um longo processo de produção de quem ele é quem e ele pode se tornar.

O Capítulo 3 intitulado *A urna eletrônica escolar como materialização da democracia nas escolas* de autoria de Adriana da Silva Lisboa Tomaz e Augusto Schwager de Carvalho, aborda a dificuldade encontrada pelas equipes diretivas de escolas do município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, para realizar os processos eleitorais que ocorrem dentro da unidade escolar, em função de desafios relacionados à gestão do tempo e a necessidade de organização da participação coletiva para a efetivação da ação.

O Capítulo 4 intitulado *A atualidade do pensamento freiriano para uma gestão dialógica das escolas democráticas* de autoria Adriana Fernandes Coimbra Marigo e Ana Carolina Pando, aborda a gestão democrática de escolas na

vertente dialógica, aprofundando a compreensão de democracia a partir de elementos extraídos de três livros fundamentais da teoria pedagógica de Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido*; *Pedagogia da Esperança*; *A Sombra desta Mangueira*.

O Capítulo 5 intitulado *A caminhada das mulheres ao Ensino Superior* de autoria de Adriana Ferreira Serafim de Oliveira e Joyce Mary Adam, traz um recorte da história das mulheres na educação e algumas políticas que se entrelaçam, em termos de reconhecimento de direitos, tendo em vista os diversos desafios que as mulheres enfrentam para estarem no espaço social denominado escola, inclusive nos cursos de graduação.

O Capítulo 6 intitulado *Conhecimento da experiência e os professores bacharéis: o prático, o compartilhado, o institucional* de autoria de Adriana Borges Ferro Moura, aborda os desafios dos professores bacharéis para mobilizar conhecimentos que os permitem atuar como docentes, tendo em vista a mediação de aprendizagens de teorias e práticas profissionais voltadas para a docência no Ensino Superior.

Esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para o exercício de ressignificação da qualidade da educação pública, tendo como pano de fundo, diversificados horizontes educacionais.

SUMÁRIO

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA 9

Camila Perez da Silva | Ricardo Gavioli de Oliveira

GESTÃO DE SI E DO OUTRO NA ESCOLA: A GESTÃO ESCOLAR REVISITADA PELAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO..... 29

Ana Paula Gilaverte | Flávio Caetano da Silva

A URNA ELETRÔNICA ESCOLAR COMO MATERIALIZAÇÃO DA DEMOCRACIA NAS ESCOLAS 43

Adriana da Silva Lisboa Tomaz | Augusto Schwager de Carvalho

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO FREIRIANO PARA UMA GESTÃO DIALÓGICA DAS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS 53

Adriana Fernandes Coimbra Marigo | Ana Carolina Pando

A CAMINHADA DAS MULHERES AO ENSINO SUPERIOR 71

Adriana Ferreira Serafim de Oliveira | Joyce Mary Adam

CONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA E OS PROFESSORES BACHARÉIS: O PRÁTICO, O COMPARTILHADO, O INSTITUCIONAL..... 81

Adriana Borges Ferro Moura

SOBRE OS ORGANIZADORES 102

ÍNDICE REMISSIVO 103

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Camila Perez da Silva¹
Ricardo Gavioli de Oliveira²

INTRODUÇÃO

Com a reabertura político democrática brasileira e o advento das chamadas Pedagogias Críticas na década de 1990, o modelo de administração empresarial difundido nas escolas passa a ser questionado. O enfoque tecnocrático vai sendo substituído paulatinamente pelo pedagógico, provocando significativas transformações, não apenas em termos das formas de organização do trabalho na escola, mas principalmente do perfil dos trabalhadores que nela atuam.

Como parte do processo de transformação social do país, educadores, estudantes e membros da sociedade civil, por meio de entidades sindicais e científicas, engendraram lutas pela redemocratização do estado e da sociedade após vinte anos de ditadura. Neste período tem início um movimento de ressignificação da ideia de administração escolar para a de gestão escolar que, de acordo com Lück (2000), incentivou importantes mudanças das relações de poder e dos processos organizacionais da escola.

Para Lima (2014), a gestão escolar democrática é uma “construção social que não dispensa a análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças”, com potencial de contribuir, inclusive, para a garantia do direito à educação (p. 1069):

[É a] realização passível de múltiplos graus de aprofundamento, de avanços e de recuos, de contradições profundas, seguindo de perto os matizes teóricos da

¹ Pós-Doutora em Educação. Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0169459180378881>

² Doutor em Educação. Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0766515223957943>

democracia e das suas distintas teorias, bem como as intensidades variáveis das práticas de participação e, no limite, de não-participação, nos processos de decisão (Lima, 2014, 1071).

Autores como Libâneo (2004), Paro (2004) e Vasconcellos (2009) destacam que o termo gestão escolar implica uma concepção sócio crítica de administração, pois se refere a um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si. Esta nova concepção de administração escolar contribui para incentivar o trabalho cooperativo e coletivo em prol da recuperação dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola pública. Assim, a gestão escolar torna possível a articulação e coordenação coletiva e intencional dos processos pedagógicos da escola.

O uso da expressão gestão escolar em substituição à administração escolar é resultado da participação de movimentos sociais na década de 1980. Nesse aspecto, diferentemente da ideia de administração que lembra centralização, a expressão gestão se mostra mais flexível e mais aberta à participação, indicando assim uma transformação na mentalidade e nas práticas dos gestores das escolas públicas no país. Destaca-se que a troca de palavras não significa necessariamente mudança de ações, o que justifica a necessidade de investigações que ajudem a construção da democracia no ambiente escolar (Luiz; Gomes, 2014, p. 22).

Tanto a Constituição de 1988 como a LDB nº 9.394 de 1996, instituem a gestão democrática do ensino público como princípio, o que significou um importante avanço em termos da reorganização dos sistemas de ensino no país:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes; Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e

de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

A partir de então, as instituições de ensino passam a ter que elaborar sua própria proposta pedagógica contando com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, de tal forma que cada rede de ensino deve redefinir, a partir de suas especificidades, a maneira de materializar tais princípios, ensejando um conjunto de experiências participativas que darão novos contornos às formas de realizar a gestão das escolas públicas no país.

Mas, se por um lado houve um incentivo à reflexão e ao debate com vistas à regulamentação deste princípio de forma não padronizada, por outro lado, a falta de orientação prática dificultou o processo de democratização da gestão escolar, afinal, o modelo democrático de gestão escolar só se concretiza na e pela ação.

Por este motivo, é fundamental ressaltar que coexiste no país, uma dupla perspectiva de gestão escolar: uma no formato democrático nos termos da Constituição de 1988 e da LDB de 1996 que inclui a ampliação de instâncias de democracia representativa e participativa nas redes de ensino; e outra, pautada apenas na eficiência e eficácia de seus resultados, centrada em orientações meramente tecnocráticas (Arelaro; Jacomini; Carneiro, 2016).

O fato é que, modelos de gestão educacional pautados em princípios democráticos, inspiram a criação de práticas administrativas inovadoras, pois contribuem para o estabelecimento de uma cultura colaborativa, capaz de ensejar transformações substanciais. Tais modelos, consideram a escola como espaço de cultura onde a vida é constantemente pensada e (re)criada a partir de discussões dialógicas, com vistas a combater práticas educativas monoculturalistas e excludentes. São, portanto, fontes de produção de saberes com potencial da transformação do *status quo*.

A gestão democrática, como elemento fundante das políticas educacionais, constituiria um processo que permitiria que os demais dispositivos constitucionais tivessem efetividade. Por meio da gestão democrática seria possível a garantia da educação, da permanência na escola, do livre-arbítrio de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, da arte e do saber, bem como

do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. A gestão democrática caracteriza-se, ainda, como um instrumento para a garantia do padrão e da qualidade do ensino (Riscal, 2021, p. 220-221).

Algumas transformações provocadas pela implementação legal do princípio da gestão democrática nas escolas ficam evidentes, por exemplo, na alteração das formas de provimento do cargo de diretor/a de escola; na maneira como são instituídos os colegiados como o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis, favorecendo a ampliação da participação e possibilitando que seus membros aprendam no próprio cotidiano escolar, a exercer o direito de decidir e ser tratado com igualdade e justiça. Tais instâncias colegiadas, possibilitam a inter-relação das funções pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, com vistas à concretização de seus princípios democráticos.

Neste sentido, faz-se necessário incentivar a participação ativa de toda comunidade no processo de organização da escola a partir destas instâncias colegiadas, mobilizando todos os segmentos em prol da efetivação de seu projeto institucional coletivo.

Todavia, quando a participação destas instâncias ocorre sob algum tipo de tutela, ocorre um esvaziamento de seu sentido democrático, tornando os colegiados, meras engrenagens de rituais burocráticos dos sistemas de ensino. Afinal,

Não adianta somente instaurar nas escolas, colegiados e grupos com a possibilidade de participação da comunidade escolar e externa, antes, faz-necessário que o coletivo da instituição acredite na importância de se fortalecer práticas de deliberação coletiva (Luiz; Gomes, 2014, p. 24).

Inúmeros são os desafios relacionados à efetivação da gestão democrática na escola e, embora a administração escolar tenha passado por uma significativa evolução histórica, ainda é possível observar as marcas das contradições sociais e políticas dos modelos de gestão empresarial caracterizado por formalizações burocráticas e moderado por uma forte racionalidade técnica, que faz com que o trabalho educativo seja orientado mais pela noção de controle do que pela participação e o diálogo.

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança

cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte destes e de novos conhecimentos (Cury, 2007, p. 486).

Como destaca Freire (1996), a democratização como valor e método é o aspecto fundamental na educação das novas gerações. Por este motivo, o respeito ao princípio da gestão democrática não apenas possibilita o desenvolvimento de uma cultura organizacional voltada para o estabelecimento de uma escola cidadã, como representa uma estratégia essencial na construção da qualidade do ensino público, pois situa a educação como direito inalienável.

Assim, embora a gestão democrática da escola pública ainda não se encontre plenamente consolidada, ela é sem dúvida um valor consagrado, ainda que não totalmente incorporado à prática social educacional. Isso porque, para além de sua implementação legal, deve haver o envolvimento efetivo da comunidade, com vistas à definição coletiva da cultura organizacional da escola, com respeito à cultura local (Ferreira 2001).

Como ressalta Paro (2004), o movimento de gestão democrática das escolas não é garantia de ações democráticas em seu interior. O desafio está na apropriação de elementos imprescindíveis por parte da comunidade escolar, para a participação qualificada em seus processos decisórios, a fim de fortalecer sua autonomia e colocar em seu horizonte educativo, uma aprendizagem voltada para a diversidade e o comprometimento com os valores democráticos da sociedade.

Neste contexto, a mediação do diretor de escolar no processo de elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico é fundamental para garantir a inter-relação entre a gestão democrática e a conquista da autonomia da escola, tendo em vista a superação de desafios relacionados à participação colaborativa da comunidade em seus processos decisórios. Afinal, toda escola necessita definir seus rumos e horizontes e, neste processo o trabalho a partir de sua dimensão democrática passa necessariamente, por uma construção coletiva, realizada por diretores, coordenadores, professores, funcionários, estudantes, pais/responsá-

veis e demais representantes da comunidade, que devem ser constante mobilizados em prol da democratização da educação e da melhoria da qualidade de ensino em todas as suas dimensões.

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A CONQUISTA DA AUTONOMIA DA ESCOLA

Vimos que no interior das instituições de ensino, faz-se necessário que todos comunguem de propósitos comuns, tendo em vista a construção coletiva de sua identidade, de maneira esclarecida e propositiva, em prol da garantia do direito à educação de qualidade.

As escolas que se organizam a partir de princípios democráticos são aquelas nas quais os sujeitos compreendem a força da conquista de sua autonomia para o exercício efetivo da cidadania. Afinal, para exercer a democracia é preciso autonomia. Por meio de uma autonomia solidificada e fundamentada em princípios de participação ativa é possível promover mudanças significativas, tendo em vista a passagem da consciência servil para a consciência ativa; da participação imposta, para a participação espontânea; da educação excludente para a educação inclusiva.

A democratização dos processos de organização e gestão da escola depende, portanto, de diferentes graus de autonomia e da efetiva participação de todos em seus processos decisórios, pois sua autonomia administrativa não se concretiza a partir de políticas centralizadoras vindas de cima para baixo, mas sim, a partir da propagação de formas de participação que possibilitem a definição coletiva do formato da democracia que se deseja fazer valer (Bordignon; Gracindo, 2000).

Como destaca Silva Junior (2013), autonomia exige participação. E, para participar é preciso conhecer as nuances que organizam um determinado contexto. Isso significa que compreender a cultura organizacional da escola é condição *sine qua non* para que a comunidade não figure em reuniões sem condições concretas para opinar e para participar ativamente da elaboração de sua proposta pedagógica, avaliando e sugerindo mudanças, a fim de que sua participação não se restrinja à mera execução de tarefas: “uma escola pode se organizar ou ser organizada. Ela se organiza, quando faz valer o princípio da autonomia e termina por ser organizada quando renuncia a ele” (p. 10). Esta autonomia é

conquistada à medida que os sujeitos que nela atuam estabelecem entre si relações mais coletivas e colaborativas, em contraposição às relações autoritárias e competitivas, próprias das sociedades capitalistas neoliberais contemporâneas.

Quanto maior o nível de construção coletiva da essência educativa da escola, menores serão as interferências de determinações advindas de fora. Uma escola autônoma é aquela que conquistou o direito às suas próprias decisões, o que não deve ser confundido com sua desvinculação ao sistema de ensino a qual pertence. Ao contrário, a conquista deste direito contribui para reforçar os laços entre ela e as demais escolas, posto que estas passam a se inspirar em suas práticas emancipatórias, com vistas à construção de caminhos próprios de conquista da sua autonomia (Adrião, 2001).

A integração das escolas à sistemas de caráter municipal, estadual ou federal, não representa a renúncia da sua autonomia. Afinal, enquanto conceito relacional, a autonomia manifesta-se sempre em um contexto de interdependências e não de independência, sendo sempre relativa, pois relaciona-se a alguém ou a alguma coisa. Se a autonomia fosse absoluta, ela seria confundida com soberania, o que a reduziria a uma questão de poder. Daí a importância de não interpretar as diretrizes educacionais como determinações inquestionáveis dos sistemas de ensino. É fundamental compreendê-las como objetos de reflexão permanente, sobre as quais faz-se necessário desenvolver uma análise crítica, a fim de identificar suas potencialidades e contradições (Silva Junior, 2013).

O espaço interno de um sistema escolar não deve representar um local de aplicação de soluções previamente determinadas, mas sim, um lugar de soluções criativas, aberto a sugestões inovadoras. Por este motivo, é fundamental adotar o trabalho colegiado como metodologia, tendo em vista a emancipação e a cidadania, determinantes para a melhoria da qualidade do ensino e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A organização da escola deve orientar-se, portanto, pela lógica do direito à educação, tendo em vista aquilo que a qualifica melhor, face à concretização de seus princípios democráticos. O processo de conquista de sua autonomia, envolve a construção de um projeto que expresse sua identidade institucional e que não represente apenas uma

resposta burocrática às determinações de instâncias superiores, mas que explicita sua essência filosófica, política e social. Por este motivo, o projeto pedagógico da escola é sempre um Projeto Político-Pedagógico (PPP), especialmente, na medida em que realiza opções, toma partido diante da realidade, e diz a que veio de maneira objetiva e transparente:

O projeto visa, em essência [...] ao futuro ainda não-existente, mas possível de se tornar realidade [...] O futuro não está dado, isto é, o futuro não existe como algo já pronto, acabado, bastando apenas alcançá-lo ou dele se apropriar. O futuro é resultado do que as pessoas quiserem que ele venha a ser. O futuro é construído, quase sempre, à custa de muito “sangue, suor e lágrimas”, para usar a expressão que sinaliza a saga anarquista. Este aspecto é fundamental para entender o conceito de projeto como possibilidade pensada, planejada, em função de um futuro problemático, incerto e não dado aprioristicamente [...] é bom que se diga que o futuro não acontecerá se as pessoas não quiserem que aconteça, isto é, que ele se torne realidade (Vale, 1999, p. 32-33).

Ao questionar o presente, o projeto institucional da escola torna-se um importante referencial crítico para a comunidade, permitindo a avaliação do *status quo* e apontando caminhos concretos de transformação. Assim, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) representa a busca de construção da identidade da escola, legitimando-a como uma instituição histórica e socialmente constituída, onde são compartilhados desejos, valores e concepções, que contribuirão para definir os princípios de sua ação pedagógica, delineando suas metas, objetivos e formas de organização. O PPP é projeto, porque reúne propostas de ação concreta a serem executadas durante determinado período de tempo. É político, porque considera a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos. É pedagógico, porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, sua elaboração de forma participativa, é uma oportunidade ímpar para definir em conjunto, a escola que se deseja construir (Vasconcellos, 2009).

O PPP deve ser entendido

como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É o elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (Vasconcellos, 2002, p. 169).

Seu processo de elaboração demanda uma complexa articulação entre teoria e prática, a fim de favorecer a reorganização da escola, com vistas ao desenvolvimento de um trabalho educativo cada vez mais significativo e menos excludente.

Explicitar as finalidades de uma instituição de ensino em seu PPP, significa apontar o sentido e a razão de ser da instituição, colocando o estudante como centro do processo educativo e reconhecendo-os como sujeitos de sua história, garantindo a aprendizagem de habilidades e conteúdos necessários para a vida em sociedade, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade local e favorecendo sua participação em relações sociais diversificadas.

Para Veiga (2013), além de ser construído e vivenciado por todos os envolvidos com o processo educativo, o PPP define uma direção para a escola, de tal forma que o compromisso sociopolítico e os interesses reais dos sujeitos que nela convivem estejam intimamente associados, promovendo assim, a reflexão e discussão permanente de seus problemas, face à busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade.

O processo de elaboração ou reelaboração do PPP demanda um trabalho colaborativo que inaugura possibilidades de participação coletiva, com foco nas discussões e debates acerca dos temas prioritários para aquela realidade comunitária, valorizando assim, o conhecimento já adquirido em vista da experiência de vida de cada um. A participação e o envolvimento de todos neste processo é imprescindível para a democratização da gestão escolar, especialmente se considerarmos que a prática tem o poder de revelar a maneira como “a concepção de gestão democrática” se efetiva (Luiz; Nascente, 2013).

O papel primordial do Projeto Político-Pedagógico é propiciar que todos tenham a oportunidade de apresentar

suas concepções e falar sobre quais seriam suas perspectivas sobre a escola, o ensino e o ambiente escolar. Mas não se trata de simplesmente promover uma discussão lúdica ou algo parecido com uma terapia em grupo, em que cada um pode apresentar inconsequentemente suas sugestões. Trata-se de propiciar um debate coletivo sobre os princípios que devem nortear o ensino, as práticas e o convívio na escola (Riscal, 2021, p. 228).

Isso porque, a escola deve ser entendida como um espaço em constante formação. Ao perceber a dinâmica da vida escolar sob esse aspecto, compreende-se que a escola é um organismo aberto, e suas estruturas, seus processos organizacionais e de gestão são eminentemente processuais. Por este motivo, os sujeitos que nela convivem necessitam participar de sua organização, por meio de ações relacionadas às decisões pedagógicas e administrativas, colaborando para o planejamento institucional, que segundo Vasconcellos (2002) envolve três dimensões básicas: a realidade, a finalidade e o Plano de Ação, evidenciando sempre o desejo de toda comunidade na construção colaborativa de sua identidade.

A LDB de 1966, além de regulamentar a gestão democrática da escola pública, coloca o Projeto Político-Pedagógico como um instrumento importante para a promoção de mudanças. Embora a elaboração deste documento seja um processo *sui generis* de cada instituição de ensino, seu alcance depende dos elementos que dele participam e do conjunto de relações que o constituem (Barroso, 2005).

O principal objetivo do PPP é a promoção da autonomia das instituições de ensino, no sentido de fortalecer o clima de coletividade, em que professores, gestores, alunos, pais e demais profissionais sintam-se elementos responsáveis por todas as ações realizadas. Mas, o movimento de definir os objetivos e metas do PPP, exige atenção para alguns aspectos fundamentais, em especial, a “consciência crítica e capacidade de ação para saber mudar quando necessário” (Demo, 1994, p. 19).

Assim, para que a escola se organize a partir da construção de um projeto comum é preciso que as pessoas se aproximem, se descubram, se conheçam e se queiram como companheiras. Afinal, o compromisso coletivo demanda encontros, discussões de propostas e a construção de consensos. Afinal, como destaca Freire (2001), é

impossível fazer uma administração democrática, em favor da autonomia da escola que, sendo pública fosse também popular, com estruturas administrativas que só viabilizavam o poder autoritário e hierarquizado [...] um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez eficiência, a ação governamental (p. 74-75).

Todavia, isso tem sido cada vez mais difícil de ser instituído em função das jornadas subdivididas de trabalho dos professores que notadamente, inviabilizam a criação de um espírito de equipe. Quando as pessoas se organizam como um coletivo, elas transformam suas ideias em força prática de mudança (Silva Junior, 1990).

Os principais aspectos que envolvem a construção ou (re)organização de um PPP com o intuito de melhor gerir a escola, dizem respeito à valorização de toda a equipe e harmonia entre as ações, a fim de conseguir bons resultados não apenas nas avaliações, mas inclusive, no processo de humanização da educação, o que demanda boa liderança e coordenação de diferentes ideias, com vistas à otimização de uma gestão mais participativa e democrática.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E A MEDIAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR NO CONTEXTO ATUAL

Neste contexto, a figura do diretor da escola é central para a motivação dos sujeitos pertencentes à comunidade escolar (estudantes, professores, pais/responsáveis, funcionários, supervisores escolares e colaboradores em geral), em prol da superação dos desafios identificados, estabelecendo metas e ações que visem a horizontalização das relações interpessoais e a implementação de uma cultura efetivamente colaborativa, evidenciando que

A escola é um espaço relacional, um espaço sujeito a compromissos, colaboração e participação. É um espaço organizado de forma plural e diversa, que permite compreender a natureza desse espaço educativo, das relações e interações que aí ocorrem [...] é um espaço em que se

desenvolvem as relações entre indivíduos de diferentes culturas e onde também ocorrem comportamentos, tradições, costumes, ideias, opiniões, valores, expectativas, anseios, rotinas, entre outros (Veiga, 2013, p. 160).

