

organizadoras

Marilene Gabriel Dalla Corte

Elisiane Machado Lunardi

c o l e t â n e a

# PESQUISA APLICADA E IMPLICADA

POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

série 1

**VOLUME 1**



organizadoras

Marilene Gabriel Dalla Corte  
Elisiane Machado Lunardi

c o l e t â n e a

# PESQUISA APLICADA E IMPLICADA

POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

série I

**VOLUME 1**

SÃO PAULO

2020



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Doris Roncareli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>

- Fauston Negreiros  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Fernando Barcellos Razuck  
*Universidade de Brasília, Brasil*
- Francisca de Assiz Carvalho  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*
- Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*
- Gabrielle da Silva Forster  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*
- Guilherme do Val Toledo Prado  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*
- Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*
- Helciclever Barros da Silva Vitoriano  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil*
- Helen de Oliveira Faria  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*
- Heloisa Candello  
*IBM e University of Brighton, Inglaterra*
- Heloisa Juncklaus Preis Moraes  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Ismael Montero Fernández,  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*
- Jeronimo Becker Flores  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Josué Antunes de Macêdo  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*
- Júlia Carolina da Costa Santos  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*
- Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Julierme Sebastião Moraes Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
- Karlla Christine Araújo Souza  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Leandro Fabricio Campelo  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*
- Lidia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*
- Luan Gomes dos Santos de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- Luciano Carlos Mendes Freitas Filho  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*
- Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*
- Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*
- Marceli Cherchiglia Aquino  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*
- Marcia Raika Silva Lima  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*
- Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Marcus Fernando da Silva Praxedes  
*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*
- Margareth de Souza Freitas Thomopoulos  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
- Maria Angelica Penatti Pipitone  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*
- Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica  
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*
- Maria de Fátima Scaffo  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Maria Isabel Imbroni  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Maria Luzia da Silva Santana  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*
- Maria Sandra Montenegro Silva Leão  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*
- Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Miguel Rodrigues Netto  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*
- Nara Oliveira Salles  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*
- Patricia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patrícia Helena dos Santos Carneiro  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Patrícia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite  
*Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil*

Paulo Augusto Tamanini  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Priscilla Stuart da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Radamés Mesquita Rogério  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Ramofly Bicalho Dos Santos  
*Universidade de Campinas, Brasil*

Ramon Taniguchi Piretti Brandao  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Rarielle Rodrigues Lima  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Renatto Cesar Marcondes  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Ricardo Luiz de Bittencourt  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Rita Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Thyana Farias Galvão  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Valdir Lamim Guedes Junior  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Valeska Maria Fortes de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wagner Corsino Enedino  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wanderson Souza Rabello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Washington Sales do Monte  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle - Canoas, Brasil*

Adriana Flavia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alessandra Dale Giacomini Terra  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alessandro Pinto Ribeiro  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Marques Marino  
*Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil*

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima  
*Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil*

Ana Emídia Sousa Rocha  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Ana Iara Silva Deus  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ana Julia Bonzanini Bernardi  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Antonio de Oliveira  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Anne Karynne da Silva Barbosa  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Antônia de Jesus Alves dos Santos  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Ariane Maria Peronio Maria Fortes  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Bianca Gabriely Ferreira Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruna Donato Reche  
*Universidade Estadual de Londrina, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Camila Amaral Pereira  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Carolina Fontana da Silva  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carolina Fragoso Gonçalves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Cecília Machado Henriques  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Cíntia Morales Camillo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Claudia Dourado de Salces  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Cleonice de Fátima Martins  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Cristiano das Neves Vilela  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniella de Jesus Lima  
*Universidade Tiradentes, Brasil*

Dayara Rosa Silva Vieira  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Rodrigues dos Santos  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Diogo Luiz Lima Augusto  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil*

Ederson Silveira  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Elaine Santana de Souza  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Elias Theodoro Mateus  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