Ao incentivar o planejamento colaborativo, o diretor favorece um maior comprometimento entre a comunidade escolar como um todo, provocando a melhoria substancial dos resultados. Não nos limitamos aqui a noção de resultados apenas àqueles atrelados aos índices obtidos nas avaliações internas e/ou externas, mas sim, àqueles que favorecem a convivência saudável e possibilita a transformação da realidade de maneira concreta.

Como ressaltam Gadotti e Romão (2001), a autonomia das instituições de ensino diz respeito diretamente, à criação de novas relações sociais, pautadas no respeito à diferença e no estabelecimento de parcerias.

Coordenação é um aspecto da direção, significa a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos. Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas (Libâneo, 2004, p. 179).

Um diretor que orienta suas ações a partir de uma perspectiva democrática de gestão, exerce sua função levando em conta principalmente o lado humano da comunidade escolar. Sua mediação é essencial para que a instituição de ensino se transforme em uma comunidade aprendente, colaborando na construção de um trabalho coletivo, com vistas à efetivação de uma educação de qualidade para todos. É ele que mobiliza discursos coletivos sobre práticas reais, o que exige a capacidade de se comunicar com os diferentes públicos, a fim de incrementar a reflexão sobre demandas da escola, face à tomada de decisões coletivas.

À medida que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e recursos (Paro, 2004, p. 12).

Conforme Bordenave (1992), a democracia participativa é aquela em que os cidadãos sentem que, por fazerem parte, acabam tendo parte, tomando parte – cada qual em seu ambiente - na construção de uma nova sociedade da qual se sentem parte.

No fortalecimento da educação com qualidade social, a participação é ao mesmo tempo processo e produto, sendo por este motivo fundamental estabelecer ações de formação para que a comunidade escolar possa intervir de forma consistente na sua realidade, analisando-a e alterando-a sempre que necessário (Luiz; Nascente, 2013).

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (Lück, 2009, p. 23).

Cabe aos gestores envolver os membros da comunidade escolar a partir de três dimensões principais: a *contextual*, voltada para a observação e diagnóstico das necessidades mais latentes da escola; a *dimensão comunicacional*, relacionada à promoção de debates que aproximem os sujeitos proporcionando o envolvimento de todos; a *dimensão didática*, que visa a concretização das ações planejadas.

Isso coloca o diretor no papel fundamental do desenvolvimento de uma educação que desenvolve múltiplos saberes. Sua ação deve ser profunda na comunidade, gerada na relação cotidiana do que significa escola em seu território, fincada no seu pertencimento formativo, que vincula toda a sua experiência de vida, acadêmica com as possibilidades de a escola desenvolver seus potenciais pedagógicos e administrativos, estes últimos como duas facetas complementares de uma mesma intencionalidade: o acesso ao conhecimento por todos aqueles que transitam pela escola (Gomes, 2021, p. 276).

Realizar a gestão da escola, estimulando a equipe para a execução de um trabalho educacional diferenciado, que prime por uma educação democrática, não é tarefa simples e demanda uma série de saberes acerca

do sentido da educação, seus fundamentos, princípios, diretrizes e objetivos propostos pela teoria educacional e pela legislação; [do] sentido e os objetivos da educação na sociedade atual; [sobre] como se organiza o processo educacional nos diferentes níveis e modalidades; [sobre] o papel da escola e de seus profissionais segundo as proposições legais e as demandas sociais; princípios e diretrizes constituem uma escola efetiva; [sobre] os alunos a quem a escola deve atender [...] suas necessidades [...] características pessoais e orientações para a vida [...] suas necessidades educacionais e humanas, em relação ao seu estágio de desenvolvimento e seus desafios sociais [...] Como se pode organizar a escola para oferecer ao aluno condições educacionais favoráveis para sua formação e aprendizagem efetiva (Lück, 2009, p. 17).

Ademais, as constantes mudanças decorrentes das trocas de administração pública trazem novas exigências em função da descontinuidade dos trabalhos, o que dificulta todo processo de organização e conquista da autonomia da escola. Isso faz com que os diretores promovam recorrentes adaptações às mudanças impostas a partir das trocas de administração em âmbito político, o que contribui para ampliar ainda mais suas responsabilidades.

Para além destas questões, estes profissionais ainda enfrentam problemas de infraestrutura, violência, falta de recursos e de formação, sobretudo, após a pandemia do COVID-19, que suscitou diversos desafios que os diretores se vêem obrigados a enfrentar, muitas vezes, sem o apoio necessário por parte das secretarias de educação ou da comunidade escolar.

Como ressalta Saviani (2014), as condições de trabalho também exercem importante papel no processo formativo, pois estão diretamente relacionadas ao imaginário social da profissão. Se as condições de trabalho são precárias, não há estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração.

Assim, se antes do período pandêmico o retrato da gestão escolar no Brasil já preocupava, após o retorno presencial das aulas, a situação se revelou ainda mais complexa. Isso porque, para além de problemas de concentração e motivação, os estudantes têm apresentado novas dificuldades de socialização e compreensão do senso de coletividade, o

que tem contribuído para a ampliação expressiva do índice de violência nas escolas:

Em São Paulo, os dados assustam. Só nos primeiros meses de aula, foram registrados mais de 4 mil casos de agressões físicas nas escolas – uma média de 108 ocorrências por dia e um aumento de quase 50% em relação a 2019, quando os jovens estavam na escola. Houve aumento também das ameaças: de 52%. No Distrito Federal, não é diferente. A psicóloga Neuza Maria atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. E, neste ano, os atendimentos mais que dobraram. De janeiro a abril, foram 68. No mesmo período do ano passado, foram 31 atendimentos. Antes da pandemia, eram 19. Segundo Neuza, todos tentaram suicídio e a automutilação. Neste mês, em uma escola de Recife, 26 alunos tiveram uma crise enquanto faziam prova e foram parar no hospital (CBN, 15/04/2022).

Desta forma, é preciso muito cuidado ao estabelecer certas responsabilidades e compromissos aos diretores escolares, uma vez que a própria ideia de gestão presente nos discursos e documentos oficiais, esconde aspectos ideológicos que necessitam ser tensionados, pois a vinculam à implantação de processos de controle externo que contribuem muito mais para a valorização do componente técnico desta função, intensificando a quantidade de tarefas meramente burocráticas ou de ações que estão fora do campo de suas atribuições.

Tal cenário revela a necessidade de rever o teor eminentemente tecnicista das formações continuadas dos diretores de escola, a fim de que estes possam se sentir efetivamente preparados para o exercício da sua função. As formações necessitam deixar de priorizar apenas as demandas vindas de “cima para baixo” que em muitos aspectos, não apresentam qualquer relação coerente com o contexto local em que atuam.

Teoricamente é preciso lembrar [...] que um diretor de escola não é apenas um administrador. Ele é, antes de tudo, um educador. Sua forma de conduzir a vida escolar tem repercussões profundas, se bem que nem sempre aparentes, na vida dos alunos [...] A administração não é um processo desligado da atividade educacional, mas, pelo contrário, acha-se inextricavelmente envolvida nela,

de tal forma que o diretor precisa estar sempre atento às consequências de suas decisões e de seus atos. Quando desempenha sua função, quando decide alguma coisa, o diretor é antes um educador preocupado com o bem-estar dos alunos, do que um administrador em busca da eficiência (Dias, 1967, p. 09).

Ressaltamos, porém, que a formação continuada, embora não seja a panaceia dos problemas relacionados à gestão das escolas públicas brasileiras, representa um fator determinante para incrementar mudanças significativas na escola, pois permite que os sujeitos identifiquem as contradições nela existentes e reflitam coletivamente a fim de minimizá-las.

Segundo a LDB nº 9.394 de 1996 a formação para o exercício da gestão escolar deve ser realizada em cursos de graduação de Pedagogia, ou em cursos de pós-graduação:

Art. 64 - A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Todavia, de acordo com o Censo Escolar de 2021, apenas 10% dos diretores em atividades no Brasil possuem formação específica para a função, o que inclui cursos de curta duração de no máximo 80h, os quais não oferecem subsídios teóricos e/ou práticos mínimos para a atuação nesta função.

Por este motivo é muito recorrente entre estes profissionais, relatos de que se sentem despreparados e solitários, especialmente porque nem todas as escolas públicas no Brasil contam com o cargo de coordenador pedagógico ou de vice-diretor para a troca de experiências e inquietações. Segundo os diretores, o compartilhamento de saberes entre os pares, que ocorre de maneira informal e não sistematizada, é apontado como um importante momento formativo, pois possibilita a socialização de soluções reais para problemas reais, diminuindo a sensação de isolamento e despreparo.

Para exemplificar esta demanda, segue o depoimento da professora Marlúcia Brandão, diretora desde 2016 da EMEIEF Boa Vista do Sul,

localizada em Marataízes-ES, em entrevista concedida à *Revista Nova Escola* em 2019:

Quando relembro minha trajetória, penso em todo o aprendizado que conquistei através das trocas – não só como gestora, mas também como docente [...]. Foi, a partir da recordação desses compartilhamentos múltiplos de vivências, que fiquei pensando... imagine se nós gestores, pudéssemos trocar experiências e com isso enriquecermos ainda mais o nosso processo de gestão?³

Após a pandemia, a necessidade de organizar momentos para trocas sistematizadas de experiências com vistas à formalização de processos de partilha de desafios, angústias e soluções, rompendo com a sensação de isolamento e insegurança, mostrou-se ainda mais latente, especialmente porque estes profissionais foram obrigados a assumir inúmeras outras demandas, para além daquelas que já faziam parte do cotidiano escolar. Afinal, a formação pressupõe transformação e representa uma forma de descolamento de uma maneira de pensar para outra:

Isso acontece, a partir do momento em que, ao receber informações do mundo, cada sujeito produz sentidos para sua existência, modifica-se de um estado a outro. O que resulta da produção de sentido sobre o mundo objetivo – no qual o sujeito surge, se adapta, cresce e, por fim, estará socializado [...]. um diretor, ao seguir vivendo e produzindo sentido sobre suas experiências, seu fazer no mundo – suas atividades –, sua capacidade de elaborar mental e cognitivamente o mundo, vai experimentando formas diferenciadas de subjetividade. Esse diretor produz um saber, ou vários saberes, que vão sendo internalizados – subjetivados (Luiz, 2021, p. 26-27).

É urgente a necessidade de a escola possibilitar a vivência de práticas que induzam à solidariedade, à colaboração e à experimentação compartilhada, estimulando a criação de um outro tipo de relação com o conhecimento e a cultura. Isso porque, como ressalta Freitas (2012), na *práxis* da gestão educacional inclusiva e dialógica, se vislumbram novas formas de organização do trabalho pedagógico e administrativo na escola, face à superação de seus problemas crônicos.

³Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2271/gestor-escolar-quer-trocar-experiencias-comigo>>. Acesso: 10 jan. de 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, as relações político-administrativo-pedagógicas da escola necessitam ser constituídas a partir de um esforço coletivo que favoreça a aprendizagem e a participação ativa dos sujeitos, face à concretização de uma educação com qualidade social.

Sendo a gestão democrática um poderoso recurso de formação para a cidadania, sua efetivação depende do estabelecimento de circunstâncias relacionais que envolvem negociação e compartilhamento de responsabilidades, fundamental para superar a contradição que envolve a gestão democrática de direito e a gestão democrática de fato. Afinal, a gestão escolar se constitui em um processo político que lida diretamente com as relações de poder.

Desta forma, as mudanças nas relações internas da escola demandam uma gestão voltada para a comunhão de propósitos comuns e a reflexão colaborativa sobre aquilo que se quer, criando assim, uma identidade que reflita os anseios de toda a comunidade, de tal forma que a escola se torne um espaço de crítica em prol da construção de um saber mais significativo, assumindo sua força social e política, o que requer novas maneiras de organizar o espaço, o tempo, as atividades e as relações sociais a ela inerentes.

Neste sentido, o diretor de escola é considerado o primeiro catalisador de sua melhoria, sendo por este motivo, o principal mediador de ações que objetivam aglutinar os sujeitos em torno de objetivos comuns. Sua mediação, tem potencial para gerar suportes centrais para uma gestão escolar eficaz, uma vez que sua liderança representa um fator decisivo no processo de organização da cultura organizacional da escola, estabelecendo novos sentidos para a gestão escolar e para a identidade institucional da escola como um todo.

Concluimos afirmando que as escolas que se organizam a partir de princípios democráticos, são aquelas na qual os sujeitos compreendem a força da conquista de sua autonomia para o exercício efetivo da cidadania em prol da transformação social.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.M.F. **Autonomia monitorada como eixo de mudança**: padrões de gestão no ensino público paulista (1995-1998). 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo.
- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; CARNEIRO, S. R. G. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n.º. 137, p.1143-1158, out./dez., 2016.
- BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, 1996.
- CBN. **Violência em escolas aumenta na volta às aulas presenciais e situação preocupa especialistas**. 15/04/2022. Disponível em: <<https://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/372745/violencia-em-escolas-aumenta-na-volta-aulas-presen.htm>> Acesso em: set. 2023.
- CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Apolítica e Administração da Educação** (RBP AE). V. 23, n.3, set./dez. 2007. p. 483-495. Porto Alegre: ANPAE, 2007.
- DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DIAS, J. A. **Magistério Secundário e a Função do Diretor**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 1967.
- FERREIRA, N. S. C. et al (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Autonomia da Escola. Princípios e propostas**. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, A. S. Gestão financeira e as demandas de infraestrutura na escola. In: LUIZ, M. C. (Org) **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil**. Documento eletrônico. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021. P. 275-304.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5ª edição. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, L. C. Gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, 2014.

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

LUIZ, M. C. (Org) **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil**. Documento eletrônico. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.

LUIZ, M. C.; GOMES, R. M. Teoria do reconhecimento e conselho escolar: subsídios para a compreensão e constituição da gestão democrática. In: RAMOS, D. K. (Org.) **Conselho escolar e gestão democrática: contribuições de uma formação para cidadania**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2014.

LUIZ, M. C.; NASCENTE, R. M. M. (Org.) **Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais democrática**. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2013.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2004.

RISCAL, S. A. Projeto político-pedagógico e a pedagogia de projetos. In: LUIZ, M. C. (Org) **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil**. Documento eletrônico. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021. P. 305-332.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA JUNIOR, C. A. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1990.

SILVA JUNIOR, C. A. **Organização e gestão da escola**. Caderno de Formação: Didáticas dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, Unesp - Pró-Reitoria de Graduação, Univesp, 2013.

VALE, J. M. F. Projeto Político-Pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In: BICUDO, M. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional: conferências, mesas-redondas**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Seminários e Debates, v. 1).

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola, uma construção possível**. 29 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

GESTÃO DE SI E DO OUTRO NA ESCOLA: A GESTÃO ESCOLAR REVISITADA PELAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

Ana Paula Gilaverte¹
Flávio Caetano da Silva²

INTRODUÇÃO

Trataremos neste texto processos de gestão na escola. Abordaremos a gestão focada no indivíduo que ali atua, considerando sua formação e as maneiras como ele se vê nesse espaço institucional, pelo pressuposto de que se realiza um longo processo de produção de quem ele é quem ele pode se tornar. Destacamos que um incômodo nos rodeia: somos indivíduos produzidos como *sujeitos* na escola. Aqueles que são *esperados*, ou, dito de outra forma aqueles que são e que agem de maneiras pré-estabelecidas pela instituição escolar. Quanto ao incômodo, assim o enunciamos: a escola, vista desse ponto não seria apenas um instrumento de produção de sujeitos?

Partiremos de uma hipótese: se formos formados pela escola, na qual a norma era o centro, o que nos formou ao ponto de estabelecermos críticas ao próprio sistema? Como damos o salto para fora de um esquema que sempre teve a tendência de engessar nosso pensamento?

As formas como interagimos no mundo, diz muito a respeito de quem somos como sujeitos, do que almejamos e desejamos para a vida e como interagimos com o outro, com aqueles que nos identificamos e com aqueles que não estabelecemos laços de afinidade e identificação. Construções estas que determinam um tipo de metamorfose que nos transforma naquilo que somos. Mas por vezes, também nos transforma naquilo que podemos desconhecer, trazendo o sentimento de estranheza e não identificação sobre quem é o eu que habita essa estrutura (Kafka,

¹ Doutora em Educação. Professora da rede estadual de Minas Gerais. Doutora em Educação pela UFSCar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5581771963380830>

² Pós-Doutorado em Educação. Professor Associado do Departamento de Educação da UFSCar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7889803676083470>

1997). Um eu que se metamorfoseia em meio às formas prescritivas do mundo e as possibilidades de linhas de fuga e resistências que marcam a constituição ontológica e subjetiva do sujeito.

O conceito de ontologia, em uma perspectiva foucaultiana, segundo Castro (2016) nos diz que o sujeito ao se constituir, estabelece relações com regimes de verdades, com formas de saber e poder que atuam tanto individualmente quanto coletivamente, visando a constituição do sujeito ético. Sob esse corpo atuam formas de governamentalidade que visam a condução da vida humana com o objetivo de alcançar, tanto individual, quanto coletivamente o ideal da vida bem vivida, bem experienciada e produtiva como formas de satisfação do sujeito em sua integralidade. Percebemos aqui o ideal do bem viver, como a busca da virtude, enquanto conceito filosófico moderno que representa a auto constituição do sujeito em um sentido ético e moral e a autorrealização de si em sentido pessoal e profissional. Estamos nos referindo a uma ontologia do controle social, que perpassa a constituição do sujeito como ser social, autorregulado em uma proposta de exercício ascético de si mesmo (Lukács, 1981).

As práticas de constituição do sujeito vinculam-se a modos de sujeição e modos de adesão vinculados a regras e valores interligados a uma *práxis*, que pode ser traduzida como a imagem de sua época e que se reproduz sobre a vida cotidiana. O sujeito ao constituir-se reflete práticas exteriores capazes de determinar a indução de ações enquanto modelos considerados adequados, bem como formas de resistência, em termos de uma luta ética contra assujeitamentos que classificam, individualizam e incidem sobre a constituição da sua identidade.

Ao longo da sua vida, o sujeito perpassa por processos de agenciamentos e formas de biopolitização do corpo (Foucault, 2008), sendo auto conduzido à adesão prescritiva e ao mesmo tempo autônoma da estética contemporânea. Consideramos essa estética, sobre a perspectiva do *homo oeconomicus* e o devir produtivo, no vir-a-ser como vontade de potência (Nietzsche, 2017), tendo em mente que a compreensão de mundo pelo próprio sujeito ocorre no intermeio dos efeitos discursivos de contextos históricos pertinentes à própria vivência do sujeito. Em nossa época, essa vivência encontra-se marcada por relações comerciais capitalistas, que atuam no contexto da globalização, evidenciadas

por tecnologias de expansão, em que interações comerciais e humanas adentram fronteiras políticas entre países, envolvendo cenários de produção econômica, redistribuição de bens e de competição consumista. Que produz também, diversas disparidades socioeconômicas, em um Estado de Direito que divulga entre seus pilares, que todos devem ter acesso às mesmas possibilidades do bem-estar-social, qualidade de vida, dignidade e ainda exercer de forma efetiva a autonomia. Um mundo que propaga duas lógicas virtualmente possíveis de ser e estar: o sujeito produtivo e o sujeito improdutivo, o capaz e o incapaz, o normalizado e o patológico (Canguilhem, 2014).

Ao mesmo tempo que o homem retira do exterior os elementos que lhe guiam em sua marcha, diminui, em compensação, sua subjetividade ao refletir-se no exterior, em vez de refletir o exterior em si mesmo. Essa vitória aparentemente custou ao homem a perda de inúmeras qualidades subjetivas de diferenciação. Transformando-se em homem-massa, estruturou o simulacro de liberdade porque se tornou escravo de sua própria projeção. (Santos, 2017, p. 114).

Os discursos que compõem a tecnologia da biopolítica atuam na interface de uma ascense-verdade, enquanto técnica de governo da população e das formas de exercício do poder sobre a vida, projetando mecanismos e técnicas que fabricam e domesticam os sujeitos, em meio a uma racionalização forjadora de subjetividades. Racionalização essa, que quando pensada sob a ótica da economia produz sobre o corpo efeitos positivos, capazes de garantir a adesão voluntária às prescrições impostas ou suggestionadas, constituindo o sujeito produtivo e normalizado. Racionalização que produz também efeitos negativos evidenciados sob as formas de recusa e resistência a essas prescrições, enquanto formas de tresvalorização³ de si (Nietzsche, 2008; 2017), do contra movimento e da refutação aos valores imputados e determinações que atuam sobre o sujeito, perfazendo uma tentativa da produção da arte sobre si mesmo, na perspectiva da luta contra a racionalização e a objetivação do espírito.

³ O conceito alemão *Umwertung* é composto pelo prefixo *Um*, traduzido por movimento circular, queda, retorno, mudança, e pela palavra *Wert*, com o sentido de valor. O termo foi traduzido para o português como tresvaloração, entretanto algumas edições traduzem por transvaloração (Rubira, 2005). Utilizaremos a tradução tresvaloração, referenciado como um processo de inversão de valores, de deslocamento de perspectivas proposta por Nietzsche (2008).

Enquanto concepção utilitarista de comportamentos, a racionalização econômica atua como regimes de verdade capazes de prescrever como os sujeitos devem conduzir tanto a vida privada, quanto a vida coletiva, inculcando técnicas e formas de controle individuais e coletivos que formam guias que orientam a vida humana, implantando estratégias para a obtenção de comportamentos almejados e considerados válidos socialmente.

As estratégias de domínio sobre o corpo, quando pensadas sob o âmbito escolar encontram-se inseridas na lógica associada à constituição produtiva do estudante, visando obter o efeito da adesão voluntária e/ou prescritiva, para a formação do sujeito completo. Esses fenômenos sociais estão inseridos na racionalidade que constitui pela ótica foucaultiana (2015) a *ratio* ocidental, formada por princípios gerais que podem ser compreendidos pela análise do comportamento do sujeito atrelada à fundamentação de um tipo ideal dominante.

Quanto mais você obedece aos enunciados da realidade dominante, mais comanda como sujeito de enunciação na realidade mental, pois finalmente você só obedece a você mesmo, é a você que você obedece! E é você quem comanda, enquanto ser racional... Inventou-se uma nova forma de escravidão, ser escravo de si mesmo, ou pura “razão”, o Cogito (Deleuze; Guattari, 2011, p. 89).

Em sua função de construção cultural, os sistemas educacionais são responsáveis pela constituição do sujeito, sendo estes vislumbrados como aposta de investimento em capital humano (Schulzt, 1973). Por sua estrutura organizativa, a escola contribui com o sistema desenvolvendo normas e regras voltadas a comportamentos sociais, políticos e econômicos considerados necessários à vida pública.

Dentre as diversas prescrições ascéticas dos discursos escolares, os sujeitos são convocados à própria transfiguração de si como sujeito eminentemente governável, tendo os valores da eficiência, do desempenho autônomo e do sucesso profissional o vislumbre do que é a vida plena. Esses discursos atuam como conexões que objetivam a internalização dos estudantes, por meio da interação com os seus pares e com as relações estabelecidas com o corpo docente da escola. O sujeito é produzido no campo de relações de poder e o sistema disciplinar atua construindo

categorias e estruturas mentais que se transformam em valores oficiais e que podem ser instituídos de forma naturalizada. Conexões essas que perpassam os sujeitos e ajudam a compor a sua subjetividade, permitindo definir valores, formas de comportamento, de classificação, agrupamento e diferenciação, definindo o *ethos* do sujeito. A educação é convidada a administrar o comportamento humano, adequando os modos de vida, valores e crenças que privilegiam a governamentalidade dos sujeitos.

As diversas formas de educação ou de “normalização impostas a um indivíduo consistem em fazê-lo mudar de ponto de subjetivação, sempre mais alto, sempre mais nobre, sempre mais conforme um suposto ideal. Depois, do ponto de subjetivação deriva o sujeito de enunciação, em função de uma realidade mental determinada por esse ponto. E do sujeito de enunciação deriva, por sua vez, um sujeito de enunciado, isto é, um sujeito preso nos enunciados conforme a uma realidade dominante (Deleuze; Guattari, 2011, p. 88).

Nos modelos de gestão escolar, implantados com a Nova Gestão Pública (Oliveira, 2017), busca-se um perfil de gestão voltado para a descentralização de ações, visando a obtenção de formas de gestão, o mais democrática possível, zelando pela transparência, delegação de funções, descentralização de ações, ampla participação da comunidade nos processos decisórios da escola e responsabilização dos seus agentes. O conhecimento é referenciado como modelo de racionalidade, introduzindo, na organização escolar, a ideia de modernidade voltada ao treinamento científico, em que o próprio sujeito realiza sobre si técnicas de gestão da vida pessoal (Lima, 2003).

Esse modelo, embora democrático, encontra-se vinculado às práticas de normatizações, punições, coerções e promoções que compõem a lógica do ambiente escolar efetivando-se à necessidade do controle do espaço escolar. Práticas que são construídas sob a perspectiva do desempenho do estudante no interior da vida escolar, que se reproduz pela perspectiva da eficácia, na capacidade de garantir o desenvolvimento cognitivo, físico e mental do estudante em uma ótica que vislumbra a educação do sujeito integral, por meio de uma gestão escolar que prima pelo desenvolvimento de habilidades e competências para a preparação dos estudantes ao mercado de trabalho, visando a constituição de estu-

dantes e futuros profissionais que executem multitarefas e sejam pessoas bem-informadas, com educação acadêmica de excelência, capazes de se aprimorarem e autogerirem suas relações pessoais e profissionais (Deming, 1997).

A constituição da subjetividade do estudante vincula-se às práticas presentes no contexto escolar que podem promover a governamentalidade de si, por meio de estratégias como esquemas mentais capazes de moldar a convivência no espaço escolar, buscando a interiorização subjetiva do estudante dentro dos valores definidos como modelo ideal. São eficazes em assujeitar as formas de pensamento e atuam eficazmente no agenciamento da constituição subjetiva dos estudantes, ao ponto de que estes não exprimiram formas alternativas para a organização do sistema escolar, das regras e normativas da escola. A normatização do sistema escolar se encontra profundamente incutida na constituição desses estudantes enquanto sujeitos normalizados:

É evidente que os alunos aprenderam a exercer um certo autocontrole e que existem dispositivos individuais ou colectivos de vigilância, de controlo e de prevenção das desordens, que são parte integrante do modo de vida escolar herdado do passado (organização espaço-temporal, definição de papéis, controlo de presenças, etc.). Por outro lado, há um sistema subtil de micro-penalidades que se aplicam às transgressões detectadas (raspanetes, admoestações, repreensões, suspensões, reprovações, etc.). Estes dispositivos de manutenção de ordem são eficazes no sentido de que, de um ou de outro modo, asseguram a submissão à autoridade (Hutmacher, 1999, p. 51).

Em meio a face burocrática dos modelos normativos, considerados oficiais, decretados e formalizados pelas instâncias de poder, a escola cria também formas de resistências, ressignificadas, pela menção de Lima, como uma face anárquica (2003), que podem ser percebidas sobre as práticas cotidianas e reais da escola, bem como sobre as formas de readaptação dos modelos normativos que incidem sob a comunidade escolar, composta por docentes, discentes, equipe pedagógica e funcionários da escola, permitindo certa margem a uma autonomia relativa, percebida na adoção de estratégias subversivas aos valores institucionais oficializados.

Ao pensarmos sobre o que é (in)disciplina no ambiente escolar, podemos correlacionar as formas de recusa e resistência como uma quebra do modelo panóptico (Foucault, 2009), bem como as formas tresvalorização dos sujeitos aos valores tencionados na escola, imbuídos em meio às normas e regras que permeiam a relação escolar. Fomos formados pela escola, na qual a norma é o centro, mas sobre essa norma, as formas de resistência encontram fissuras no seio da própria escola que permitem nos estabelecermos de forma mais crítica em relação ao sistema. Essa forma de constituição proposta pela tresvalorização ressignifica os ideais impostos pela norma e lega uma tarefa de repensarmos o que estamos fazendo de nós mesmos neste mundo contemporâneo. Um reelaborar de si, com a meta de constituir-se como estética da arte, em uma atitude foucaultiana de pensar, de sentir, de agir e de conduzir-se de forma livre, sem a tutela de si e do outro.

A atitude de escapar da alternativa do fora e do dentro dos limites impostos na constituição de si abre espaço para a adoção de postura que permite criticar as relações das verdades históricas constituídas, as relações de poder que nos constituem e as concepções estéticas de moral que nos determinam enquanto seres do mundo.

Se escapar das relações de poder no âmbito da instituição é desejável, também é improvável. O conjunto de relações estabelecidos no âmbito de uma instituição, forjam um sujeito que, a cada dia mais, vai se adaptando às condições de sobrevivência na instituição. Daí decorre que sua vontade, seus desejos, suas aspirações, suas expectativas, vão sendo moldadas num quadro de referências que a instituição estabelece. Seguindo essa linha de pensamento, a *verdade sobre si* (Foucault, 2016) não é algo que se impõe ao sujeito de forma abrupta, com o uso da força (física ou política), mas é algo que vai sendo constituído, gradativamente, demolindo, aos poucos, as vontades indesejáveis, segundo aqueles que têm maior feixe de forças na instituição, pelos escritos de Michel Foucault.

Podemos destacar que se a relação é no âmbito da escola, a interface adulto-criança, já em si hierarquizada, se baseia na submissão da criança às normas escolares, dentre elas, a que indica que os adultos, especialmente seus professores, *sabem o que é melhor para cada criança*. Dessa ideia decorre que, a despeito de qualquer estranhamento entre o que pretendem os professores e o que desejam as crianças, um longo

processo de produção de uma subjetividade, moldada ao sabor do que está previsto pela escola, pelos professores, gestores escolares, e outros, vai ocorrer, de uma forma ou de outra.

É possível uma *linha de fuga* (Deleuze e Guattari, 2011) que se estabeleça no interior mesmo do processo normalizador (Canguilhem, 2000; Foucault, 2017)? Uma *heterotopia* (Foucault, 1999, p. XIII), um não-lugar, um deslocamento, uma ponte, talvez suspensa sobre um abismo sobre a qual balança o homem “entre o animal e o Super homem” (Nietzsche, 2001, p. 27)?

Sempre que nos colocamos questões como essas, nos vêm à cabeça, o impossível desejo de liberdade diante de um Outro opressor, que nos coloca num lugar de pequenez, de humilhação – o *pequeno a* (Lacan, 2008), o fantasma que nos habita e nos faz habitar o mundo na forma de um *Dasein* (Paquot, 2019, p. 87) – um *ser aí* – que estabelece um *jeito* de estar no mundo. Um jeito-outro? Possivelmente. Mas, com probabilidade de se constituir uma *fuga*.

No caso desta linha de pensamento estar no campo do impen-sável (Foucault, 1999), do impenetrável, consideramos então que aí se estabelecem as chances de ruptura, tanto do ponto de vista subjetivo – uma clivagem, como o propôs Ferenczi (*apud* Vertzman, 2002) quanto da perspectiva de uma dinâmica alteritária que nos balança de um lado para o outro, de forma a nos fazer-refazer com o outro e, até mesmo, contra ele (Delory-Momberger, 2008), passamos a considerar quem, somos ao longo de nossa vida. Pensar dessa forma, quem sabe, não seja uma maneira de criar as necessárias rupturas biográficas em relação a tudo o que nos aprisiona.

Ao propor que adotemos uma perspectiva biográfica, na esteira dos escritos de Dominicé (2006), Pineau (2006), Delory-Momberger (2008, 2016), buscamos uma rota de formação pautada numa maneira de enunciar-se a si mesmo, de constituir esse si-mesmo, um tanto distante das maneiras pelas quais fomos identificados durante nossa vida. Estamos propondo uma rota de fuga. Fuga das formas pelas quais fomos enunciados como sujeitos em trajetórias de formação escolar, considerando, por vezes, barreiras que enfrentamos, dificuldades de aprender o que se nos ensinava na escola, fracassos circunstanciais no processo de formação acadêmica pelos quais, de uma forma ou de outra,

terminávamos por nos tornarmos vítimas e cúmplices de uma formação truncada, em que pairava uma névoa de desencanto com a escola, com o aprender e, por fim, conosco mesmos.

Adotamos a perspectiva de trilhar os caminhos de uma *Bildungsroman*, ou romance de formação na forma de narrativas auto e heterobiográficas que nos permitem situar novamente, na direção de alcançar quem desejamos ser. Novos horizontes biográficos (Dominicé, 2006, p. 347), sendo que o que nos precedeu, quem éramos, vai sendo redefinido, ganhando novos contornos e sentidos, possibilitando-nos construir um passado e uma história de vida (Delory-Momberger, 2008) e estabelecendo um novo pacto biográfico, em torno de um projeto de si (idem) abrindo-se para um projeto de vida, no qual, a formação para a vida, e não somente para o trabalho, se nos apresenta como um imperativo.

Aqui retomaremos o propósito pelo qual nos movemos para produzir este texto.

Ao indagarmos como podemos escapar à normalização escolar que captura nosso ser e o projeta em uma dobra sobre si mesmo, ocultando aquele que diz “Eu”, nos colocamos em busca por uma autodefinição de quem somos no processo de formação que nos foi oferecido desde pequenos, quando ainda éramos alunos, na Educação Básica, até o presente momento, passando pela formação de adultos, sobretudo aqueles, dentre nós que frequentamos o Ensino Superior, seja como docente, seja como aluno.

A questão de *se* enunciar, de enunciar esse “si-mesmo” – o *selbst*, no alemão – nos convida a pensar a partir do que vivemos. No entanto, o que importa, nesse processo narrativo biográfico, não é o que se viveu, mas a *ficção* de um “Eu” inventado pela narrativa autobiográfica, pois “A vida contada não é a vida” é uma representação. É um projetar-se sobre si mesmo (Delory-Momberger, 2008, p. 95). Há precedentes históricos que indicam esse movimento como formador de um sujeito por ele mesmo. Algo como “se dar conta de”, perceber-se quem se é ou quem se era em outros momentos do vivido. Uma tríplice relação dialética (Lefèbvre, 67) entre o percebido, o concebido e o vivido. Podemos enunciar outros exemplos de indivíduos que fizeram essa busca em tempos imemoriais, até chegar a nós, hoje em dia.

Desde o século das “luzes”, com Rousseau e suas *Confissões* (Rousseau, 1959), das narrativas de vida com Dilthey (2010) e com Ricoeur (1985), Dominicé (2006), Delory-Momberger (2008, 2014, 2016), entre outros. A dobra é de um “Eu” sobre outro eu. É possível reverter esse processo de captura do “Eu”? Não temos uma resposta definitiva, infelizmente. Mas temos uma boa pista.

A PRODUÇÃO DO “EU” PELAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE FORMAÇÃO

“(…) Jamais atingimos diretamente o vivido. Só temos acesso a ele pela mediação das histórias. Quando queremos nos apropriar da nossa vida, nós a narramos” (Delory-Momberger, 2008, p. 36). O que vivemos no passado, de certa forma é irrecuperável. Como o afirma Larrosa (2000) nossa memória é como um *palimpsesto*, ou como um velho pergaminho sobre o qual novas linhas e palavras são escritas, subvertendo o sentido que havia no momento em que as antigas ideias foram registradas, dando-lhes uma nova roupagem. Ao buscarmos na memória, lembranças do que vivemos em tempos passados, já interpretamos, com os parâmetros do vivido do presente, aquilo que passou. Quando produzimos uma narrativa de nossa vida, já realizamos uma hermenêutica prática (Delory-Momberger, 2008), uma interpretação com vistas à produção de uma nova maneira de enunciar quem éramos. Nesse sentido, não importa o que vivemos, mas o que podemos dizer sobre o que vivemos.

A narrativa nos permite traduzir como parte da nossa dimensão ôntica o próprio tempo tornando-o humano (Ricoeur, 1985), o que significa que não há um tempo sem que haja um tempo *de fazer algo, de ser alguém, de viver* como um ser que, enquanto se desloca na longitude de seus dias, vai constituindo sua experiência *como* humano. Relação dialética entre o que posso ser ou me tornar, e o que sou, pelo atravessamento de um tempo que não se resume mais ao cronológico, mas que é *vital* porque é *parte* da vida, atuando na definição do ser. Este mesmo autor nos convida a pensar a relação entre o tempo vivido e o tempo do relato de vida do ponto de vista de uma aporética da temporalidade (Ricoeur, 1985, p. 9). A dúvida que aí está em questão não é se o tempo existe ou

não, mas que vida se pode viver num tempo em que a dimensão do vivido constitui uma temporalidade, ou, dito de outra forma, que significado se pode estabelecer para o vivido *naquele* momento de tempo. Trata-se de uma dúvida sempre presente, pois não há nem parâmetros nem cânones para que se possa afirmar que esse tempo se descole do humano.

O que se pode viver em um determinado tempo nos remete, podemos enunciar, três questões que se juntam em uma tratativa de argumentação neste texto: a temporalidade (o tempo *pensado* sobre o vivido), os relatos de vida (pois são eles que inscrevem o indivíduo como *personagem* de uma história – ou, dito de outra forma, de uma *ficção* (Delory-Momberger, 2008) – e, por fim, uma teoria das práticas (Certeau, 1994), pois elas permitem juntar o personagem concebido no âmbito do pensamento do indivíduo ao personagem do vivido.

Ao considerarmos essas três questões, podemos também identificar três personagens que transitam no pensamento, ou mesmo na imaginação, do indivíduo. O primeiro refere-se ao *personagem temporal*, aquele que se vê em uma dimensão do tempo que é, no mesmo lance, cronológico e transcendente. O segundo é relativo ao *personagem ficcional*, ou ao personagem inventado no relato. O terceiro o *personagem da prática*, ou o personagem que age no mundo. No primeiro caso, podemos dizer que o indivíduo se inscreve num lapso de tempo, num recorte de um tempo que ele considera maior do que ele. É o tempo dos grupos aos quais pertence, os lugares que frequenta, as instituições que o transformam em um determinado *sujeito* (Foucault, 1996), enfim, é um ser-indivíduo considerando o gerúndio desse verbo – trata-se de um *sendo-indivíduo*, de uma inscrição individual numa temporalidade coletiva. No segundo caso, o indivíduo é o produtor de um *si-mesmo* ficcional, estabelecendo-se no interior de um relato de que ele é, segundo ele se vê. Aí vemos se consubstanciar o projeto de si (Delory-Momberger, 2008), como o estabelecimento de quem o indivíduo *pode* ser naquele seu momento de vida sobre o qual o relato se debruça. E, no último caso, o indivíduo se localiza no entrelaçamento das circunstâncias cotidianas que, ao mesmo tempo em que o definem, que dizem quem ele é, o aprisionam como numa fotografia. Seria o mesmo que dizer que o indivíduo – este indivíduo – é aquele que age *nessa* maneira, pois se lhe é possível agir assim.

Essa abordagem do indivíduo, como se constituindo em diferentes personagens, nos permite considerar com Paquot (2019) que no indivíduo *habitam* diversas possibilidades do “Eu”. Podemos aí, mencionar o *Dasein* heideggeriano, na medida em que essas versões de si-mesmo organizam tanto a conjunção de um “eu” coerente consigo mesmo, pois é produto de sua relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo que o cerca (Charlot, 2000), portanto, é produtor de saberes sobre si e sobre o outro, quanto a instauração de um “ser-aí” no mundo, proposto por Martin Heidegger (2005).

No próximo item, tratamos brevemente sobre a hipótese que nos moveu na tessitura deste texto, a gestão de si e do outro em processos de formação que basearam na “pedagogia da norma” (Charlot, 2020), como forma de produção de uma subjetividade submissa, institucionalizada (Foucault, 1996) e capturada em processos de produção de saberes sobre quem o indivíduo é tanto para a escola quanto para ele próprio, no interior da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto partimos de uma hipótese: se fomos formados pela escola, na qual a norma era o centro, o que nos formou ao ponto de estabelecermos críticas ao próprio sistema? Como damos o salto para fora de um esquema que sempre teve a tendência de engessar nosso pensamento?

Após alguns anos de atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Escola-Outra⁴, podemos afirmar que a escola que nos formou, nos constituiu como seres humanos que deveriam se ver como aqueles que *correspondem* ao *script* institucional. Seres dóceis, bem produzidos, bem *formados*, conscientes de quem devemos ser, tanto na escola, quanto fora dela. O que decorre daí é que para sermos humanos, precisamos aprender (Charlot, 2000). Portanto, não nascemos prontos e não nascemos para sermos formados pela instituição escolar, como seres que apenas *reagem* aos determinantes externos. Agimos sobre o que faz sentido para nós e, tendemos a rejeitar o que não faz sentido. Como Certeau (1994), somos *estrangeiros na própria casa* (p. 73).

⁴Projeto de intervenção-reflexão, coordenado pelo segundo autor deste texto, no âmbito do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlo/UFSCar.

A condição de *estrangeiros* nos move, afirmamos, ainda que num pequeno espaço no qual somos *acomodados* institucionalmente. Dito de outra maneira, nos encaixamos na escola, mas com o tempo, rompemos sub-repticiamente, com as paredes da caixa, mesmo quando parecemos aceita-la como condição de existência naquele espaço. A ruptura é inevitável, ainda que tardia.

REFERÊNCIAS

- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 7ª ed. Trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia 2**. Vol. 2. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Prefácio de Pierre Dominicé. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFRRN: São Paulo: Paulos, 2008. (Pesquisa (auto) biográfica – Educação).
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **De la recherche biographique en éducation**. Fondements, méthodes, pratiques. Paris: Téraèdre, 2014.
- DEMING, William Edwards. **A nova economia para a indústria, o governo e a educação**. Trad. Heloísa Martins Costa. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.
- DILTHEY, Wilhelm. A formação do mundo histórico nas ciências do espírito. In: Filosofia e Educação: textos selecionados. Organização e introdução de Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral. São Paulo: Edusp, 2010, p.139-236.
- DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 345-357, maio/ago. 2006.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. de Salma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos).
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**. Estratégia, poder e saber. Trad. Manoel Barros da Motta. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits II**. 1976-1988. Édition établie sous la direction de Daniel Defert et François Ewald avec la collaboration de Jacques Lagrange. Paris: Édition Gallimard, 2017. (Quarto Gallimard)

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 16: de um Outro ao outro**. Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Tradução de Vera Ribeiro; preparação de textos André Telles; versão final Angelina Harari e Jésus Santiago. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LEFÈBVRE, Henri. A produção do espaço. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev.2006.

LIMA, Licínio Carlos. **A escola como organização educativa**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António (Coord.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999. p. 9-43.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo**. Como alguém se torna o que é. Trad. Paulo César de Souza. 2ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Vontade de potência**. Trad. Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. DUARTE, Alexandre William Barbosa. CLEMENTINO, Ana Maria. A nova gestão pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores (as). **RPBAE**. v. 33, n. 3, p. 707-726, set/dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79303>. Acesso em: 26 set. 2020.

PAQUOT, Thierry. Habiter. In : **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Sous la direction de Christine Delory-Momberger. Toulouse : Érès, 2019. (p.87-89).

RICOEUR, Paul. **Temp et récit. Tome I**. L'intrigue et le récit historique. Paris : Édition de Seuil, 1983.

RICOEUR, Paul. **Temp et récit. Tome III. Le temps raconté**. Paris : Édition de Seuil, 1985.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **As confissões**. Sob a direção de G. D. Leoni e Paulo B. Teixeira. Trad. Rachel de Queiroz. 1º volume. 2ªEd. Atena: São Paulo, 1959.

SANTOS, Flávio Reis. **Max Weber e a racionalidade burocrática**. Revista Espaço Acadêmico. n. 169 pg.105-117, jun. 2015.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**. Investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

RUBIRA, Luís. **Uma introdução à transvaloração de todos os valores na obra de Nietzsche**. Revista Tempo da ciência, v.12, n. 24, pg. 113-122, set. 2005.

A URNA ELETRÔNICA ESCOLAR COMO MATERIALIZAÇÃO DA DEMOCRACIA NAS ESCOLAS

Adriana da Silva Lisboa Tomaz¹

Augusto Schwager de Carvalho²

INTRODUÇÃO

A gestão democrática escolar vem sendo aperfeiçoada ao longo do tempo pelos diferentes órgãos do governo, através de um amparo legal cada vez mais robusto, como por exemplo, a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

De acordo com Oliveira (2023), a gestão democrática da escola pública é assegurada por diferentes dispositivos constitucionais e legais e, por intermédio da participação coletiva da comunidade escolar na elaboração das propostas pedagógicas e da articulação com a comunidade e com as famílias.