- Elisiene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*
- Elizabeth de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
- Eliizânia Sousa do Nascimento  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*
- Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*
- Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Emanuella Silveira Vasconcelos  
*Universidade Estadual de Roraima, Brasil*
- Érika Catarina de Melo Alves  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Everton Boff  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*
- Fabiana Aparecida Vilaça  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*
- Fabiano Antonio Melo  
*Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
- Fabricia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Fabício Nascimento da Cruz  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*
- Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*
- Gean Breda Queiros  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*
- Germano Ehler Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*
- Glauco Martins da Silva Bandeira  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*
- Graciele Martins Lourenço  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*
- Handerson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*
- Heliton Diego Lau  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*
- Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*
- Inara Antunes Vieira Willerdig  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*
- Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Jeanne Carla Oliveira de Melo  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*
- João Eudes Portela de Sousa  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*
- João Henriques de Sousa Junior  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*
- Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*
- Juliana da Silva Paiva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*
- Lais Braga Costa  
*Universidade de Cruz Alta, Brasil*
- Leia Mayer Eying  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*
- Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Marcos dos Reis Batista  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*
- Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*
- Miriam Leite Farias  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*
- Natália de Borba Pugens  
*Universidade La Salle, Brasil*
- Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Raick de Jesus Souza  
*Fundação Oswaldo Cruz, Brasil*
- Railson Pereira Souza  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*
- Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Valdemar Valente Júnior  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Wallace da Silva Mello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Wellton da Silva de Fátima  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Wilder Kleber Fernandes de Santana  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Biegging  
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Lígia Andrade Machado

Editoração eletrônica Peter Valmorbida

Imagens da capa Starline - Freepik.com

Editora executiva Patricia Biegging

Revisão Autores e organizadoras

Organizadoras Marilene Gabriel Dalla Corte  
Elisiane Machado Lunardi

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

P474 Pesquisa aplicada e implicada: políticas e gestão da educação básica e superior. Marilene Gabriel Dalla Corte, Elisiane Machado Lunardi - organizadoras. Série I, volume I. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 359..

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-65-5939-076-2 (eBook)

1. Educação. 2. Gestão. 3. Políticas. 4. Ensino superior.  
5. Pesquisa. I. Corte, Marilene Gabriel Dalla. II. Lunardi, Elisiane Machado. III. Título.

CDU: 371.1  
CDD: 371

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.762

---

**PIMENTA CULTURAL**  
São Paulo - SP  
Telefone: +55 (11) 96766 2200  
livro@pimentacultural.com  
www.pimentacultural.com

 **pimenta  
cultural**  
2 0 2 0

## PREFÁCIO

Tendo em vista a pulverização da informação para além dos espaços físicos, as instituições de ensino vêm assumindo o desafio de [re]significar seus objetivos e propósitos educacionais. Faz-se necessário, assim, o desenvolvimento de contextos de aprendizagem diferentes dos habituais como alternativa à emergência de novas possibilidades de ensino e aprendizagem, e de inovações que promovam alterações no processo de ensinar e de aprender, circundadas em diferentes práticas pedagógicas.

Práticas pedagógicas, discutidas aqui, como territórios nos quais pessoas se encontram, seja com o objetivo de aprender, seja para mediar essa aprendizagem. Por isto mesmo, não se realizam a partir de diretrizes ou alterações curriculares, embora estas possam sustentar processos que ali se colocam; mas a partir de experiências de mediação. Logo, prática pedagógica pensada como território no qual (alter)ações se anunciam e a inovação se consolide.

No âmbito da Educação, inovação está associada à realização de mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, e estas demandam posicionamento face às práticas mais clássicas, sejam estas explícitas, ou não. Inovação, neste sentido, é o resultado criativo de uma reflexão de sentido crítico e autocrítico; não sendo sinônimo de inovação tecnológica, embora possa contemplá-la (FINO, 2011). Assim, os atores da Educação – gestores, professores e estudantes – vêm sendo instados a pensarem transformações articuladas à qualificação no/do processo formativo.

No âmbito das experiências investigativas, a pesquisa aplicada marca as experiências em Programas Profissionais em Educação (PPE), tendo seus sujeitos como protagonistas de uma ação na qual se

investiga a própria prática, o que contribui para o deslocamento para uma pesquisa implicada. Ou, ainda, na reinvenção com experiências implicadas em “[...] desenvolvimento de habilidades, atitudes [...], investigação da própria atuação, [...] e procura constante de formas de melhoria de sua prática pedagógica em relação a populações específicas com as quais interagem”. (MIZUKAMI, 2013, p. 28)

Os Programas Profissionais em Educação são jovens; completam sua primeira década em 2020! Com isto, o desafio de se reinventar é maior!

Nestes dez anos com Programas Profissionais em Educação temos, além da formação docente no exercício de sua profissão e da qualificação de gestores públicos, técnicos de instituições públicas e privadas, o estreitamento da relação da Universidade com a Educação Básica, sofisticando, cada vez mais, a inserção social destes Programas. Reafirmam-se, assim, experiências com a pesquisa na Educação, dando relevo ao “reconhecimento de situações vividas entre o campo de pesquisa e o campo profissional e, conseqüentemente, identificações com as dimensões das experiências pessoais e das experiências da pesquisa” (PIMENTEL et al., 2009, p. 77).