A gestão democrática da escola pública ainda não se encontra plenamente consolidada. A democratização como valor e método, é o aspecto fundamental na educação das novas gerações, de tal forma que, o respeito ao princípio da gestão democrática, não apenas possibilita o desenvolvimento de uma cultura organizacional voltada para o estabelecimento de uma escola cidadã, como representa uma estratégia essencial na construção da qualidade do ensino público, pois situa a educação como direito inalienável (Oliveira, 2023, p. 65).

Corroborando com as ideias de Oliveira, ressaltamos que o processo eleitoral é uma prática que deve estar inserida na unidade escolar democrá-

¹ Doutora em Ciências Humanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atua como professora formadora da Secretaria de Estado de Educação do RJ (SEEDUC) e professora do programa de Mestrado em Novas Tecnologias Digitais na Educação pelo Centro Universitário UNICARIOCA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1420512361142420>

² Mestrando em Novas Tecnologias Digitais na Educação pelo Centro Universitário UNICARIOCA. Atua como professor de Matemática nas prefeituras municipais de Duque de Caxias e São Gonçalo no Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5470458609789138>

tica, com a possibilidade de diferentes eleições, como por exemplo, para conselho escolar, direção e, docentes e discente representante de turma.

No Brasil, a demanda por uma escola com práticas mais democráticas foi fortalecida pelo movimento estudantil que ocorreu em 2015, além de sucessivas manifestações populares que evidenciaram uma insatisfação, em especial dos jovens e adolescentes, que desejavam melhorar a qualidade da democracia brasileira (Tomaz, 2020).

Para Tomaz (2019), que investigou as ocupações das escolas na percepção dos estudantes, havia uma preocupação para que à provisão de cargo para diretores ocorressem por meio de eleições. A pesquisa realizada pela autora apontou como resultado da conquista do movimento, o fortalecimento dos conselhos escolares, e do grêmio estudantil, ou seja, uma maior participação dos estudantes em todos os âmbitos da escola.

Nesse contexto, o problema de nossa pesquisa é a dificuldade encontrada pelas equipes diretivas de diferentes escolas do município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, em realizar os processos eleitorais que ocorrem dentro da unidade escolar, por demandar muito tempo e envolver um grande número de pessoas para realização da ação.

A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO

Sabemos que cabe a escola cumprir uma função social essencial, que é a formação de cidadãos. Por meio de práticas educativas, a instituição escolar deve ampliar o conhecimento dos seus estudantes sobre si, e sobre o mundo, para que dessa forma ele possa intervir de maneira crítica, responsável e criativa na vida social.

O direito à educação é previsto no artigo 6º da Constituição Federal (1988) como um “direito fundamental de natureza social”. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB:

Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, também aponta para os direitos da criança e do adolescente, e em seu artigo 53 nos diz que a educação é um direito:

Visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (Brasil, 1990).

DIREITOS ASSEGURADOS PELO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Dentre os direitos assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, daremos luz nesse capítulo para o direito de ser respeitado por seus educadores e o direito de organização e participação em órgãos colegiados.

O direito de ser respeitado por seus educadores, além de fazer parte do inciso II, do capítulo 53, do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) também consta no *caput* do artigo 227 da Constituição Federal (1998), junto com os direitos à liberdade e à dignidade. Tal respeito é a base sobre a qual o educando tem garantida a sua integridade psicológica, física, cultural e moral, e deve ser levado em conta ao ser construída a estrutura curricular, os planos de ensino e principalmente no relacionamento cotidiano entre as crianças, adolescentes e adultos na vida escolar.

Podemos definir os “órgãos colegiados” como formas de organizações onde está prevista a participação das famílias, funcionários, professores, estudantes e comunidade local e, através deste tipo de organizações:

São fornecidas as melhores condições para que os diversos setores participem efetivamente da tomada de decisões, já que estas não se concentram mais nas mãos de uma única pessoa, mas de grupos ou equipes representativas de todos (Paro, 2012, p. 212).

Nas unidades escolares democráticas existem diferentes órgãos colegiados, vamos citar alguns aqui, ainda que de forma breve tais como: o Conselho Escolar, o Conselho de Classe também chamado popularmente de COC, as Associações de Apoio à Escola e o Grêmio Estudantil.

O Conselho Escolar é o órgão máximo para a tomada de decisões realizadas no interior de uma unidade escolar. Ele é formado pela representação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, como: estudantes, professores, responsáveis, funcionários, toda equipe diretiva e comunidade externa.

O que é o Conselho de Classe, e qual a sua função? Podemos afirmar que o Conselho de Classe, também é um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político Pedagógico da escola e no Regimento Escolar. Ele tem a função de avaliar as ações pedagógicas para que novas rotas possam ser traçadas quando necessárias. Esse é considerado um momento privilegiado de troca entre pares e de escuta e todo o foco deve estar na aprendizagem dos alunos.

Nós também encontramos as Associações de Pais e Mestres ou Associações de Apoio à Escola que é um colegiado composto por responsáveis, professores, funcionários e equipe gestora que após discutirem, propõem e deliberam as tomadas de decisão de ordem pedagógica e/ou administrativa.

O Grêmio Estudantil deve ser uma organização escolar formada unicamente por estudantes e tem como principal objetivo defender os seus interesses. Ele deve ser usado como um canal de comunicação entre os discentes e a equipe diretiva/docentes. O Grêmio Estudantil é uma forma de exercício de convívio, comprometimento, responsabilidade, representatividade e principalmente, cidadania.

Para Leite, Souza e Amorim (2022), a escola é responsável pelas trocas de saberes e socialização dos conhecimentos, a partir de uma gestão democrática, ou seja, um modelo de gestão com suas abordagens pautadas na participação de todos. Aprender a conviver também se aprende na escola e, mediante as possibilidades de socialização, todos podem aprender sobre como ser democrático e exercer a sua cidadania.

A NECESSIDADE DA “URNA ESCOLAR” SURGE DA PRÓPRIA ESCOLA...

A partir de um projeto piloto, foi realizada uma pesquisa exploratória em setembro do ano de 2023, onde constatou-se que em uma

escola municipal de São Gonçalo – RJ, não foram realizadas eleições para estudantes representantes de turma pois, a equipe diretiva responsável alegou não ter tido tempo hábil para todo o processo.

Incentivar a participação dos estudantes nos diferentes tipos de eleições que ocorrem dentro da unidade escolar é o caminho para que tenhamos um fim democrático de viés reformista (Moreira, 2021).

Enquanto recurso de formação para a cidadania, a gestão democrática depende de circunstâncias relacionais que envolvem negociação e compartilhamento de responsabilidades. Desta forma, as mudanças nas relações internas da escola demandam uma gestão voltada para a comunhão de propósitos comuns e a reflexão colaborativa sobre aquilo que se quer, criando assim, uma identidade que reflita os anseios de toda a comunidade. As escolas que se organizam a partir de princípios democráticos, são aquelas na qual os sujeitos compreendem a força da conquista de sua autonomia para o exercício efetivo da cidadania (Oliveira, 2023, p. 25).

É principalmente na escola pública que o debate deve acontecer, no sentido de discutir e tornar público os direitos e deveres de todos, a importância da representatividade e o ensino da democracia na prática.

O APLICATIVO “URNA ELETRÔNICA ESCOLAR”

O aplicativo Urna Eletrônica Escolar, foi desenvolvido como produto técnico durante o Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação³.

Identificado através de uma pesquisa exploratória os processos eleitorais que ocorrem dentro da unidade escolar e as principais dificuldades encontradas, com o intuito de minimizar tais dificuldades foi desenvolvido um livro digital contendo uma Sequência Didática - SD⁴, figura 1, com a proposta de apresentar o uso do aplicativo.

³ O aplicativo encontra-se disponível no endereço eletrônico: <https://proximal.unicarioca.edu.br/portal/urna-eletronica-escolarapp/>

⁴ A Sequência Didática pode ser acessada através do seguinte endereço eletrônico: https://www.canva.com/design/DAFx0jUGwQg/qLpLhYrjc5wK1WWDF9wMTg/view?utm_content=DAFx0jUGwQg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor

Figura 1. Capa do livro digital contendo a Sequência Didática

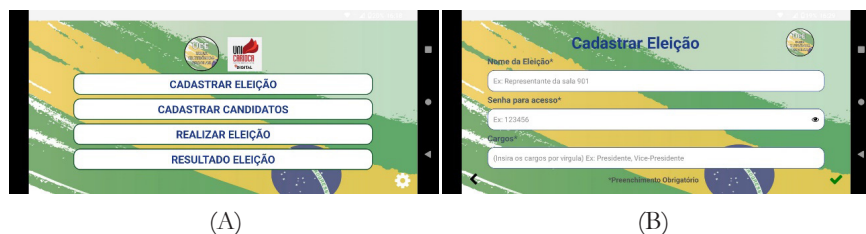


Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Para realização de uma eleição utilizando o aplicativo Urna Eletrônica Escolar, o usuário deve realizar quatro passos: cadastrar a eleição, cadastrar os candidatos, realizar a eleição e apurar os resultados da eleição.

Para cadastrar a eleição, o responsável pelo processo eleitoral deverá clicar em “Cadastrar Eleição” na tela inicial (Figura 2A) e na sequência preencher os dados da eleição (Figura 2B).

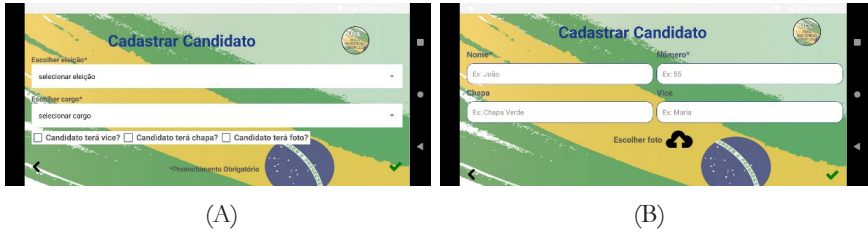
Figura 2. (A) Tela inicial do aplicativo (B) Tela cadastro eleição



Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Com a eleição cadastrada, para realizar a inclusão dos candidatos, o usuário deverá clicar em “Cadastrar Candidatos” (Figura 2A) e preencher se os candidatos terão vice, chapa e foto (Figura 3A). Após confirmação, na tela seguinte, figura 3B, serão inseridos o nome, número e informações pertinentes a eleição, de acordo com a seleção anterior.

Figura 3. (A) Tela 1 - Cadastro Candidato (B) Tela 2 - Cadastro Candidato



Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Após a finalização de todos os cadastros, o usuário já no local onde será realizada a votação, deverá clicar em “Realizar Eleição” (Figura 2A). Neste momento os eleitores poderão escolher seus candidatos digitando o seu número na tela de votação, figura 4.

Figura 4. Tela de votação



Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Ao finalizar a eleição, o usuário com o intuito de saber quem foram os vencedores, deverá clicar na opção “Resultado Eleição” na tela inicial, figura 2A. O resultado será apresentado em ordem decrescente de votação (Figura 5).

Figura 5. Tela de resultado



Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

O manual de uso da Urna Eletrônica Escolar se encontra disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1HH3k6NarpjUIbeJ-5C4mkp7baOCRvcQSD/view?usp=sharing> e o endereço eletrônico para acesso a informações sobre o aplicativo é <https://urnaeletronicaescolar.blogspot.com/>.

AS ELEIÇÕES NA ESCOLA PÚBLICA EM SÃO GONÇALO - RJ

Durante as primeiras semanas do ano letivo de 2024, o professor de matemática apresentou o aplicativo Urna Eletrônica Escolar para a diretora e para a orientadora responsável pelas eleições utilizando a Sequência Didática apresentada. Ambas aprovaram o aplicativo e concordaram em realizar as eleições para estudantes representantes de turma utilizando a Urna Eletrônica Escolar.

O preparo anterior à eleição para estudante representante de turma foi realizado com os alunos durante as aulas de matemática e em diferentes momentos com a orientação educacional. Nestes encontros foram construídas as candidaturas, realizadas rodas de conversa sobre cidadania e democracia e, principalmente, discutida a importância da escolha do seu candidato em qualquer processo eleitoral.

O processo de eleição aconteceu no dia 29 de fevereiro de 2024, em oito turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental. Ao todo, 178 estudantes participaram das eleições escolhendo o seu representante de turma e, em nenhuma sala houve problemas com o processo eleitoral. A urna foi posicionada dentro de uma caixa de papelão adaptada

para que o sigilo do voto fosse mantido. Ao longo do dia, a diretora da unidade escolar acompanhou todo o processo eleitoral da escolha de Estudante Representante de Turma.

No dia 7 de março de 2024, após a realização das eleições, foi feita uma reunião com a diretora e com a orientadora responsável pelas eleições e ambas declararam que a Urna Eletrônica Escolar facilitou o processo de escolha de discente representante de turma e que certamente utilizarão o aplicativo nos próximos anos.

Toda proposta desenvolvida e pensada foi feita a partir de observação da necessidade da gestão escolar para realização das eleições. Cabe ressaltar que para os estudantes e professores, todo o processo democrático não se finda com o termino das eleições, mas todo esse caminhar foi e está sendo uma construção coletiva e um exercício de fazer na prática, acontecer a democracia dentro dessa unidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse capítulo é compartilhar uma prática eleitoral possível dentro das escolas públicas, e destacar a relevância da discussão sobre as mesmas, com toda a comunidade escolar de forma colaborativa. Para que isso seja possível precisamos de mais gestores e docentes preparados para o exercício da cidadania, e que reconheçam de fato a escola como um espaço privilegiado para que isso aconteça. É importante que essa prática vá para além da imposição legislativa e das secretarias municipais/estaduais.

Desta forma corroborando com os autores que foram citados e mediante a proposta e aplicabilidade do aplicativo “Urna Eletrônica Escolar”, afirmamos que é possível realizar práticas que coopere para o exercício da cidadania. Sendo assim, esperamos que a Urna Eletrônica Escolar aqui proposta e apresentadas para vocês possa ser utilizada em outras escolas do município de São Gonçalo – RJ e quiçá em outras unidades escolares, públicas ou privadas, de todo o Brasil, para que desta forma tenhamos o fortalecimento da democracia com ações e reflexões dentro das escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. 1990. Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 22 mar. 2024.

LEITE, E. D.; SOUSA, M. S. S.; AMORIM, H. C. C. A gestão democrática e participativa de uma escola pública do distrito federal. **Revista Eixo**, v. 11, n. 3, p.55-62, 2022.

MOREIRA, C. F. N. O debate sobre a democratização da educação pública e a tese da gestão democrática radical da escola. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 47. 2021.

OLIVEIRA, R. G. **A relação com o saber na mentoria de diretores escolares: considerações a partir de uma formação prática**. 2023. 158 f. Tese Doutorado – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2023.

PARO, V. H. **Administração Escolar - introdução crítica**. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

TOMAZ, A. da S. L. **Ocupação de três escolas estaduais no Rio de Janeiro: ação coletiva; reivindicações e conquistas**. Orientadora: Alicia Maria Catalano de Bonamino. Rio de Janeiro, 2019. 190p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/46910/46910> Acesso em: 12 mar. 2024.

TOMAZ, A. da S. L. **Protagonismo juvenil e democracia: o legado da ocupação das escolas no Rio de Janeiro e seus desdobramentos**. Editora Curitiba: Appris, 2020.

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO FREIRIANO PARA UMA GESTÃO DIALÓGICA DAS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

Adriana Fernandes Coimbra Marigo¹

Ana Carolina Pando²

INTRODUÇÃO

No contexto do século XXI, o acesso ao conhecimento escolar é um direito assegurado a todas as pessoas, sendo especialmente concretizado na maioria das escolas públicas brasileiras. Conforme podemos constatar, dados oficiais revelam que, em 2023, a rede pública recebeu 37,9 milhões de matrículas em suas 178,5 mil escolas, atendendo a 80,12% do total de 47,3 milhões de matrículas (Brasil, 2024).

No Brasil, a relação entre democracia e educação encontra-se assumida no princípio de gestão democrática do ensino público, seja pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, Art. 206) seja pela legislação educacional (Brasil, 1996, Art. 3º). Esse princípio também é mencionado na meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), cujo alcance está associado a critérios técnicos de mérito e desempenho, como também à participação da comunidade escolar (Brasil, 2014). Para viabilizar essa participação, são citados alguns espaços, tais como grêmios estudantis, associações de pais, conselhos escolares e conselhos de educação.

Dada a dimensão dos números brasileiros, consideramos como fundamental resgatar o sentido de democracia não apenas como forma política de governo que deve se responsabilizar pela educação de novas gerações em instituições sociais criadas especificamente com essa finalidade. Entendemos que, em uma sociedade democrática, as escolas públicas têm o papel de disseminar tanto o conhecimento de máxima qualidade como também o “modo de vida democrático” (Apple; Beane, 1997). Nessa perspectiva, assumir o “modo de vida democrático” na

¹ Professora do quadro permanente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4014738511373573>

² Estudante do curso de Pedagogia da UFSCar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4275944713513658>

escola requer formas práticas de garantir a participação de todas as pessoas envolvidas nos processos educativos, ampliando as oportunidades de educação democrática de todo o povo brasileiro.

Neste texto, focalizamos a gestão democrática de escolas na vertente dialógica, aprofundando a compreensão de democracia a partir de elementos extraídos de três livros fundamentais da teoria pedagógica de Paulo Freire (1921-1997). A análise decorreu de uma pesquisa teórica desenvolvida entre 2022 e 2023, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) de nossa instituição, fomentada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).³

A gestão dialógica implica a participação ativa de toda a comunidade educativa, incluindo docentes, estudantes, familiares, pessoal não docente e quaisquer outros membros, em atuações educativas de êxito (AEE) que contribuam para transformar a escola e a comunidade envolvente (Padrós; Flecha, 2014). Essas AEE se baseiam em evidências científicas internacionalmente validadas em diferentes contextos educativos, inclusive em escolas brasileiras que atendem a diferentes etapas da Educação Básica, conduzindo a resultados de máxima aprendizagem para todas e todos os estudantes envolvidos (Flecha, 2015; Mello, Braga, 2018; Mello, Braga, Gabassa, 2012).

Na base da gestão dialógica, podemos encontrar o conceito de democracia, elaborado por Paulo Freire. Na primeira seção deste capítulo, apresentamos a gestão democrática no pensamento freiriano, seguida da apresentação do referencial teórico da aprendizagem dialógica e de AEE nele fundadas. Na sequência, explicamos os procedimentos metodológicos adotados para a realização de nossa pesquisa, partindo para a apresentação das fontes bibliográficas analisadas e das análises empreendidas no recorte deste texto. Na conclusão, retomamos o que podemos afirmar sobre a atualidade do pensamento freiriano para a gestão dialógica de escolas do século XXI.

³ A pesquisa foi realizada pela estudante sob orientação da professora, no âmbito do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da UFSCar.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO PENSAMENTO FREIRIANO

A gestão democrática deve ser considerada como um avanço na legislação educacional brasileira, fruto de um amplo debate estabelecido, no cenário dos anos de 1990, entre camadas organizadas da sociedade que se mobilizaram e lutaram insistentemente para assegurar um projeto educacional emancipatório e comprometido com uma autêntica cidadania. Essa busca tem, em sua base, a oposição ao modelo autoritário de gestão organizacional que predominara, até então, no sistema educacional brasileiro.

Ademais, nessa mesma época, a pauta democrática da educação brasileira se alinha com as políticas públicas internacionais que vislumbram que a educação para a cidadania e a democracia ultrapasse os limites de espaço e tempo da educação formal: “é preciso implicar diretamente nela as famílias e os outros membros da comunidade” (Delors, 2006, p. 61). Nesse sentido, em termos globais, a proposta do modelo de gestão escolar reconhece os desafios do século XXI, tais como as demandas formativas do trabalho contemporâneo, o convívio na diversidade cultural e o insucesso escolar de grande contingente populacional, conclamando outros agentes, além de profissionais da educação, para o envolvimento coletivo com o ato de educar.

P. Freire também faz menção à gestão democrática, em suas publicações da década de 1990. Em *À sombra desta mangueira* (2005b), o educador considera que a concretização dessa forma de gestão está relacionada com a possibilidade de instauração de um governo mais justo e que exponha o juízo popular, o “sonho democrático”. Nesse sentido, o caráter democrático de governo está fundado na descentralização das decisões, a serem tomadas de maneira dialógica, reconhecendo que as estruturas administrativas são espaço para a aprendizagem de “formas democráticas de agir” (Freire, 2005b, p. 45).

Para explicar a concretização da gestão democrática, o educador recorre a algumas das práticas propostas em sua própria gestão na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, durante o governo de Erundina (1989 – 1992). Apresentando um breve balanço de suas primeiras ações nessa gestão, P. Freire (2005a), em *A educação na cidade*, indica que as

escolas devem orientar seus próprios planos de trabalho, tecidos nos encontros com as comunidades, com apoio das diferentes secretarias incumbidas de suprir as condições orçamentárias, humanas e materiais para o funcionamento institucional. Nessa perspectiva, consideramos que a gestão democrática, no pensamento freiriano, pressuponha democracia e diálogo em coerência com sua educação libertadora.

Portanto, com base no pensamento freiriano, consideramos que, em uma sociedade desigual, individualista e competitiva, como a que vivemos, há que se pensar em novas formas de organizar a escola e suas salas de aula, podendo criá-las (ou recriá-las) nas relações democráticas que se estabelecem no interior da comunidade escolar como também fora dela. Nessa organização, educadoras e educadores progressistas assumem uma postura dialógica com toda a comunidade, a fim de buscarem coletivamente a superação dos desafios enfrentados nas escolas na sociedade contemporânea.

APRENDIZAGEM DIALÓGICA E ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO

Desde as últimas décadas do século XX, a sociedade vem passando por aceleradas mudanças, especialmente desencadeadas pela transição do capitalismo industrial para o capitalismo informacional. Essa “sociedade da informação” é caracterizada pelo crescente volume de dados que circula por todo o planeta e que alcança as pessoas por meios diversos, que incluem desde a mais alta rede tecnológica até as mídias de massa. Nem sempre os dados provêm de fontes confiáveis, no entanto, sua veiculação promove impactos no mundo do trabalho e nas relações sociais, ao passo que vão sendo difundidas novas formas de ser, agir, pensar, sentir e imaginar.

Nesse contexto, as pessoas têm se empenhado por decidirem por si próprias, a despeito das limitações colocadas pelas estruturas sociais com as quais estão envolvidas. Nos grupos de trabalho, nos familiares, nos escolares, a autoridade não está relacionada com a posição de poder ocupada por uma pessoa, tal como tradicionalmente ocorria, mas sim com a capacidade de estabelecer acordos entre as pessoas envolvidas. Trata-se do giro dialógico que vem caracterizando o cotidiano das pessoas e que

tem se ampliado para todos os âmbitos da realidade, tornando-a mais dialógica também em seus propósitos (Flecha; Gómez; Puigvert, 2001).

Reconhecendo os desafios desencadeados com o advento da sociedade da informação, o conceito de aprendizagem dialógica afirma que as interações e o diálogo são a chave para aprender mais e melhor (Aubert et al., 2016). Nessa perspectiva, compreendemos que, diferentemente da sociedade industrial, em que o conhecimento era um domínio de especialistas a ser veiculado por meio das escolas, na sociedade da informação, todos aprendemos ao longo de toda a vida, com muitas pessoas e em diferentes contextos, inclusive no mundo do trabalho e na vida cotidiana. Nesse cenário, a escola continua sendo reafirmada como uma das instituições educativas centrais, assim como a família e os grupos comunitários, os quais devem ser integrados em suas práticas para promover a máxima aprendizagem de seus estudantes.

A base dialógica da aprendizagem é multidisciplinar, tendo sido desenvolvida a partir da década de 1990, a partir de contribuições de teorias mundialmente reconhecidas, como as advindas de Jürgen Habermas (da Filosofia), Paulo Freire (da Educação), Lev Vygotski (da Psicologia), Amartya Sen (da Economia), entre outros (Aubert et al., 2016). Ademais, a consolidação do conceito vai sendo validada a partir de evidências obtidas em pesquisas científicas realizadas em contextos sociais e educativos de países variados.

Aubert et al. (2016) salientam que, para alcançar a aprendizagem dialógica, as pessoas envolvidas devem estar dispostas a buscar coletivamente a concretização de sete princípios, articulados entre si: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. Com base nas citadas autoras e no autor, resumizamos cada um dos princípios, a seguir.

O diálogo igualitário ressalta a necessidade de criar espaços de comunicação em que membros de um coletivo se sintam igualmente à vontade para apresentar seus argumentos em relação a uma situação analisada, a fim de validá-los coletivamente. Desse modo, todos podem demonstrar ao grupo sua inteligência cultural, constituída por conhecimentos e habilidades aprendidos em contextos culturais diversos, sejam acadêmicos, sejam profissionais, sejam ainda cotidianos.

O contato com diferentes perspectivas de compreensão e o engajamento em ações coletivas potencializam a transformação de situações desafiadoras, podendo transcender o contexto imediato e promover mudanças em novos contextos. A dimensão instrumental realça a centralidade do domínio de conhecimentos, cuja aprendizagem seja considerada pelo grupo como relevante para superar os limites de sua vida. A criação de sentido está relacionada com o resgate da coletividade para concretizar sonhos com uma vida melhor para todas as pessoas. O princípio da solidariedade evidencia a força dos coletivos ao se integrarem e desenvolverem ações que beneficiem cada pessoa e, ao mesmo tempo todo o coletivo. A igualdade de diferenças se refere à afirmação e à luta pela concretização dos direitos humanos para todas as pessoas, independentemente de classe social, gênero, raça, escolaridade, idade, presença de deficiências etc.

Em cada um dos princípios mencionados, estão presentes as contribuições da teoria pedagógica de P. Freire. Destacamos que, para este educador, “a dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador” (Freire, 2005b, p. 74). Nessa perspectiva, podemos entender que o diálogo deve permear a relação entre homens e mulheres que se colocam na busca coletiva de compreender o mundo e a si próprios. É na relação dialógica que podemos compreender mais e melhor a realidade em que vivemos, reconhecendo as capacidades de todas as pessoas para compreender os desafios e promover as mudanças que considerem como necessárias.

Algumas práticas educativas sustentadas no referencial da aprendizagem dialógica vêm oportunizando a relação dialógica em muitos contextos educativos e se consolidando como AEE. Elas são assim consideradas por promoverem o alcance de máximos resultados educativos, desde que mantidos os critérios científicos que os caracterizam. Esses critérios foram validados por sujeitos diversos (docentes, profissionais da gestão da escola e dos sistemas educacionais, familiares, estudantes, voluntariado, etc.) e pela comunidade científica internacional, em pesquisas desenvolvidas em contextos multiculturais de quinze países do continente europeu, ao longo de cinco anos (Flecha, 2015). A seguir, resumizamos, com base em Flecha (2015), as AEE desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, como também por meio do envolvimento familiar.

Entre as AEE desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, destacamos: os grupos interativos, que são grupos heterogêneos de estudantes com uma pessoa adulta voluntária que se responsabiliza por dinamizar as interações entre pares; a leitura dialógica, que é um evento de leitura com mais indivíduos em mais espaços e tempos; e a extensão do tempo de aprendizagem, quando podem ser incluídas propostas escolares a serem realizadas no contraturno das aulas com apoio de voluntariado.

No que diz respeito às AEE desenvolvidas por meio do envolvimento familiar, é destacado o envolvimento de familiares em atividades de aprendizagem de suas crianças, no voluntariado de grupos interativos, no apoio à leitura dialógica e ao espaço de extensão do tempo da aprendizagem, como também em atividades da própria aprendizagem, como cursos de alfabetização, de línguas e de informática organizados pela escola. O envolvimento familiar também pode ocorrer em tertúlias literárias dialógicas, assim denominados os encontros que regularmente acontecem para comentar trechos de obras de literatura clássica universal, previamente lidos pelos participantes. Outra AEE desenvolvida com o envolvimento de familiares e da comunidade na escola é a participação em processos de avaliação e tomada de decisões.

Considerando as evidências científicas de êxito obtidas por meio de AEE concebidas a partir da aprendizagem dialógica, entendemos como relevante o aprofundamento desse referencial, buscando o nexo entre diálogo e democracia, delineado por P. Freire, e oferecendo elementos para escolas que se propõem a vivenciar a democracia. Como assinala o educador, em contextos de recuo democrático, como foi o do Governo Militar e de outros momentos da história brasileira, o estabelecimento do diálogo é um desafio que somente pode ser transcendido pela própria humanidade. Então, podemos indagar sobre a atualidade desse autor sobre o papel da instituição escolar na democratização da sociedade, considerando que a gestão democrática já está proposta na legislação educacional brasileira.

PESQUISANDO A DEMOCRACIA NO PENSAMENTO FREIRIANO

Considerando os objetivos delineados para nosso estudo, delineamos uma pesquisa com natureza bibliográfica, visando apreensão

rigorosa de seu objeto. Partimos da consideração de que há diferentes enfoques em torno do vínculo entre democracia e educação, e de que há equívocos na apropriação teórica dos conceitos freirianos, comprometendo seus possíveis impactos na vida democrática das escolas públicas.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica partem da explicitação do referencial teórico, e se concretizam em quatro fases fundamentais, conforme explicado por Salvador (1970): 1) Elaboração do projeto de pesquisa (definição do tema e planejamento das ações); 2) Investigação das soluções (coleta de dados); 3) Análise explicativa das soluções (explicações sobre o material selecionado); 4) Síntese integradora (produto final elaborado em função dos objetivos almejados). Essas etapas são sucessivas e complementares, e se baseiam principalmente em leituras de tipo informativo, assim denominadas por serem orientadas para responder à questão específica.

Destacamos que, em pesquisas bibliográficas, a escolha das fontes deve ser criteriosa (Salvador, 1970). Para esta pesquisa, foram selecionados os seguintes livros de Paulo Freire: 1-Pedagogia do oprimido (escrito em 1967-1968); 2-Pedagogia da esperança (escrito em 1992); e 3-À sombra desta mangueira (escrito em 1995). Como critérios de seleção, consideramos que os livros 1 e 3 são mencionados por Aubert et al. (2016). O livro 2 foi escrito na volta do autor ao Brasil, no contexto de redemocratização, após ter vivido mais de dezesseis anos no exílio.

As ações desta pesquisa foram organizadas em dois momentos fundamentais: o primeiro foi iniciado com a leitura crítica dos livros selecionados e o registro sistemático dos dados em fichas de leitura especificamente desenvolvidas para esse estudo (Salvador, 1970); o segundo foi realizado por meio de técnicas da análise de conteúdo (Bardin, 2012), com vistas a exploração qualitativa do registro destacados nas fichas de leitura.

Por meio da leitura rigorosa das fontes selecionadas e da análise do conceito de democracia nelas explicitado por P. Freire (2002b, 2002c, 2005b), identificamos os trechos relacionados com nosso objeto de estudo, o que nos permitiu sintetizar os elementos encontrados em três grupos centrais: a) o conceito de democracia; b) a democratização da sociedade; c) as indicações para escolas democráticas. A seguir, apresentamos o pensamento freiriano a partir de cada uma dessas categorias.

O PENSAMENTO FREIRIANO A PARTIR DOS LIVROS ANALISADOS

Ao longo de sua obra, P. Freire frequentemente resgata a democracia como fundante de sua concepção educativa, conforme evidencia a análise de conteúdo que empreendemos em três de seus livros.

Pedagogia do oprimido (2002c) é considerado como a obra-prima desse educador. Foi escrito no exílio vivido no Chile, entre os anos de 1967 e 1968, e traduzido para mais de trinta idiomas (Freire, 2006). A publicação do livro no Brasil foi proibida pelo Governo Militar, instalado em 1964 e responsável por seu exílio em decorrência de sua proposta educativa ter sido considerada como subversiva.

A denominação “pedagogia do oprimido” está relacionada ao aprendizado de dizer a palavra por sujeitos que historicamente foram impedidos de fazê-lo. Portanto, nesse livro, o autor busca promover o encontro entre educação e política enquanto dimensões do movimento de humanização, mediadas pela consciência que se projeta intencionalmente para transcender os desafios da realidade em que se encontra. Convém ressaltar que, neste livro, o autor reflete sobre a “dramaticidade” da realidade brasileira sobre a qual escreve.

Em Pedagogia do oprimido, a humanização se constitui como preocupação central do autor, enquanto que a desumanização é destacada como viabilidade ontológica e realidade histórica. P. Freire (2002c) explica que humanização é vocação humana do “ser mais”, enquanto que a desumanização é sua distorção, tornada possível em pessoas que têm sua humanidade roubada ou nas que a roubam de outrem. A possibilidade de desumanização decorre de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o “ser menos” (Freire, 2002c, p. 30). Considerando que a desumanização não é vocação humana, há possibilidade de que oprimidos e opressores se libertem da situação de opressão em que se encontram.

Pedagogia da esperança (2002b) foi escrito no Brasil, em 1992, após seu autor ter regressado do exílio, em 1979. Segundo P. Freire (2002b), a proposta desse livro foi se reencontrar com Pedagogia do oprimido, apresentando suas aprendizagens, desde a escrita do livro, e suas análises das críticas recebidas nos anos 1970. Nesse reencontro, o autor faz um

balanço de temas centrais abordados no livro, como também de outros abordados nos anos de 1980 e até o momento dessa publicação.

De acordo com A. Freire (2006), “Pedagogia da esperança veio em compasso de maturidade” (p. 385). Ela relata que, inicialmente, a ideia do autor era esclarecer dúvidas, apresentar discussões feitas em torno de Pedagogia do oprimido em vários países e aceitar alguns “resvalamentos”, como é o caso da linguagem machista que usou ao escrever “homem” para se referir a “homem e mulher”. A. Freire (2006) explica que, ao ter se dado conta disso, P. Freire pediu para todas as editoras do mundo fazerem essa modificação nos textos publicados.

Pedagogia da esperança (2002b) foi escrito em um contexto de tensões, tanto no Brasil quanto no cenário internacional. A Constituição brasileira fora promulgada em 1988, no processo de redemocratização, garantindo espaços de participação popular que, em alguns municípios brasileiros, como Porto Alegre e São Paulo, estariam relacionados com propostas políticas progressistas. Por outro lado, algumas alternativas de projetos de sociedade caíam por terra, no final de 1989, junto com o muro de Berlim, na Alemanha.

Diante de um contexto em acelerada mudança, o tema “esperança” foi retomado no livro Pedagogia do oprimido, um dos elementos que constituía a teoria da ação dialógica, nele proposto. No pensamento freiriano, a esperança deve mobilizar para a ação sobre o mundo, não se restringindo à simples espera de que aconteça uma sonhada mudança.

À sombra desta mangueira (2005b) foi originalmente publicado em 1995, também apresentando reflexões de P. Freire sobre o cenário de profundas transformações. Nesse livro, o autor propõe desmitificar as teses do pensamento neoliberal que se relacionavam com a crescente globalização da economia, aprofundando temas, tais como esperança, limites da direita, seriedade e alegria, dialogicidade e fé, entre outros.

O título do livro sinaliza o entrelaçamento de suas memórias mais marcantes, muitas vezes oriundas de experiências vividas à sombra das árvores de sua terra, o Recife, com as reflexões profundas sobre essas suas experiências e suas aprendizagens. Para P. Freire (2005b), a permanente busca pela humanização é pontuada por momentos de isolamento, pelo quais reconhecemos nossa finitude e incompletude para nos lançarmos

para estar com os outros e saber mais. Ele explica que fazemos isso de corpo inteiro, solidarizando sentimento e razão, quando nos acercamos metodicamente em torno de um objeto, a partir do exercício de nossa curiosidade, constituída por meio dos atos de perguntar e de responder. Nesse movimento de vir-a-ser, nos constituímos como seres humanos e produzimos coletivamente a nossa História.

Analisando os livros apresentados, podemos destacar que a experiência existencial ocupa lugar central no pensamento freiriano. Essa experiência se converte em documentação por ele registrada e relatada nos livros que constituem sua obra e, frequentemente, foi retomada para análise por ele próprio educador. Em *Pedagogia da esperança*, P. Freire (2002b) explica que o esforço de relembrar momentos de sua experiência é fonte de reflexões teóricas, possibilitando-lhe aprender e compreender sua prática político-educativa, sem desconhecer a leitura do mundo que fazem e expressam os grupos populares. Portanto, observamos que os conceitos não são desconectados entre si, mas ganham profundidade ao serem revistos em meio ao debate e à dinâmica social, conforme constatado a partir da organização dos elementos extraídos em nossa análise.

a. O conceito de democracia no pensamento freiriano

A democracia é um dos temas abordados por P. Freire ao longo dos três livros analisados. Para o autor, ela é uma condição para a ontologia humana intersubjetiva, e, portanto, não se restringe à esfera governamental.

Segundo P. Freire (2002c), todos os seres humanos têm o direito e a vocação para se libertarem das opressões sociais e construir sua própria história. Desse modo, no pensamento freiriano, a democracia se relaciona a uma forma de estar no mundo que, ao invés de impedir ou dificultar a humanização e a libertação dos outros sujeitos, contribui para o alcance dessa vocação ontológica. Essa libertação provém do diálogo entre homens e mulheres e permeia as práticas educativas que se estabelecem nas relações democráticas (Freire, 2005b).

No que diz respeito à democracia, como forma de governo, P. Freire (2002b) indica que esta é a forma organizacional coerente com a ontologia humana intersubjetiva supracitada. O autor configura o

autoritarismo proveniente da in experiência democrática brasileira, ao se referir às condições negativas de nossa colonização, cuja base foi a exploração econômica e humana. Essa in experiência é por ele considerada como uma situação-limite, no sentido de que carrega contradições que envolvem os indivíduos, promovendo sua aderência aos fatos e levando-os a uma visão fatalista e distorcida da realidade.

Para o enfrentamento dessa situação, o autor propõe que a democracia é um “inédito viável”, ou seja, algo que não é totalmente conhecido, mas que se anuncia como uma possibilidade que se constrói gradativamente através da vivência de ações e concepções verdadeiramente democráticas (Freire, 2002c). Essa viabilidade se deve à capacidade e à liberdade de os seres humanos construir sua própria história, e, coletivamente, construir novas formas de organização social.

b. Democratizar e redemocratizar a sociedade

P. Freire compreende que a democratização da sociedade consiste em um processo paulatino, visto que seria antidemocrático idealizar uma mudança brusca na estrutura governamental e social, separada de uma busca coletiva e participativa (2002c). Assim, a democratização se inicia em espaços que permitam o envolvimento da população em processos de elaboração de ideias e tomada de decisões, promovendo o engajamento em práticas democráticas (2002c).

Para P. Freire (2002c), a descentralização das decisões é fundamental para construir a democracia, possibilitando a participação ativa de diferentes sujeitos na reconstrução da sociedade. Nessa participação, o autor destaca a deliberação como fundamental para garantir planejamentos e decisões políticas participativas (Freire, P., 2005b).

O autor assinala que, na democracia representativa, o voto refere-se a uma consequência da trajetória político-participativa, mas não é a única forma de expressão política dos sujeitos. É na enunciação da política que sujeitos que participam deliberadamente em seus espaços de convivência se conscientizam do valor de seu voto, podendo se inserir e se articular em práticas democráticas e organizacionais.

Sendo assim, no pensamento freiriano, o ponto de partida para democratizar a sociedade passa pelo desenvolvimento de políticas públicas que incluam a incorporação de práticas e formações democráticas

na escola (Freire, 2005b). O autor concebe essa instituição como um espaço político de acesso universal que possui como finalidade a libertação humana. Desse modo, se amparada por uma perspectiva política emancipatória, a escola pode contribuir para transformar a curiosidade ingênua (mobilizada pelo senso comum) em curiosidade epistemológica (fundada na criticidade, no questionamento, na problematização, na criação, no diálogo e na humanização) (Freire, 2005b).

Segundo P. Freire (2005b), a educação enquanto prática democrática e humanizadora germina da *práxis*, ou seja, da conexão de experiências dos alunos e alunas com conhecimentos necessários para compreender a importância de participarem das elaborações políticas e sociais. Ademais, devido ao fato de a instituição escolar ser um espaço de convivência social, participar ativamente dela contribui para o engajamento na participação em outros setores políticos.

c. Indicações freirianas para as escolas democráticas

No pensamento freiriano, a falsa neutralidade política, que favorece as classes dominantes, é consequência da supressão da liberdade dos sujeitos em processos autoritários que ocorrem desde a colonização brasileira (Freire, 2002b). Para o autor, o ambiente opressor restringe a vocação ontológica humana de se libertar e acarreta desesperança nos sujeitos, pois deslegitima a percepção de que suas ações são capazes de transformar a sociedade. Nessa compreensão, a instituição escolar recebe influências do mencionado autoritarismo, visto que os sujeitos que frequentam a escola são os mesmos presentes em outros contextos da sociedade.

P. Freire (2002b) denuncia que a educação bancária é uma consequência da verticalização da sociedade. Essa forma de educação bancária é antidialógica, pois não considera a cultura dos(as) educandos(as) no processo de ensino e, por conseguinte, impossibilita a aprendizagem. Nessa relação verticalizada, alunos e alunas, pela falta de problematização da educação, são alienados/as de conhecimentos por meio dos quais poderiam se conscientizar acerca da importância do engajamento político nas esferas sociais.

O autor se refere a essa alienação como uma decorrência da “invasão cultural”, que significa a “penetração que fazem os invasores no

contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (Freire, 2002c, p. 149). Portanto, na educação bancária, a escola contribui para difundir uma educação que não é capaz de realizar transformações, mas se limita a reproduzir as desigualdades sociais.

Para P. Freire (2005b), as possibilidades de alcance de práticas democráticas no âmbito escolar pressupõem a ontologia humana de se libertar e participar da construção da própria história, recorrendo à intersubjetividade inerente à própria humanidade para relacionar-se de maneira coletiva, em prol da sonhada libertação. Desse modo, a democratização da escola tem início na transformação de atitudes autoritárias em práticas democráticas (Freire, 2005c), cabendo desenvolver, nessa instituição, trabalhos educativos permeados pela problematização e pelo diálogo e que se baseiam na ação e na síntese cultural, ou seja, que tomem como base a linguagem e a cultura dos sujeitos e promovam a práxis no espaço educativo.

Segundo Freire (2005c), é possível democratizar a escola se considerarmos a potencialidade humana de tornar-se crítica. O desenvolvimento da criticidade e da conscientização deve permear todo o processo educativo, contribuindo para a criticidade e a conscientização de todas as pessoas envolvidas. Nesse processo, é fundamental que estudantes e suas famílias participem ativamente, inserindo necessidades, direitos, sonhos e anseios.

Para além da compreensão de seu pertencimento, toda a comunidade passa a se sentir capaz de participar ativamente do processo educativo e de se engajar em práticas democráticas (2002b). Amparados pelo diálogo sustentado por relações democráticas entre pares e entre discentes e docentes, todas as pessoas vão percebendo, através da criticidade proveniente de sua práxis envolta no processo educativo, a potencialidade das ações coletivas, mobilizando-os em prol da transformação da realidade social em que vivemos.

Ademais, configura-se como elemento fundamental a formação científica de profissionais que atuam nas escolas. Esse respaldo da ciência para as ações de gestores e docentes é fundamental para promover o êxito escolar com a participação de estudantes e seus familiares (2005b). A formação permanente dos profissionais é inerente à compreensão

da incompletude humana, visto que o conhecimento não é estático e nem acabado, mas requer a práxis dialógica, a ser concretizada nas interações e no compartilhamento de saberes, sem perder de vista a rigorosidade científica e os conhecimentos instrumentais necessários no ambiente escolar.

Nesse sentido, para P. Freire (2005b), as práticas democráticas no contexto escolar se iniciam em dois momentos concomitantes: democratizar o ensino, e, posteriormente, os conteúdos; e propiciar uma formação teórico-prática sobre a temática da democracia. Vinculado a essas práticas, o ambiente escolar deve ter seriedade e credibilidade, visto que essa é uma condição para fortalecer a curiosidade epistemológica, ou seja, aquela que mobiliza para o ato de estudar, nem sempre com a postura crítica que o autor atribuiu como necessária.