Importa, então, dar publicidade a pesquisas realizadas em espaços nos quais emergem problemas e objetos de estudo que impulsionam profissionais à reflexão e ao debate sobre o saber-fazer, como trazem as escritas dos textos desta obra. Pesquisas implicadas que têm provocado pensar sobre outras formas de orientar e produzir outros possíveis conhecimentos, materializadas em iniciativas como a organização deste *e-book*, empreendida pelo *Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional* (PPPG) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Iniciativas como esta visibilizam experiências curriculares de professores/as, gestores/as e estudantes, aliadas à pesquisa e à

produção de conhecimento articuladas à realidade educacional e aos desafios da profissão docente: uma relação intrínseca entre pesquisa e inserção social de Programas *stricto sensu*.

Assim, a visibilidade destas pesquisas revela seu potencial e sua inserção social. Cabe-nos, então, desejar vida longa aos Programas Profissionais em Educação!

**Márcea Andrade Sales**

*Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia  
PPG em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação  
masales@uneb.br*

# SUMÁRIO

Prefácio ..... 9

Apresentação ..... 16

Capítulo 1

**Gestão colaborativa das práticas pedagógicas  
permeadas pela pesquisa na escola estadual  
de ensino médio Joceli Corrêa ..... 29**

*Angelita Tatiane Silva dos Santos Perin  
Marilene Gabriel Dalla Corte*

Capítulo 2

**Representações sobre educação integral  
sob o ponto de vista docente ..... 49**

*Fabricia Sônego  
Maria Eliza Rosa Gama*

Capítulo 3

**Processos auto/trans/formativos na perspectiva  
da formação continuada de conselheiros  
e técnicos municipais de educação ..... 70**

*Francine Mendonça da Silva  
Marilene Gabriel Dalla Corte*

Capítulo 4

**Planejamento compartilhado na educação  
infantil de tempo integral:  
desafios e possibilidades ..... 89**

*Gislaine Rodrigues Couto  
Sueli Menezes Pereira*

Capítulo 5

**Ações para a qualificação da atuação e interlocução do conselho municipal de educação no contexto de sistema municipal de ensino de Santa Maria/RS ..... 107**

*Guilherme da Silva Kieling  
Marilene Gabriel Dalla Corte*

Capítulo 6

**Interlocuções entre as primeiras etapas da educação básica: o processo de formação docente a partir da perspectiva dialógico-pedagógica ..... 125**

*Nathana Fernandes  
Rosane Carneiro Sarturi*

Capítulo 7

**Gestão patrimonial e qualidade de vida do servidor da UFSM: a inclusão da ergonomia ..... 142**

*Sandro Rogério Finger  
Leandra Bôer Possa*

Capítulo 8

**O itinerário metodológico: entrelaçando histórias narradas ..... 162**

*Adriana Cristina Gomes  
Adriana Moreira da Rocha Veiga*

Capítulo 9

**Contribuições e transformações do mestrado profissional em políticas públicas e gestão educacional: impactos e potencialidades ..... 184**

*Cristiano Lanza Savegnago  
Lorena Inês Peterini Marquezan*

Capítulo 10

**Organização dos espaços e tempos na educação infantil:** costurando retalhos para a construção de uma prática pedagógica para a infância ..... 198

*Gabriele de Andrade Rocha  
Sueli Salva*

Capítulo 11

**Gestão democrática e eleição de diretores em escolas de educação infantil:** estudo de caso na rede municipal de ensino de Santa Maria/RS ..... 220

*Gilsilene Rony Pereira Alves  
Débora Teixeira de Mello*

Capítulo 12

**Autoavaliação em instituição de ensino superior e seus parâmetros avaliativos**..... 242

*João Timóteo de los Santos  
Maria Eliza Rosa Gama*

Capítulo 13

**Pesquisa implicada:** relação, produção e invenção ..... 256

*Patrícia Luciene de Albuquerque Bragamonte  
Leandra Bôer Possa*

Capítulo 14

**O plano de ações articuladas e a gestão da educação municipal:** uma proposta de formação continuada para municípios da zona da produção (AMZOP)-RS ..... 275