Por fim, realçamos que, em À sombra desta mangueira, P. Freire (2005b) relata sua forma democrática na gestão da Secretaria Municipal de São Paulo, em coerência com o seu pensamento pedagógico. Nesta gestão, foram desenvolvidos projetos cuja finalidade era promover a participação da sociedade nas práticas educativas, atuando através de conselhos deliberativos e colegiados considerados como espaços de diálogo intersubjetivo, além de investir na formação da comunidade interna e externa a escola e na reorientação curricular.

d. Considerações em torno do pensamento freiriano e de sua atualidade para as escolas democráticas

Ainda temos muito a explorar para compreender o pensamento freiriano. Na pesquisa empreendida com o foco na concepção de democracia deste autor, mapeamos alguns elementos intrínsecos a essa concepção, possibilitando destacar a coerência de Paulo Freire ao longo de toda a sua obra, a despeito de ter sido elaborada em resposta a desafios que emergiram no século XX, especialmente nas décadas atravessadas por profundas mudanças sociais, no âmbito mundial e no brasileiro.

Nossa análise demonstrou que a democracia é uma das exigências da educação libertadora proposta por P. Freire. Nessa concepção de educação, a democracia deve ser a opção de educadoras e educadores que se propõem a ser progressistas, com o sentido de empreender transformações sociais necessárias a uma vida digna para todas as pessoas,

falando com elas e não para elas. No contexto de transição vivido pela sociedade brasileira, na ditadura militar, o educador destacara “a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação” (Freire, 2002a, p. 100).

Os livros analisados revelam profundas reflexões de seu autor sobre sua experiência existencial, sem perder de vista o mundo em que ele habitava. Um mundo no qual ele se posicionou diante dos desafios de cada contexto, identificando características da natureza humana, como a dialogicidade, para ressaltar a potência transformadora da humanidade e apontar a centralidade da ação educativa para a construção de uma nova história, na qual a sociedade seja mais justa e igualitária.

Consideramos que a gestão democrática é um princípio da legislação que orienta as práticas nas escolas brasileiras, entendendo-o como uma proposição valiosa para que tenhamos escolas democráticas. Mas, por si, esse princípio não assegura a assunção da democracia no cotidiano das aulas e das reuniões entre profissionais, como também das relações com familiares e com a comunidade mais ampla.

O legado freiriano nos mobiliza para uma luta coletiva por mudanças necessárias na sociedade e em suas instituições. Com ele, aprendemos que as escolas verdadeiramente democráticas são aquelas que vivenciam a democracia, radicalizando o diálogo em todas as suas instâncias para concretizar a transformação almejada por toda a comunidade. Para isso, é necessária uma gestão dialógica, uma gestão compartilhada que se disponha a escutar e, ao mesmo tempo, contar com todas as pessoas presentes na escola para traçarem e alcançarem metas educativas coletivamente delineadas.

Com base em nossa pesquisa, reafirmamos a atualidade do pensamento freiriano para a superação dos desafios da sociedade do século XXI, esperando que este texto ofereça elementos e inspiração para realizar escolas democráticas em nosso país.

REFERÊNCIAS

APPLE, M.; BEANE, J. (orgs.). **Escolas democráticas**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 19 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Resumo Técnico. Versão Preliminar. Brasília, 2024. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tec_nico_censo_escolar_2023.pdf Acesso em 06 abr. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 19 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm Acesso em: 19 jul. 2022.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

FLECHA, R. (ed.). INCLUD-ED Consortium. **Success Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe**. University of Barcelona: Springer Cham Heidelberg New York Dordrecht London, 2015.

FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. **Teoría sociológica contemporánea**. Barcelona: Paidós, 2001.

FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras Editora, 2006.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005a.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água Editora, 2005b.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 26ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002a.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**; 34ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002c.

MELLO, R. R. de; BRAGA, F. M. School as Learning Communities: An Effective Alternative for Adult Education and Literacy in Brazil. **Front. Educ.**, Sec. Leadership in Education, v. 3,

n. 114, dez. 2018. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00114>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00114/full> Acesso em: 06 abr. 2024.

MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.; Gabassa, V. **Comunidades de Aprendizagem**: outra Escola é Possível. São Carlos: EDUFSCar, 2012.

PADRÓS, M.; FLECHA, R. Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership. **International Journal of Educational Leadership and Management**, Vol. 2(2), 2014, p. 207-226. <http://dx.doi.org/10.447/ijelm.2014.17>. Disponível em: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijelm/article/view/1170/980>. Acesso em: 06 abr. 2024.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**: elaboração e relatório de estudos científicos. 2ª ed. rev. e ampliada. Porto Alegre: Livraria Sulina Editora, 1970.

A CAMINHADA DAS MULHERES AO ENSINO SUPERIOR

Adriana Ferreira Serafim de Oliveira¹

Joyce Mary Adam²

INTRODUÇÃO

Após a conclusão do doutoramento em Educação, muitas questões foram levantadas com as reflexões pós-defesa da tese, as quais dizem respeito ao sujeito “mulher” em várias cenas, no palco da vida, em teatro diversos, desenhados pelas diferentes cidades, estados e países em que vivem, permeados pela multiculturalidade e entendimentos diferentes sobre a vida, o que reflete nas legislações e nos clamores sociais por direitos.

Este artigo traz um recorte da história das mulheres na educação e algumas políticas que se entrelaçam, em termos de reconhecimento de direitos, pois, as mulheres enfrentam desafios para estarem no espaço social denominado *escola*, inclusive nos cursos de graduação, ou seja, no ensino superior.

A metodologia proposta para a escrita deste artigo foi a de revisão bibliográfica, pois neste ponto, a pesquisa ateve-se à parte teórica do estudo de pós-doutoramento sobre os desafios enfrentados pelas mulheres para alcançarem o ensino superior, no recorte histórico.

OS DIREITOS DAS MULHERES NO TRANSCORRER DOS SÉCULOS XX E XXI

A humanidade compartilha a existência em diferentes geografias e os sujeitos de direitos estão agregados em culturas que definem um

¹ Pós-doutoranda em Educação na Unesp-RC. Doutora em Educação pela Unesp-RC. Pós-Doutorado em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pós-Doutorado em Direito e Arte pela UFRJ. Professora universitária, conteudista e da educação básica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7382280591808838>

² Livre-docência pela Unesp e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Professora Titular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3567581285174163>

paradigma para a interpretação de sua existência. Certo que alguns valores transitam e outros ganham flexibilidade entre as gerações, o que de acordo com Bauman (2001) demonstra que a humanidade vive o derretimento de conceitos sólidos e tradicionais, os quais impediam e restringiam movimentos, como também expressões das individualidades nas sociedades.

A concepção de violência, a igualdade em direitos entre os gêneros e o papel do Estado em relação às políticas públicas destinadas aos sujeitos são inovações da modernidade que criticam a sociedade patriarcal, motivam o empoderamento das mulheres e questionam as instituições estatais quanto às políticas realizadas e as por serem implantadas, em quaisquer temáticas.

Essas políticas podem ser estudadas através de uma linha histórica cronológica, demonstrando as conquistas das mulheres quanto aos seus direitos refletidos nas legislações internacionais e de âmbito interno, valendo-nos de uma reflexão sobre a história da educação no Brasil no final do século XIX, a qual está intrinsecamente conectada com as conquistas femininas.

Ajustando o fenômeno violência no texto, ela integra naturalmente o ambiente tanto nas sociedades ocidentais quanto nas orientais, incluso por meio do Estado, a qual se não delimitada por normas, deixaria os indivíduos dentro da sociedade, em um estado de natureza. A violência adere e naturaliza-se ao tecido social, manifestando-se em ações ou omissões, refletidos no preconceito, na xenofobia, no desprezo, no rechaço, entre outros.

Nesse entendimento, a violência faz eco na educação, na temática em estudo, tendo em vista os desafios que as mulheres enfrentam para alcançar o ensino superior e se manterem no curso. Temos uma exclusão ou uma inclusão que não corresponde ao esperado, ou seja, que as mulheres estejam no ensino superior e o concluem.

O gênero feminino obteve conquistas em termos de direitos em tratados internacionais e em legislações domésticas, com reconhecimento de direitos humanos e direitos fundamentais a partir da elaboração da Carta da ONU em 1945 e do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 (ONU, 1945; 1948).

AS CONQUISTAS FEMININAS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA AS MULHERES NO BRASIL

No final do século XIX, a sociedade brasileira passava por transformações políticas e sociais que proporcionaram outras formas de ver e entender a nova realidade do país. Nesse sentido, as tensões sociais da época possibilitaram a decretação da Lei Imperial no 3353 de 13/05/1888, a qual pôs termo à escravização no Brasil, o que refletiu na substituição do trabalho dos escravos pela mão-de-obra de imigrantes europeus.

Conforme Ribeiro (1995), a sociedade brasileira passava por uma transfiguração étnica, incluindo a miscigenação, da qual fez parte a economia, que, com a abolição da escravatura e a onda de imigração europeia ao Brasil, acabou por converter uma população em condição de existência material de outra, o que o autor nomeia por - escravidão pessoal, pois desgarrou uma pessoa de seu contexto vital para convertê-la em mera força de trabalho a serviço de outrem.

Os centros urbanos eram povoados também por quem vinha do campo e os fazendeiros perceberam que a urbanização possibilitava que seus filhos frequentassem as escolas e as faculdades. No final da década de 1880, a população brasileira era em maioria analfabeta. O Rio de Janeiro era uma capital heterogênea, com mansões, palacetes e bairros miseráveis. As novidades parisienses eram encontradas no comércio, entretanto, a febre amarela e a varíola dizimavam parte da população.

Em contraponto, os salões e os espetáculos de ópera eram frequentados por remanescentes da aristocracia culta e a nata da exigente burguesia, enquanto o desemprego era crescente entre os milhares da periferia. Na análise de Souza et al. (2008) sobre o romance “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, Machado de Assis, no ano de 1880, retrata a burguesia nacional comportando-se como liberal, pela influência das ideias europeias, mas permanecendo conservadora ao manter-se arraigada aos modos escravocratas.

Esta obra machadiana é pautada por uma crítica contundente à elite brasileira, estabelecendo-se o contraponto entre ela e o sistema educacional como também os seus reflexos nos dias atuais, reminiscências da classe dominante escravocrata. (Souza et al, 2008).

A história da educação das mulheres brasileiras no final século XIX passa pelos ideais iluministas estabelecidos desde o século XVIII. A presença da mulher na esfera pública foi vista como um progresso para a sociedade, tendo em vista que o poder dominante social estava a cargo do patriarcalismo. Deste modo, a educação e a religião caminharam juntas no propósito de modernizar a sociedade brasileira conforme os anseios republicanos.

Importante ressaltar que até o final do século XIX, as brasileiras não tinham acesso a alguns cursos superiores porque as profissões afetas a esses cursos remetiam a um ambiente masculino, entre eles os cursos de graduação em Medicina e Direito. Além disso, pequena parcela da população cursava o ensino superior, em sua maioria, masculina; assim, poucas mulheres eram as cursistas de graduação.

Para as mulheres era comum a posição de professora do ensino infantil, pois a função social da mulher estava ligada à manutenção da casa e à criação dos filhos. Desse modo, educar crianças até então mantinha estrita ligação com os afazeres domésticos e não especialmente com a Pedagogia.

Países como o Brasil e a Espanha, de raízes culturais patriarcalistas, com respeito à educação superior feminina, possuem dois exemplos icônicos. No crepúsculo do século XIX e alvorecer do século XX, Myrthes Gomes de Campos (1875-1965) foi a primeira mulher a graduar-se Bacharel em Direito pela Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais em 1899 na cidade do Rio de Janeiro, a qual nasceu em Macaé, litoral norte do estado fluminense, concluiu o curso médio no Liceu de Humanidades de Campos demonstrando interesse em dar continuidade em seus estudos (Oliveira; Mialhe, 2015).

O ofício de advogado facultado aos homens não intimidou Myrthes de transitar por um local eminentemente masculino, o que por si só, servia de motivo para escândalo, contudo, conseguiu conquistar o respeito dos colegas do sexo oposto tanto no curso como na profissão. Na Espanha, o Colégio dos Advogados de Madrid na “V Cumbre de Mujeres Juristas” realizado em outubro de 2017 propôs um debate sobre igualdade e gênero e a homenageada *in memoriam* foi a advogada Victoria Kent, a qual exerceu a advocacia em Madrid no século XX.

Balaguer Callejón (2009) apurou que Kent ingressou em 1906 na escola normal do magistério onde havia duas professoras feministas que foram suas influenciadoras, em Málaga. Em 1911 obteve o título de professora e em 1917 mudou-se para Madrid e por meio de conhecimentos de seus familiares ingressou na Faculdade de Direito.

Após formada, submeteu-se aos exames de praxe e com a aprovação tornou-se a primeira mulher advogada da Espanha, a qual defendeu a causa republicana em um tribunal e posteriormente ascendeu ao cargo de diretora de prisões. Após muitos trabalhos em favor das mulheres e seus direitos, faleceu nos Estados Unidos em 1987.

A mesma autora alerta que o tratamento científico dos estudos de gênero gira em torno da vitimização das mulheres, sabendo-se que a História é escrita pelos vencedores e estes, sem escusas, são homens. Assim, o status dos estudos históricos de gênero mantêm sempre uma posição reivindicativa, acreditando ser necessária uma ruptura epistemológica para produzir uma investigação com nova perspectiva de gênero.

Na época citada, o pudor formava a base da moralidade individual e sua soma, a moralidade pública, que era a garantia de toda a civilização cristã, sendo interesse do Estado promover a moral cristã para evitar a sexualidade descontrolada, pois esta representaria o retrocesso ao estado selvagem. Esse enredo baseava a valorização pela sociedade das chamadas mulheres honestas, as quais eram mantidas em vigilância materna, proibidas de ausentarem-se sozinhas de suas casas, como também era defeso frequentarem festas populares e usarem fantasias carnavalescas.

Essa moral estabeleceu códigos civilizados de honra e introduziu-os nos tribunais e a primeira geração de juristas que interpretou esses códigos legais republicanos tomou para si as responsabilidades pedagógicas e eugênicas que julgavam necessárias para a ordem e o progresso da nação, o que colidiu com os ideais igualitários que haviam inspirado os códigos civil e penal, que concebiam a lei como um contrato social escrito para refletir e sustentar os padrões éticos e morais do povo (Caulfield, 2005, p. 88-89).

Entretanto, nesse mesmo século em que a Europa estava em transformação social, isso influenciava diretamente as mudanças na sociedade brasileira. O desejo de emancipação feminina e a conquista

da cidadania começavam a concretizar-se. A consciência feminina de ser e estar constituía-se em meio às transformações políticas, sociais e econômicas que o ocidente experimentava.

Em mais uma constatação do espaço social afeto às mulheres no final do século XIX, recorremos ao estudo sobre a vida de um ícone feminino, Nísia Floresta. As mulheres no século XIX viviam num contexto de reclusão, onde a casa era o espaço de vivência e convivência. Eram educadas para o casamento, a maternidade, o respeito e aquiescência aos pais e maridos.

Com recato eram autorizadas a observarem o mundo exterior, desde que com discrição, evitando-se exposições e experimentações. Nessa cultura de submissão, as uniões matrimoniais eram acordadas entre os pais dos futuros noivos e baseadas em critérios econômicos e de conveniência (almeida, 2007).

Corroborando esse pensamento, Perrot (2005) considera que a sociedade da época não esperava que as mulheres se destacassem em profissões antes afetas à esfera masculina o que ainda não difere da atualidade. As mulheres frequentemente apagaram de si mesmas as marcas tênues de seus passos neste mundo, como se a aparição feminina ofendesse à ordem.

O papel da mulher no cenário político, econômico e cultural articulou-se com as mudanças que estabeleceu com o mercado de trabalho, rompendo paradigmas com a influência do movimento feminista, o qual reposicionou a mulher diante da família, do trabalho e da sociedade. Não que esse fator tenha sido naturalizado, mas sim criticado socialmente, entretanto, as transformações foram colocadas em marcha.

As autoras consideram que atualmente o mercado de trabalho tem significado diferente para homens e mulheres. Para os homens está ligado à manutenção do poder conquistado ao longo do tempo e para as mulheres essa ascensão significa orgulho, desafio, liberdade e autorrealização.

No mesmo entendimento das autoras, observa-se que a história da educação se entrelaçou com a história das mulheres no Brasil, pois estas encontraram no espaço educacional eco para os anseios de emancipação, mesmo que conformadas inicialmente com o poder patriarcal instituído, a educação feminina possibilitou a participação das mulheres nas relações sociais.

DIREITOS HUMANOS, DIREITOS FUNDAMENTAIS E AS CONQUISTAS DAS MULHERES NAS DÉCADAS DE 1940 A 1960 NO SÉCULO XX

As conquistas das mulheres estão intrinsicamente conectadas com os direitos humanos e os direitos fundamentais, os quais apresentam diferenças, embora os termos sejam usados como sinônimos. Os direitos fundamentais e os direitos humanos, conforme Pérez Luño (1984), apresentam semelhanças, complementariedade e divergências.

No âmbito externo quanto aos tratados internacionais de abrangência universal e seu escopo é proporcionar uma humanização dos direitos a fim de evitar atrocidades calcadas no texto da lei, como as que ocorreram nas guerras mundiais. Sarlet et al. (2017) corrobora com o entendimento de Pérez Luño (1984).

A doutrina e a jurisprudência brasileira admitem que “direitos fundamentais” em geral são atribuídos à pessoa humana, reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional e os “direitos humanos” guardam relação com os documentos de direito internacional.

As legislações são produtos culturais em um determinado momento histórico e social e o estudo das conquistas das mulheres nas décadas de 1940 e 1960 está relacionado com a normatização estabelecida em âmbito internacional e nacional do que era reivindicado pelos movimentos que representavam essas mulheres.

Desde a fase colonial, o patriarcado marcou a sociedade brasileira, porém na história do país é possível encontrar mulheres que individualmente obtiveram destaque e projeção, participando de atividades e movimentos dominados pela presença masculina, mesmo que a mulher idealizada naquele período seja a do final do século XIX, cuidadora e administradora do lar.

Patrasso e Grant (2007) referem-se a essa mulher como a descrita pelas literaturas do século XIX, a qual experimentou uma proliferação de títulos escritos para o público feminino. Os códigos burgueses estavam estampados nesses livros para as mulheres, os quais ensinavam como deve ser a mulher valorosa, religiosa, guardiã da moral e dos bons costumes, com prescrições de como deveria ser um lar, moldando o imaginário feminino quanto ao casamento, as expectativas românticas, o amor e a paixão.

Ao longo do século XX, os movimentos de mulheres colocaram questões relativas ao reconhecimento de suas demandas específicas. A busca pela maior participação nas esferas de poder, pela equalização da renda para mesmo cargo e habilidades, alavancando no Brasil discussões que perpetraram em reconhecimentos de direitos relativos ao mercado de trabalho.

Nas duas décadas do século XXI, com conquistas em termos de legislações e direitos, políticas públicas implementadas, por exemplo, em razão do enfrentamento da violência contra a mulher, os movimentos feministas, já sedimentados, deram vazão a divisões de acordo com os interesses de grupos de mulheres, por exemplo, movimento feminista negro, entre outros, buscando que anseios mais específicos fossem atendidos, agora, relativos a reconhecimento de direitos em termo de gênero e raça.

Pautando as conquistas das mulheres desde o século XIX, observamos que foi necessário o reconhecimento delas como sujeito de direitos, o que se deu fortemente na menção da palavra “mulher” na Carta da ONU em 1945. Depois que seus anseios por garantias de vida, integridade física e liberdade estavam atendidos em tratados internacionais e em legislações dos Estados, os direitos sociais são um desafio a efetivar completamente.

No alvorecer do século XXI, no Brasil, é necessário um panorama do ensino superior para motivar a conquista de políticas públicas que garantam que toda mulher que deseje cursar uma graduação, tenha garantida essa possibilidade e a sua manutenção no curso para chegar a termo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo trouxe um recorte da história da conquista das mulheres em termos de direitos, legislações e rompimentos de paradigmas sociais. A inserção e reconhecimento do gênero feminino no mercado de trabalho movimentou modificações no tecido social, tanto nas questões de geração de renda, como no entendimento do núcleo familiar.

Para a profissionalização, os anseios femininos voltaram-se para a educação e o acesso e manutenção para chegar a termo, da mulher, na educação superior, se fez importante, trazendo questionamentos e

buscando soluções, agora, na esfera do Estado, por meio das possibilidades de políticas públicas que possam gerar esse acesso e manutenção de mulheres nos cursos de educação superior.

A provocação de reflexões no campo das políticas públicas quanto às obrigações do governo é revelar em que Estado queremos viver e se este é passível de existir ou temos que pleitear a promoção de adequações, neste estudo, relativo à educação, no acesso e manutenção de mulheres no ensino superior.

As ações do Estado brasileiro quanto à elaboração e implementação das políticas aos sujeitos interessados está alicerçada na burocracia e hierarquia que a modernidade pressiona para descentralizar. No processo de edificação da autonomia do ser humano, os cidadãos devem ser ouvidos na elaboração da política pública, a qual deve ser revisada periodicamente.

Através da implementação de políticas públicas para a educação, considerando o acesso e permanência de mulheres no ensino superior, pode-se atuar nas individualidades desencadeando a conscientização de si mesmas e da realidade no seu entorno, provocando o entendimento de suas próprias exigências para levá-las à esfera pública.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Suely Souza de. **Essa violência mal-dita**. In: ALMEIDA, Suely Souza de (Org.). Violência de gênero e políticas públicas. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2007.

BALAGUER CALLEJÓN, María Luisa. Victoria Kent – vida y obra. **Corts: Anuario de derecho parlamentario**, ISSN 1136-3339, N°. 21, 2009, págs. 17-34. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3120613>.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei Imperial 3353 de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm#:~:text=LIM3353&text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013,extinta%20a%20escravid%C3%A3o%20no%20Brasil.

CAULFIELD, Sueann. **Em defesa da honra: moralidade, modernidade e nação no Rio de Janeiro (1918-1940)**. Campinas: Editora Unicamp, 2005.