*Silvana Maria Tres Cichelero  
Elisiane Machado Lunardi*

Capítulo 15

**Políticas curriculares e suas articulações  
com a língua inglesa no ensino médio:**

círculos dialógicos em contexto

educacional militar ..... 295

*Sílvia Silveira Cardoso*

*Rosane Carneiro Sarturi*

*Joacir Marques da Costa*

Capítulo 16

**Línguas estrangeiras:** extensão universitária

e internacionalização na educação superior ..... 309

*Simone da Rosa Messina Gomez*

*Elisiane Machado Lunardi*

Capítulo 17

**Plano de gestão escolar:** desafios

na implementação do regime de progressão

continuada do bloco pedagógico ..... 330

*Kátia Rezende Rodrigues*

*Elisiane Machado Lunardi*

**Sobre os autores e autoras** ..... 347

**Índice remissivo** ..... 356

## APRESENTAÇÃO

O Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), a partir sua aprovação/inauguração em 2015, vem consolidando uma rede de formação para qualificar profissionais da educação, via fomento a posturas investigativas e proativas implicadas às instituições da Educação Básica e Superior e às práticas educacionais.

É pelo investimento na problematização, reflexão, análise e produção de conhecimento acerca dos sistemas e das práticas institucionais, nos aspectos administrativos, técnicos, políticos, legais, pedagógicos, que se busca promover transformações no contexto educacional. Tais ações estão comprometidas com as metas educacionais e as políticas públicas brasileiras como estratégias capazes de garantir a democratização da educação, a partir dos princípios de participação, autonomia, equidade, inclusão e sustentabilidade social, econômica e cultural; constituindo-se por meio de pesquisas implicadas com a qualidade educacional e a emancipação social da sociedade Brasileira.

As investigações desenvolvidas circunscrevem-se em duas linhas de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior (LP/1) e Gestão Pedagógica e Inovação na Educação Básica (LP/2).

A Linha de Pesquisa 1 – *Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior (LP1)*, desenvolve pesquisas aplicadas e projetos de intervenção no contexto social, econômico, das políticas públicas educacionais mais amplo, no qual as redes de ensino, os sistemas educacionais e contextos educacionais governamentais e não governamentais e as instituições de Ensino Superior estão inseridos. Tem como foco principal a formação qualificada de gestores para o exercício de boas práticas, considerando:

prática profissional inovadora, proativa, reflexiva, contextualizada, competente, democrática, participativa e compartilhada, frente às demandas administrativas, financeiras, organizativas, curriculares e pedagógicas. Metodologicamente a LP1 propõe o estudo por meio da pesquisa aplicada e implicada sob a perspectiva dos seguintes temas: políticas educacionais; planejamento e estratégias de gestão na educação básica e superior; gestão estratégica de programas, projetos e planos institucionais; qualidade da avaliação das redes/sistemas/instituições e contextos educacionais; articulação da cultura organizacional (administrativa, financeira, curricular e pedagógica) e; formação e desenvolvimento profissional.

A Linha de Pesquisa 2 – *Gestão Pedagógica e Contextos Educativos* (LP2), abrange pesquisas aplicadas e projetos de intervenção com o foco na gestão pedagógica e contextos educativos, em especial na gestão escolar e pedagógica. Prioriza incidir na formação qualificada dos professores para o exercício da atividade docente, de maneira inovadora, proativa, reflexiva, contextualizada, competente, democrática, participativa e compartilhada, como também, para o empreendimento na pesquisa de boas práticas que tem como parceiros os estudantes da educação básica e superior. Tem como foco principal a construção de produtos que inovem processos de planejamento e avaliação relacionados a gestão do pedagógico, com vistas a intervir de maneira qualificada no espaço da sala de aula e da gestão escolar; reconhecer e articular os princípios e os mecanismos de democratização da escola e/ou universidade na gestão administrativa e financeira a serviço do pedagógico; desenvolver a capacidade de planejamento, elaboração, organização, desenvolvimento e avaliação de projetos/programas/planos no âmbito institucional; desenvolver estratégias criativas de gestão pedagógica relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem; promover práticas de inovação na gestão da aula; [re]construir e [re]significar competências docentes. Metodologicamente a LP2 propõe o estudo

por meio da pesquisa aplicada e implicada a partir dos seguintes temas: políticas públicas e a gestão escolar/universitária; planejamento de programas, projetos e planos de ensino e aprendizagem; tecnologias educacionais e digitais; inclusão e diversidade; cultura escolar e universitária; formação continuada.