OLIVEIRA, Adriana Ferreira Serafim. As políticas públicas de enfrentamento à violência contra a mulher na legislação e nos depoimentos. **Tese de Doutorado. Instituto de**

Biociências – Departamento de Educação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro, 2018. Disponível em: https://bdt.dibict.br/vufind/Record/UNSP_5b162d1bedfa46bca38d2d641d02a9fc

OLIVEIRA, Adriana Ferreira Serafim; MIALHE, Jorge Luís. História da educação jurídica e a questão de gênero: as primeiras Bacharéis em Direito. Direito e política: da vulnerabilidade à sustentabilidade, 25:2015. Florianópolis: **CONPEDI/UFMG/FUMEC/DOM HÉLDER CÂMARA**, 2015, pp. 8-23.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Carta das Nações Unidas**. São Francisco – Estados Unidos, 1945. Disponível em: www.un.org.br.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris - França, 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br>.

PÉREZ LUÑO, Antonio Enrique. **Los derechos fundamentales**. 1. ed., Madrid: Editorial Tecnos, 1984.

PÉREZ LUÑO, Antonio Enrique. **Derechos humanos, Estado de Derecho y Constitución**. 10. ed. Madrid: Editorial Tecnos, 2010.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história** - tradução de Viviane Ribeiro. São Paulo: Edusc, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro. A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2. ed., 1995.

SANTOS, Hermílio. Políticas públicas, Estado e sociedade. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, v. 5, n. 1, jan-jun. Porto Alegre: PUC-RS, 2005.

SARLET, Ingo Wolfgang et al. **Curso de Direito Constitucional**, 6a. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

SILVA, Rodrigo Gonçalves Lima Borges da; BEZERRA, Waldez Cavalcante; QUEIROZ, Sandra Bomfim de. Os impactos das identidades transgênero na sociabilidade de travestis e mulheres transexuais. **Revista Terapia Ocupacional** 26(3). São Paulo: USP, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/viewFile/88052/109664>.

SOUZA, Celina. Modernização do Estado e construção de capacidade burocrática para a implementação de políticas federalizadas. **Revista de Administração Pública**, 51(1):27-45. Rio de Janeiro: FGV EBAPE, 2017.

CONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA E OS PROFESSORES BACHARÉIS: O PRÁTICO, O COMPARTILHADO, O INSTITUCIONAL

Adriana Borges Ferro Moura¹

INTRODUÇÃO

A docência é uma atividade eivada de desafios, seja pelo ineditismo presente em todas as aulas, seja pela peculiaridade de cada turma, seja pela exposição do professor diante de seus alunos, situações que concorrem para que os que a exercem se apaixonem sempre mais por essa atividade que se pode recomençar todo semestre, cotidianamente, e que a experiência exerce um papel fundamental para este recomeço. É isto que Parini (2007) sugere, que recomençar é intrínseco à labor profissional do professor, e que o recomeço, em formato renovado, o ajuda a refletir sobre a mobilização dos seus conhecimentos docentes.

Toda profissão exige conhecimentos específicos, e o que diferencia o professor dos demais profissionais é o saber ensinar, que se releva na capacidade de adaptação do conteúdo disciplinar, tornando-o mais acessível aos alunos. Neste caso, o professor é uma ponte para o aprendizado, encurtando distâncias, favorecendo o estudo. Assim, compreendo, como Imbernón (2006), que a especificidade da profissão docente está no conhecimento pedagógico e que a profissionalização do professor está ligada, diretamente, à prática profissional.

A reflexão que intenciono realizar a partir desse recorte da minha tese de doutoramento, é compreender como os professores bacharéis se encontram e mobilizam os conhecimentos que os permitem estar em sala de aula do ensino superior mediando a aprendizagem de teorias e práticas profissionais, uma vez que sua formação inicial não tem como objetivo as aprendizagens próprias para a docência, como acontece com os cursos de licenciatura, por exemplo.

¹ Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Piripiri/PI. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6279202234251726>

Implica dizer que o ato pedagógico, que se constitui na utilização adequada dos instrumentos necessários que possibilitam ao professor transitar com desenvoltura na complexidade que é o ambiente escolar, é apresentado pela primeira vez, à maioria dos docentes, quando de sua formação inicial, quando estão se preparando para o exercício da docência nos cursos de licenciatura.

Todavia, nem todos os professores são oriundos desses cursos. Há aqueles que precisam estar nas salas de aulas dos cursos de bacharelados, e estes professores, em regra, não tiveram formação inicial para a docência.

CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DOCENTES: PENSANDO SUA TIPOLOGIA

Ao pensar o professor bacharel que atua no ensino superior, a questão da formação para a docência é um aspecto que emerge, na ciência de que, sendo a docência uma atividade profissional, é indispensável que se adquiram os conhecimentos necessários para o seu exercício.

O que difere o professor de outros profissionais é o conhecimento pedagógico, uma vez que o conhecimento técnico não é suficiente para que o docente se desincumba da sua tarefa em sala de aula, na compreensão de que a docência necessita de conhecimentos diferentes daqueles que são necessários para o advogado, ou o arquiteto, ou o administrador, ou o economista, atuarem nos seus respectivos campos de competência, requer inclusive, uma forma de comunicação diferenciada.

Montero (2005) ressalta que há uma diferença entre conhecimento dos professores e conhecimento do ensino, sendo este mais amplo e que abrange aquele. O conhecimento do ensino é algo externo aos docentes “[...] obtido por investigadores especializados (em muitos casos docentes universitários) [...]” (Montero, 2005, p. 170), e envolve tanto o conhecimento veiculado para a formação dos futuros professores quanto aqueles destinados aos professores em exercício, a este, Montero chama de “formal”. O conhecimento formal perpassa a desejado, uma vez que eles não tiveram formação inicial para a docência em sua graduação, e normalmente entendem investimento para a realização de sua atividade docente apenas como investimento no conhecimento técnico.

O conhecimento dos professores, que Montero (2005) compreende ser desejável que também faça parte do corpus de conhecimento do ensino, é bem mais próximo aos professores bacharéis porque é aquele elaborado pelos próprios professores durante sua atuação profissional. Este conhecimento que se converte no “aprender a ensinar”, define o processo de aquisição e aprendizagem do conhecimento na prática do ensino na aula, possibilitando aos professores uma consciência maior do seu próprio saber profissional, é o conhecimento prático, que se aproxima do conceito que desenvolvo sobre conhecimento da experiência, mas não o esgota.

Partindo da compreensão de que a docência é uma profissão, uma vez que exige de seus profissionais conhecimentos específicos, conhecimentos do ensino e especificamente conhecimentos dos professores, que precisam ser elaborados e aplicados para dar conta das atividades que devem desempenhar, questiono quais as competências necessárias para o exercício da docência do professor do ensino superior, na perspectiva de que estas competências são próprias da sua atuação profissional. Para tanto, proponho inicialmente mapear os conhecimentos mobilizados pelos professores para o exercício da docência, elegendo, entre vários autores que se debruçam sobre a temática, os estudos de Shulman (2005) e García (1992).

Shulman (2005), no texto *Conhecimento e Ensino: proposta de nova reforma*, constrói as bases para a reforma do ensino a partir de uma visão de ensino que enfatiza a compreensão e raciocínio, transformação e reflexão. Sua proposta reflete acerca das especificidades que transformam uma pessoa em um professor competente e define estas qualidades, habilidades e capacidades como “conhecimento de base”.

Ao explicar este conhecimento de base, Shulman (2005), sem pretender esgotar a categorização, propõe uma tipologia mínima de sete conhecimentos. São eles: 1) O conhecimento do conteúdo composto pelo conhecimento do que se deve ensinar; 2) O conhecimento didático geral (conhecimento pedagógico), considerando os princípios e estratégias de gestão e organização da sala de aula que vão além do assunto a ser trabalhado; 3) Conhecimento do currículo que é o domínio dos materiais e programas que funcionam como ferramentas para o ofício do professor; 4) Conhecimento didático do conteúdo, sendo constituído

pelo amálgama entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico dentro da esfera exclusiva do professor, constituindo-se na sua forma especial de compreensão profissional; 5) Conhecimentos dos alunos e suas características; 6) Conhecimentos dos contextos educativos, considerando o funcionamento da classe, aspectos como gestão e financiamento da escola, preocupação com o local que se ensina e a quem se ensina; 7) Conhecimento dos objetivos, metas e valores educacionais, e seus fundamentos filosóficos e históricos.

Para este autor, estas sete categorias resguardam os conhecimentos necessários ao professor, e que as fontes de produção destes conhecimentos se encontram apoiadas em quatro espaços de produção: 1) na formação acadêmica na disciplina para ensinar, 2) nos materiais e contexto institucional (currículos, livros didáticos, o processo de ensino, organização escolar e de financiamento, bem como a estrutura da carreira docente), 3) na pesquisa sobre educação, organizações sociais, a aprendizagem humana, outros fenômenos socioculturais que influenciam o trabalho dos professores de educação e desenvolvimento, e 4) no Conhecimento que se dá pela prática.

García (1992), estudando as categorias apresentadas por Shulman (2005) avança nos estudos e estabelece quatro categorias de conhecimentos: 1) Conhecimento pedagógico geral; 2) Conhecimento do conteúdo; 3) Conhecimento do contexto; 4) Conhecimento didático do conteúdo. Realizando assim, uma simplificação e uma condensação da classificação anterior.

O conhecimento pedagógico geral para Shulman (2005) e García (1992) é o que comumente é chamado de conhecimento profissional do professor e refere-se às habilidades necessárias para o ato pedagógico, para a atuação docente, incluindo aquisição das técnicas de ensino, estruturas da aula, gestão de sala de aula, além de conteúdos como planejamento e avaliação. São os conhecimentos que, em regra, se adquirem na formação inicial, que trabalham também as teorias do desenvolvimento humano, os processos de planejamento curricular, aspectos legais da educação e outros similares.

O conhecimento do conteúdo, daquilo que se vai ensinar, é essencial, mas não apenas em seu aspecto material, compreendendo os marcos teóricos da disciplina, mas também no seu aspecto formal, estrutural, é

preciso que o professor compreenda que a sua disciplina tem inter-relações com conhecimentos anteriores, e com disciplinas que lhes são concomitantes, e que poderá servir de base para conhecimentos futuros. A ciência da estrutura da disciplina conduz inclusive as decisões a serem tomadas, como os textos trabalhados, o nível do discurso em sala de aula e as perguntas direcionadas aos alunos.

O conhecimento do contexto, para García (1992), compreende três dos conhecimentos bases enunciadas por Shulman (2005), o conhecimento do currículo, o conhecimento dos alunos e o conhecimento do contexto educativo. O professor, ao propor o conteúdo que deve ser motivo da aprendizagem dos alunos, o faz a partir do contexto em que está inserido, por este motivo é importante compreender que o processo de ensino aprendizagem não acontece em um laboratório estéril, desvinculado da realidade e sem influências externas, mas ao contrário, a realidade da escola, dos alunos, a proposta curricular, tudo isto influencia na atividade docente e na boa condução do conteúdo discutido, estudado, aprendido.

O conhecimento didático do conteúdo, para esses dois autores em estudo, é um tipo de conhecimento especial, uma vez que envolve, como explicado, a forma individual que o professor desenvolve o conhecimento do conteúdo a partir do conhecimento pedagógico que possui. Para García (1992), esse tipo de conhecimento é decorrente da biografia pessoal e profissional do próprio professor.

O manancial composto por todos estes conhecimentos elencados por Shulman (2005) e García (1992) propicia ao docente o desempenho de sua função com maior segurança e conhecimento de causa, assim como o habilita a executar seu trabalho como um profissional, alguém que atua com autonomia na condução de sua sala de aula, na escolha da metodologia, na produção intelectual intrinsecamente exigida pela docência.

Os conhecimentos dos professores bacharéis, pelas características que estes possuem, são produzidos de forma bastante idiossincrática e situacional, e advém de sua atuação profissional e trazem marcas do vivido dentro e fora da sala de aula, antes e durante o exercício da docência. A este conjunto chamo de Conhecimento da Experiência, ou Conhecimento Experiencial, que então, passo a discutir no tópico que segue.

O debate acerca dos itens experiência e conhecimento da experiência perpassa, entre outras questões, por ponderações em torno do conhecimento profissional do professor, notadamente dos professores bacharéis, que tem, como uma de suas fontes abastecedora a experiência, nesse sentido, compreendo que o todo que compõe o lastro de conhecimentos adquiridos pelo professor, mesmo por outras fontes, é expressão da experiência vivida. É a experiência que abastece de ideias o sujeito-professor, que permite-lhe conhecer o mundo, conhecer sobre o mundo.

Neste quadrante, a preocupação será apresentar o conhecimento da experiência, categoria discutida ao longo das nossas reflexões. Assim, a proposta é definir experiência, diferenciar conhecimento experiencial de conhecimento prático e apresentar os matizes deste tipo de conhecimento.

Defendo, neste trabalho, que não há separação nítida entre conhecimento e experiência, posto que nestes lócus estão envolvidos o saber fazer e o conhecimento profissional, que envolvem, por sua vez, aspectos como experimentação, experiência e conhecimento. Dessa perspectiva emerge a compreensão de que é pela experiência que o homem chega ao conhecimento das coisas sensíveis e das coisas que dizem respeito à reflexão, no sentido de sua interioridade.

Mas o que é esta experiência que estou discutindo? Para compreender experiência, tomei as reflexões de Larrosa Bondia (2002, 2011), e sua discussão sobre experiência e o saber da experiência. Larrosa Bondia (2002) busca a etimologia da palavra experiência nas línguas românicas (português, espanhol, francês e italiano) e encontra que a palavra significa aquilo que passa pelo sujeito que experimenta, o que lhe acontece, o que lhe toca. Nesse sentido, experiência é mais do que presenciar algo que está acontecendo, a experiência é vivenciar o que o rodeia, ou seja, diz respeito à questão de o sujeito permitir que os acontecimentos o encontrem e passem por ele.

A reflexão de Larrosa Bondia (2002) é, inclusive, no sentido de que as informações, em regra, são produzidas para não gerarem experiência, e o autor aponta quatro motivos para tanto: o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Quanto ao excesso de informação, considera que não propicia a experiência, razão por que o autor chega a denominá-la de antiexperiência, uma vez

que este excesso impede a conexão significativa entre os acontecimentos, porque o saber da experiência não é o saber das coisas, não é estar informado, mas significa permitir que a informação aconteça no sujeito, posto que apenas saber e não permitir que a informação lhe toque não é experimentar, e neste sentido Larrosa Bondia (2002, p. 22) conclui que “[...] uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível.”

Em um momento em que todos são chamados a opinar sobre tudo, a formar opinião sobre aquilo que acreditam estar informado, Larrosa Bondia (2002) aponta o excesso de julgamento como um dos fatores que impedem a produção do saber da experiência, uma vez que a formação de uma opinião gera um apego que impede que algo aconteça no sujeito, que impede que a experiência o toque. E seguindo o excesso de opinião como fato impeditivo da aquisição de experiência tem-se a falta de tempo.

No cenário representativo da sociedade de informação e do conhecimento, tudo acontece muito rápido, com enorme celeridade, colocando como exigência que um estímulo seja logo substituído por outro, tornando tudo fugaz e instantâneo e gerando uma obsessão pelo novo e pelo imediatismo. Não há espaço para o silêncio em um ambiente que urge pelo próximo acontecimento. O silêncio, entretanto, é essencial para que os acontecimentos possam tocar os sujeitos, para a transformação da informação em experiência. E associado à falta de tempo, há o excesso de trabalho.

Para o autor em questão, a aquisição da experiência necessita do silêncio interior, do silêncio que permite a reflexão, a ponderação crítica, nesse sentido, percebe a necessidade de adoção de algumas atitudes para que os acontecimentos possam passar pelo sujeito e transformá-lo, permitindo, assim, o alcance da experiência:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender

a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondia, 2002, p. 24).

É esta experiência que pode se tornar um conhecimento, é o conhecimento da experiência, um conhecimento experiencial, que é, por sua própria origem, bastante peculiar ao sujeito que produz, porque a experiência é um fenômeno que é vivido no coletivo, mas produzido no individual.

Considerar a experiência como fonte do conhecimento direciona o olhar do pesquisador para a epistemologia da prática, contrapondo-se à racionalidade técnica, na medida em que o conhecimento experiencial “[...] dificilmente se ajusta às categorias do conhecimento básico e aplicado - científico e tecnológico- (conhecimento formal)” (Montero, 2005, p. 172), características próprias da racionalidade técnica. A epistemologia da prática, no entanto, coloca a ênfase nos processos de formação do professor, na dimensão da prática, da experiência, valorizando o docente como produtor da sua formação.

A epistemologia da prática propõe uma racionalidade da prática e, neste sentido, racionalidade se adequa perfeitamente ao conceito trazido por Therrien e Nóbrega-Therrien (2011, p. 161) que consideram racionalidade “[...] o modo como cada sujeito articula sua compreensão e seus saberes sobre um fenômeno, o mundo, a vida...”, assim, em outras palavras, a forma como o sujeito reflete sobre a experiência do mundo que o cerca.

A proposta inicial de uma epistemologia da prática é creditada a Donald Schön (2000) que, diante de uma profunda crise da formação profissional norte-americana, expôs a necessidade de construção de uma nova forma de epistemologia, propondo, pois, um “ensino prático reflexivo”, que permitiria o “conhecer-na-ação”, através da “reflexão-na-ação”, como explica o autor:

Quando os profissionais respondem a zonas indeterminadas da prática, sustentando uma conversação reflexiva com os materiais de suas situações, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda a sua prática. (Schön, 2000, p. 39). Essa discussão,

sobre aprender com a experiência, no entanto, é anterior à sistematização de Schön (2000), que baseou sua forma de ver a formação profissional nos escritos de Dewey.

Dewey (2007, 2011) discute a importância de considerar a experiência no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que para aprender a pessoa precisa antes experimentar. A teoria deweyana é considerada pragmatista, mas o pragmatismo deweyano valoriza as coisas da prática vinculadas à vivência coletiva, nunca será um egoísmo, é um pragmatismo coletivo ou coletivizado, visando ao bem comum.

Neste sentido é que para Dewey, a experiência “[...] é um conjunto de particularidade mais ou menos isoladas, conhecimento que devem ser adquiridos de modo separado.” (Dewey, 2007, p. 91).

O processo educativo, o ato de aprender, possui um dualismo essencial entre o aspecto externo (que é a aquilo que é transmitido pelo outro, pelo meio acadêmico) e interno que é a necessidade de um ato individual, psíquico para compreender o que está posto para aprendizagem. É o que Dewey chama de dualismo de conteúdo e método. Sendo o conteúdo, aquilo já posto, um acúmulo de conhecimento, como mercadorias estocadas em um depósito e método, aquilo que puramente interno, subjetivo, que os indivíduos são livres para desenvolver.

O conceito de experiência para Dewey assume uma perspectiva naturalista, na medida que a compreende como fator importante na determinação das ações humanas, interferindo e modificando-as, e não tem um ponto de início e de fim, mas é um fluxo contínuo, o que possibilitaria uma educação, e no caso do professor, uma formação contínua “[...] como crescimento ou amadurecimento, deve ser um processo contínuo e sempre presente.” (Dewey, 2011, p. 51).

Pensar em experiência a partir de Dewey (2007, 2011), é observar que ela está intimamente ligada aos sentidos, o que significa que interage com a cognição do sujeito, ou seja, através dos seus sentidos vão atribuindo significado ao vivido e adquirindo esquemas de ações para solucionar problemas futuros. Isso me leva a refletir sobre este autor enquanto pragmatista. Todavia, seu pensamento, mesmo com grande ênfase na prática, não menosprezou o papel da teoria, pelo contrá-

rio, ao compreender educação como um processo de reconstrução e reorganização da experiência, percebeu a necessidade de buscar seus fundamentos, e compreender que as leis da experiência são as próprias leis do conhecimento e do saber.

Dewey reforça a ideia de experiência e da necessidade de adequação do conhecimento às necessidades diárias. Para ele “Não há valor educativo em abstrato [...]” (Dewey, 2011, p. 47), mas o conhecimento deve ter aplicabilidade à vida prática, deve adequar a filosofia ao mundo moderno, compreendendo que o conhecimento foi feito para o homem e não o contrário.

Considerando a docência como um trabalho que é vivenciado e significado pelo e para o professor, Tardif e Lessard (2005, p. 51) elaboraram dois entendimentos distintos de experiência, o primeiro como “[...] um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem.”, e o segundo entendimento, que se aproxima do que aqui compreendo como experiência, na consideração de um processo fundado “[...] sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo.” (Tardif; Lessard, 2005, p. 51). Este segundo entendimento não é baseado na repetição dos fatos, mas na relevância destes, o que permite que a ocorrência de uma única vez possibilite a aprendizagem por meio da experiência, determinando mudanças profundas no fazer docente.

LÓCUS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA

Conhecimento prático e conhecimento da experiência ou experiencial não são sinônimos, dizem respeito a conhecimentos distintos, mesmo que o primeiro esteja inserido no segundo, porque mais amplo e mais complexo. Para compreender melhor o conhecimento da experiência, objeto da discussão desta tese é necessário perceber a distinção destas duas formas de conhecimento. Assim, início explicando que conhecimento da prática, ou conhecimento prático, é produzido pelo professor ao se defrontar com situações de aula, eivadas de incertezas e conflitos, e relaciona-se diretamente com o conhecimento na ação. No

entendimento de Montero (2005, p. 171), é “[...] aquele que os professores extraem das situações da aula e dos dilemas práticos com os quais se confrontam ao desenvolverem seu trabalho.” É um conhecimento surgido da necessidade de dar respostas a situações próprias do exercício profissional docente.

Em sala de aula, a expectativa é que o aluno é quem vai conhecer, todavia, no processo ensino-aprendizagem, o professor também produz conhecimento, um conhecimento sobre sua atuação profissional, uma vez que este acontece no sujeito como resultado de sua ação sobre o mundo.

A esse respeito, Veiga (2009, p. 72) compreende que é nas relações pedagógicas que o “[...] professor analisa, interpreta, avalia e projeta suas reflexões nas práticas da sala de aula, para produzir conhecimentos e avaliá-los.” Estes conhecimentos não são apenas os produzidos pelos alunos sobre o conteúdo a ser discutido, mas também aqueles que decorrem da atuação profissional docente. São promovidos pela atuação do professor em sala de aula, na forma de ministrar o conteúdo, de interagir com seus alunos, de solucionar os conflitos existentes, referem-se às diversificadas demandas peculiares à cotidianidade do professor, da escola, da sala de aula.

Neste sentido, é que compreendo que o conhecimento se produz por meio de alguma mediação social, “A construção do conhecimento é sempre do sujeito, mas nunca só dele; o homem é sempre formado pelo social [...]” (Vasconcelos, 2005, p. 103). O conhecimento prático, assim, é aquele que decorre da atuação do professor em sala de aula, da sua relação com a matéria a ser ministrada e da sua interação com os alunos. E “[...] é desejável que o conhecimento de professores e professoras, elaborados por eles próprios, faça também parte, um dia, desse corpus de conhecimento” (Montero, 2005, p. 159).

A atuação do professor em sala de aula, para tornar-se conhecimento, precisa sair do plano do automatismo e passar ser uma atividade consciente, realizada de maneira a permitir que o professor tenha clareza acerca do conhecimento que permeia aquele momento singular do fazer profissional, de seu *métier* docente, acerca, portanto, do conhecimento que se produz, ou do conhecimento que advém das incursões em sala de aula, da vivência na escola. Montero (2005) indica que este tipo de conhecimento deve adotar a forma de metáfora, imagens, ritmos, prin-

cípios práticos, regras, que permitem ao professor tomar consciência de sua atuação, de seu próprio saber profissional.

Os dados produzidos nas sessões das Rodas de Conversas e nas entrevistas narrativas, ao longo da produção de dados da minha pesquisa de doutoramento, revelaram que o conceito de conhecimento prático não satisfazia à forma como os professores colaboradores traziam a experiência para a sala de aula, e foi preciso ir adiante, elaborar um conceito que permitisse sintetizar a forma de conhecimento que os professores bacharéis reconheciam em sua atuação docente.

Foi então que me apropriei dos escritos de Kolb (1984), e tive contato com a aprendizagem experiencial que o autor insere na perspectiva de que a cognição não acontece separadamente de outras dimensões de desenvolvimento, como a afetividade, a percepção e a ação, e é esta interação, este diálogo, que permite o desenvolvimento contínuo do aprendente.

Aos poucos a categoria de pesquisa “Conhecimento Experiencial” foi se delimitando e se constituindo. Inicialmente, entendi que o conhecimento prático é uma de suas vertentes. A formação que o professor adquire a partir do seu dia-a-dia, em sala de aula, compõe o conhecimento da experiência, mas não o define. Assim, foi preciso avançar, buscar outras fontes, ampliar saberes em torno desta questão.

Ao ler Schön (2000), apropriei-me de sua discussão sobre prática profissional. Deparei-me com a perspectiva de que a prática profissional é o domínio de uma comunidade de profissionais e não apenas de um indivíduo, e que estes “[...] compartilham convenções de ação que incluem meios, linguagens e ferramentas distintivas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais” (Schön, 2000, p. 36).

Diante dos diálogos intermediados com meus sujeitos e inspirada nos referenciais dos autores mencionados, percebi a existência de mais três vertentes do conhecimento experiencial em relação aos professores bacharéis: o conhecimento dos pares e o conhecimento institucional e o conhecimento advindo da prática profissional fora da docência. O primeiro diz respeito ao conhecimento adquirido pelo convívio com os demais professores, com a troca de experiências na sala dos professores. O conhecimento institucional é aquele propiciado pelo ambiente

profissional do professor, seu locus de atuação enquanto docente. Já o conhecimento da prática profissional fora da docência constitui-se nos aportes adquiridos pela atuação do professor bacharel no exercício da profissão para a qual teve formação inicial. A figura, que segue, traz, de forma esquematizada, o conhecimento da experiência e os tipos de conhecimento, que neste estudo, são considerados como seus componentes.

Figura 1. Tipos de conhecimentos da experiência profissional



Fonte: Autoria própria.

O espaço de construção de cada um destes conhecimentos é diverso. Se o conhecimento prático é oriundo da sala de aula, o conhecimento inspirado pelos pares nasce, principalmente, na sala dos professores. O conhecimento institucional é aquele adquirido nos corredores da instituição de ensino, e nas reuniões institucionais, no cotidiano da instituição, enquanto o conhecimento da prática profissional fora da docência é o que advém da atuação do professor como profissional liberal ou servidor público, exercendo uma atividade não docente, mas dentro do campo profissional que leciona.

O conhecimento dos pares é aquele advindo das conversas na sala dos professores, nos e-mails trocados sobre experiências de sala de aula, na partilha de problemas pontuais cuja solução precisa de um olhar externo. Conversar com os colegas de magistério é inerente à atividade docente. Uma vez que, na escola, o outro lugar para encontrar os professores que não seja a sala de aula, é a sala dos professores.

O professor é uma pessoa que vive em interação com seus pares, dentro de uma cotidianidade construída com todos os elementos huma-

nos; ele participa dela com todos os aspectos de sua personalidade e em todas as esferas da vida: trabalho, lazer, descanso, atividade social, intelectual etc., vai se constituindo aí como pessoa e profissional (Silva, 2005, p. 25).

O processo de reflexão compartilhada é essencial na medida em que possibilita a tessitura de ideários e concepções que são redesenhadas para criar uma rede de interações, na proporção em que os participantes deste processo, aqueles que visitam e compartilham a sala dos professores têm a oportunidade de confrontar seus pontos de vistas sobre seu fazer docente, favorecendo o processo de aprender a ser e se firmar como professor (Powaczuk; Bolzan, 2008).

Não posso esquecer, todavia, que Feiman-Nemser e Floden (apud Pacheco; Flores, 1999) afirmam que os professores têm pares e não colegas, no sentido de ressaltar que os professores trabalham isolados, mesmo naquelas disciplinas ministradas por mais de um professor cada um é responsável por parte do conteúdo a ser trabalhado, sem que, muitas vezes, haja decisão ou consulta aos demais sobre a forma de metodologia a ser empreendida.

No entanto, mesmo considerando “[...] o caráter celular do ensino e a predominância da cultura do individualismo, a escola é um espaço relacional, onde o professor partilha experiências e adquire uma base cultural comum.” (Pacheco; Flores, 1999, p. 34). Não é possível desconsiderar a significativa contribuição da interação que ocorre entre os professores durante as conversas nos intervalos entre as aulas para a formação do conhecimento experiencial

A vivência na sala dos professores propicia experiências que moldam a atuação profissional do professor, e o docente bacharel não passa incólume a essa questão, ao contrário, a escuta dos relatos dos pares, da forma como conduzem sua aula, de como solucionam os conflitos, permite uma reconfiguração de sua própria prática.

Emerge, desse modo, a compreensão de que o conhecimento influenciado pelos pares se torna um conhecimento experiencial na medida em que, ao escutar o relato dos colegas, ao observar a forma dos demais professores comunicarem suas vidas docentes, os professores passam também a relatar sua dinâmica de sala de aula e a introduzir no

seu dia-a-dia as experiências exitosas dos colegas. Ao viver e reviver as experiências dos pares, o professor se apropria do conhecimento produzido por esta interação social.

Além da sala de aula e da sala dos professores, uns outros lócus de produção do conhecimento experiencial é o conhecimento advindo da inserção do professor no ambiente institucional. Considerando que significativo número de professores do ensino superior, que atua no bacharelado, não teve formação inicial, como já mencionado, estudos de orientação pedagógica, ocorre, em geral, que estes professores têm o primeiro contato com discussões sobre didática, avaliação, planejamento quando da sua inserção no contexto institucional, seja na discussão e estudos entre pares, seja nas semanas/encontros pedagógicos promovidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES), o que reforça o entendimento de que a IES é, também, no campo da formação continuada, um lócus que articula formação e profissionalização, educação e ensino.

A IES é um ambiente que também propicia o aprimoramento profissional do professor bacharel uma vez que é, neste cotidiano, que ele aprende, desaprende, reestrutura o apreendido e faz suas descobertas (Candau, 1996), e, nesta perspectiva, é espaço de construção dos conhecimentos experienciais.

Ao estudar o conhecimento experiencial advindo da atuação do professor na IES, é preciso atenção para o fato de que “os contextos e as condições de trabalho dos professores nas instituições de ensino superior são muito diferentes quanto à forma de ingresso, aos vínculos, à jornada de trabalho e aos compromissos dela derivados” (Pimenta; Anastasiou, 2005). A configuração das IES não é uniforme, varia conforme a sua natureza, se pública ou privada, conforme a sua denominação, se faculdade, centro de ensino ou universidade e até conforme o espaço geográfico que ocupa. Em que pesem, porém, estas diferenças toda IES deve se constituir em local de formação em serviço, posto que sua responsabilidade não se limita, apenas, ao cumprimento de uma contratação trabalhista:

É necessário ter em mente que o percurso docente rumo à professoralidade passa por um desenvolvimento profissional consistente, organizado institucionalmente através da produção de lugares de sentido e significado, nos quais as redes de interação e de mediação possibili-

tem aos professores refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade da educação (Powaczuk; Bolzan, 2008, p. 71-72).

E as IES representam estes espaços institucionais, que se configuram em organizações aprendentes, que pensam a si próprias, e precisam qualificar os que nela estudam, mas também os que nela atuam. Há uma certa preocupação com os cursos de formação continuada, oferecidos periodicamente para os professores em um sentido de atualização didática. Nestes espaços, os professores também encontram outros momentos formativos, que advém da vivência institucional. O corpus de comportamentos e expectativas da instituição em relação a seus professores muda a depender da IES que o professor realiza o seu trabalho, neste sentido, a perspectiva de formação continuada do professor em uma instituição de ensino superior privada é diferente da instituição pública, por exemplo.

Considerando que o professor bacharel, às vezes, tem seu primeiro contato com a docência enquanto atividade profissional quando adentra na Instituição na condição de professor, o modo de ser da IES é determinante para formar o seu conhecimento experiencial. Nesse sentido, por intermédio de suas narrativas, os professores interlocutores declaram que reconhecem a aprendizagem decorrente do ambiente institucional, e reconhecem que, muitas vezes, este representa o único espaço de formação didática que têm e que, certamente, terão como certo.

Outro espaço que contribui para fortalecer o fazer do professor bacharel é a atividade profissional que exerce fora da instituição de ensino. O curso de bacharelado, como já mencionado, tem por função preparar para atividades profissionais diversas da docência, o que leva, normalmente, os professores que vêm deste formato de formação acadêmica, a realização de outros tipos de profissões, assim, o médico que é professor tem um consultório, ou trabalha em algum hospital, o bacharel em direito é advogado, juiz, promotor, defensor público, o professor arquiteto tem seu escritório, assim como o assistente social, o administrador, o engenheiro, enfim, os bacharéis de uma maneira geral, realizam atividades próprias do seu ofício.

No interior dessa discussão, Behrens (1998) encontrou dois grupos de professores entre os bacharéis que exercem a docência: o primeiro

grupo advém de várias áreas do conhecimento e se dedicam à docência em tempo integral, e o segundo grupo compreende aqueles professores que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam à docência algumas horas por semana, geralmente, em horário parcial.

Nas universidades públicas, com a existência dos professores tipo Dedicção Exclusiva, é bem mais comum encontrar o primeiro grupo de profissionais, mas nas faculdades privadas, em que as modalidades contratuais, normalmente, não contemplam a Dedicção Exclusiva é bem mais comum encontrar os professores pertencentes ao segundo grupo. Mas tanto no ensino superior público quanto no privado, professores que pertencem aos dois grupos estão presentes.

Assim, o ambiente de trabalho fora da sala de aula exerce influência na atuação profissional docente, porque permite trazer para estes espaços a realidade da profissão que lecionam, o que representa um significativo incremento à formação dos acadêmicos (Behrens, 1998).

PROFESSOR BACHAREL E CONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA: À GUIA DE CONCLUSÃO

O professor bacharel transita por todos os espaços de produção do conhecimento experiencial, ele atua em sala de aula, frequenta a sala dos professores e percorre diuturnamente os corredores e outras instâncias da instituição de ensino em que leciona. Vem para a instituição de ensino muitas vezes após ter se desincumbido de outras atividades profissionais de seu campo específico, mas ter contato com lócus de produção do conhecimento não confere imediatamente este mesmo conhecimento, tendo em vista que o conhecimento é um investimento pessoal.

Formar-se, e, conseqüentemente, conhecer conduz a uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano, o que García (1999) entende como capacidade e desejo de formação, na perspectiva de que os processos de aquisição do conhecimento têm como responsabilidade única a pessoa, o sujeito que pretende aperfeiçoar-se profissionalmente.

Considerando que este processo de conhecimento experiencial envolve a experiência, e que esta compreende uma amplitude que ultrapassa a ideia de simples contato, supõe o deixar-se tocar, o aproximar-se daquele que o rodeia. O fato é que a aquisição desse conhecimento

implica, também, em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo a partir dos percursos e projetos próprios visando à promoção de uma identidade profissional, conforme discute Nóvoa (1996, p. 25).

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

O comportamento, a atitude reflexiva, apresenta-se como fundamental neste processo. Uma reflexão que acontece na ação, permitindo ao professor tomar as decisões mais imediatas, para dar conta de seus afazeres diários (Schön, 2000), mas também uma reflexão sobre a ação que ocorre após o ambiente de sala de aula.

As ideias trazidas por Schön (2000) propõem um desenvolvimento do conhecimento profissional a partir da experimentação na prática, na perspectiva de reconhecer as competências desenvolvidas pelos profissionais a partir de situações vivenciadas, emergindo conhecimentos espontâneos da observação, da vivência e da reflexão. Os estudos de Schön (2000) levam à proposta de uma epistemologia da prática baseada nos escritos de Dewey, para quem a experiência é determinante para a formação do aluno. O uso da experiência, para estes autores, acontece por intermédio de reflexão-na-ação, uma posterior reflexão-sobre-a-ação e, por fim, uma reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação.

O primeiro momento de reflexão, aquele que ocorre durante a atuação do professor em sala de aula, configura, então, um hábito que permite as resoluções mais imediatas, como decisão quanto à necessidade de modificar uma metodologia, ou abordar um aluno para garantir o bom andamento da aula, mas não é suficiente para determinar a formação docente, por seu caráter imediatista. Ocorre para solucionar um problema que se apresenta, mas se não for dado o passo seguinte pouco contribuirá para a formação do professor.

E o passo seguinte, compreende exatamente refletir sobre o ocorrido. Trata-se de uma reflexão que se dá fora da sala de aula, mas possui uma relação intrínseca com o momento anterior de reflexão-na-ação. O professor realiza uma reconstrução mental retrospectiva dos acontecimentos e das decisões tomadas, analisando o ocorrido e permitindo-se uma nova percepção da ação.

E seguido a este momento, ocorre a terceira etapa reflexiva discutida por Schön (2000), que é a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. O professor, ao se distanciar da ação passa a verbalizar a ação e é este fenômeno que influirá as ações docentes futuras. Neste sentido é que a reflexão exercitada pelo professor sobre os acontecimentos de sala de aula permite a esse professor construir uma forma pessoal de conhecer, de adquirir conhecimentos docentes.

Essa reflexão ensejadora do conhecimento é orientada para ações futuras, e atribui significado às experiências, refere-se a uma reflexão pró ativa. Todavia, é importante atentar para as lições de Zeichner (2008), que se de um lado a perspectiva do professor como profissional reflexivo permite-lhe um protagonismo na sua formação, reconhecendo a expertise existente na prática de bons professores, por outro lado pode-se contribuir muito pouco para um real modelo de ensino e de formação de professores, na perspectiva de se levar em conta tão somente um compromisso com a ideia de reflexão.

Esse risco, de uma prática reflexiva, apartada das reflexões da academia, é um risco muito presente na atividade do professor bacharel, tendo em vista que este não assentou nos bancos das faculdades para formar-se como professor, e que, majoritariamente, os professores que se incluem nessa categoria tiveram pouco ou nenhum contato com os estudos e reflexões realizadas pelos estudiosos da educação e suas respectivas teorias. Discussões, estas, validadas pelas pesquisas em Educação.

Mas a produção do conhecimento é um movimento individual que perpassa o coletivo, o social, na medida que as experiências do professor bacharel são produzidas nas inter-relações com seus alunos, com seus pares, com o todo que forma a instituição de ensino. É nesta perspectiva que Imbernón (2010, p. 48) compreende que a formação deve ser “[...] mais dialogada, participativa e ligada às cidades ou às instituições educacionais e a projetos de inovações [...]”, baseada no diálogo entre os pares e também com todos aqueles que têm algo a dizer para o professor que está conhecendo, que está aprendendo.

A especificidade do professor bacharel, pelo fato de sua formação inicial não contemplar matérias direcionadas para a docência, realça a necessidade de uma produção do conhecimento que saia da esfera individual e se direcione para um conhecer que receba a influência

daqueles que aprendem, dos que com ele também ensinam e do local onde tudo isto acontece, além do ambiente em que exerce a atividade estranha à docência.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, Marilda A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos T. **Docência na universidade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998. p.57-68.
- BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 n° 19. p. 20-28.
- BONDIA, Jorge Larossa. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul. /dez. 2011.
- CANDAU, Vera. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. Paulo: Ática, 2007.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GARCÍA, Carlos M. Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia presentada al **Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado**, Santiago de Compostela, España, 6-10 jul. 1992. Disponível em: <www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo>. Acesso em: 21 jan. 2014.
- GARCÍA, Carlos M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KOLB, David A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall, 1984. Disponível em: <http://academic.regis.edu/ed205/kolb.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- NÓVOA, António. As ciências da educação e os processos de mudanças. In: PIMENTA, Selma G. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996. p. 17-67.
- PACHECO, José A.; FLORES, Maria A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PARINI, Jay. **A arte de ensinar**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POWACZUK, Ana C. H; BOLZAN, Doris P. V. Docência em caráter substitutivo: lugar de aprendizagem docente no ensino superior. **Políticas Educativas**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 62-74, jul. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/18300/10779>. Acesso em: 31 mar. 2024.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, 9, 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>. Acesso em: 21 mar. 2024.

SILVA, Rita C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados; Araraquara: Programa de pós-graduação em educação escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005. p. 25-44.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia M. Docência universitária: a racionalidade intersubjetividade de uma prática de formação profissional e cidadã. In: DIAS, Ana M. I. et al (Org.) **Docência universitária**: saberes e práticas em construção. Belém: IFPA/Unama, 2011. p. 156-167.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, Ilma. **Aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

SOBRE OS ORGANIZADORES

CAMILA PEREZ DA SILVA

Doutora em Educação e Mestre em Sociologia pela UFSCar. Graduada em Ciências Sociais pela UNESP; em Pedagogia pela UNINOVE; em Filosofia pela UNIMES. MBA em Gestão Escolar pela USP. Pós-Doutorado em Educação sobre Gestão Educacional pela UFSCar. Atualmente é Professora Adjunta II da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Tem interesse nas seguintes áreas: gestão educacional; didática; formação de professores.

RICARDO GAVIOLI DE OLIVEIRA

Doutor e Mestre em Educação pela UFSCar. Especialização em Coordenação Pedagógica e Graduação em Matemática pela UFSCar. Graduação em Pedagogia pela UNINOVE. Possui MBA em Gestão de Projetos e MBA em Gestão Escolar pela USP. Especialização em Ensino de Matemática pelo IFMA. Atualmente é Professor Colaborador da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Tem interesse nas seguintes áreas: gestão educacional; didática; formação de professores.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adriana Borges Ferro Moura 81
Adriana da Silva Lisboa Tomaz 43
Adriana Fernandes Coimbra Marigo 53
Adriana Ferreira Serafim de Oliveira 71
Alienação 65
Ana Carolina Pando 53
Ana Paula Gilaverte 29
Aprender a ensinar 83
Aprendizagem humana 84
Ascético 30
Associações de Apoio à Escola 45–46
Atividade docente 82, 85, 93
Ato pedagógico 82, 84
Atuação profissional 21, 83, 85, 91, 94, 97
Augusto Schwager de Carvalho 43
Autonomia 9–10, 13–15, 18–20, 22, 26, 31, 34, 47, 79, 85
Autorrealização 30, 76

B

Biopolitização 30

C

Camila Perez da Silva 9
Caminhada das mulheres 71
Capitalismo informacional 56
Colaborativa 11, 13, 18–19, 26, 47, 51
Comportamento humano 33
Comunicação diferenciada 82
Comunidade escolar 11–13, 19–22, 34, 43, 46, 51, 53, 56
Conhecimento da experiência 81, 83, 85–86, 88, 90, 92–93, 97
Conhecimento Experiencial 85–86, 88, 92, 94–97
Conhecimento pedagógico 81–85

Conscientização 66, 79
Conselho de Classe 45–46
Constituição Federal 43–45, 53

D

Democracia nas escolas 43
Democratização da gestão 9, 11, 17
Desumanização 61
Diálogo igualitário 57
Diálogo intersubjetivo 67
Diretor escolar 19
Divergências 77

E

Emancipação feminina 75
Ensino superior 37, 71–72, 74, 78–79, 81–83, 95–97
Escola-Outra 40
Escola Pública 9–10, 13, 18, 43, 45, 47, 50
Estatuto da Criança e do Adolescente 44–45

F

Flávio Caetano da Silva 29

G

Gestão dialógica 53–54, 68
Gestão escolar 9–11, 17, 21–22, 24, 26, 29, 33, 51, 55
Governamentalidade 30, 33–34
Grêmio Estudantil 44–46

I

Igualdade e justiça 12
Importância da representatividade 47
Inteligência cultural 57

J

Joyce Mary Adam 71

M

Mobilização 81

N

Narrativas de formação 29

P

Participação 10–14, 17, 19–21, 26, 33, 43–47, 53–54, 59, 62, 64–68, 76, 78
Pedagogia da esperança 60–63
Pedagogia do oprimido 60–62
Pensamento freiriano 53–56, 59–65, 67–68
Perspectiva biográfica 36
Plano Nacional de Educação 53
Políticas públicas internacionais 55
práticas educativas monoculturalistas 11
Práxis 25, 30, 65–67
Profissionalização do professor 81
Projeto Político-Pedagógico 13–14, 16–18

R

Racionalização econômica 32
Redemocratizar a sociedade 64
Reflexão colaborativa 26, 47
Reflexão compartilhada 94
Relação escolar 35
Relações de poder 9, 26, 32, 35
Relações interpessoais 19
Ricardo Gavioli de Oliveira 9

S

Sequência Didática 47–48, 50
Sexualidade descontrolada 75

T

Tecnologia da biopolítica 31
Temporalidade coletiva 39

U


Urna eletrônica escolar 43, 47–48, 50–51

V


Violência 22–23, 61, 72, 78



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br