Estas linhas de pesquisa têm a finalidade de produção de conhecimentos e de práticas relacionadas à formação de qualidade dos profissionais da educação no seu espaço de atuação, com vistas a desenvolver práticas que valorizam a experiência profissional, aplicadas e implicadas e balizadas em conhecimento, criticidade, comprometimento e competência, tendo em vista o exercício da prática profissional pautado na busca de inovação e democratização dos espaços educacionais.

Nessa perspectiva, esta obra compõe a política de difusão das pesquisas desenvolvidas no Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que, via edital de submissão, em um trabalho conjunto entre a Coordenação do PPPG, as Coordenações das Linhas de Pesquisa (LP1 e LP2) e os Grupo de Trabalho de Avaliação e Acompanhamento do Programa, tornou público entre os Egressos (de 2017 a 2020) e matriculados (com entrada no ano de 2018) a proposta de divulgação de artigos científicos com o objetivo de publicizar e socializar experiências, resultados e impactos das pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento no Programa.

Assim, a partir da submissão dos artigos e da avaliação por pares foi possível estruturar duas obras da “Coletânea - Série I” do PPPG, constituindo-se pelo conjunto de textos que priorizaram entre outros temas: a (re)formulação e gestão de políticas públicas; práticas pedagógicas renovadas e/ou inovadoras; a (re)articulação de processos

de gestão educacional, escolar e pedagógica; aspectos interligados à diversidade cultural e inclusão; formação de profissionais da educação.

Organizamos as produções da Coletânea intitulada “Pesquisa aplicada e implicada: Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior”, considerando os anos de finalização das pesquisas e, por isso, no volume constam textos de autores egressos do Curso de Mestrado Profissional que concluíram suas pesquisas nos anos de 2017 e 2018.

No primeiro capítulo, intitulado *Gestão colaborativa das práticas pedagógicas permeadas pela pesquisa na Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa*, as autoras Angelita Tatiane Silva dos Santos Perin e Marilene Gabriel Dalla Corte buscam compreender, a partir de uma perspectiva sociohistórica, a gestão colaborativa e a qualificação das práticas pedagógicas permeadas pela pesquisa no Ensino Médio. Os aspectos metodológicos estão fundamentados na abordagem qualitativa, como colaboradores a equipe diretiva, educadores e educandos/as do Ensino Médio. Utilizou-se a observação participante, grupos dialógicos, aplicação de questionários e análise de documentos. Como resultados destacam-se as práticas pedagógicas colaborativas, a gestão colegiada e a resistência ativa dos envolvidos no processo educativo, frente ao momento histórico em desenvolvimento, sendo que a resistência se materializou na manutenção da pesquisa como prática pedagógica.

O segundo capítulo, intitulado *Representações sobre educação integral sob o ponto de vista docente*, das autoras Fabricia Sônego e Maria Eliza Rosa Gama, priorizou a partir do estudo sobre o Programa Mais educação. Teve como objetivo identificar limites e/ou possibilidades para oferta e desenvolvimento de uma proposta curricular em tempo integral Educação Integral em escolas públicas de Educação Básica. O estudo foi desenvolvido em uma Escola Municipal de Ensino fundamental de uma cidade do RS, a partir das ações do Programa Mais Educação. A metodologia foi ancorada na abordagem qualitativa. Os

instrumentos de coleta de informações foram a entrevista individual e as observações. As autoras apontam a Educação integral como processo coletivo de planejamento administrativo e pedagógico; como currículo contextualizado; como formação do ser humano; como escola única; como construção coletiva; como trabalho com projetos; e educação integral como assistencialismo. Portanto, o conceito de educação integral surge como a ampliação do tempo escolar com vistas à formação para vida, favorece vivências que proporcionem a construção do conhecimento pelo aluno, bem como sua formação humana.

O terceiro capítulo, *Processos auto/trans/formativos na perspectiva da formação continuada de conselheiros e técnicos municipais de educação*, de autoria de Francine Mendonça da Silva e Marilene Gabriel Dalla Corte. O objetivo foi de analisar as contribuições da formação continuada na atuação de Conselheiros e Técnicos de Educação, na perspectiva da auto/trans/formação, interlocução e gestão educacional compartilhada entre CME e SME de Santa Maria, RS. A metodologia de natureza qualitativa caracterizou-se como pesquisa colaborativa e contou com a construção dos dados a partir de questionários on-line, observação e análise de documentos. Como principais resultados e produtos pontua-se a elaboração de “diretrizes para a formação continuada de Conselheiros e Técnicos de Educação”, via projeto de extensão, e a produção de sete projetos de aprendizagem voltados às demandas da gestão educacional na rede municipal de ensino e no SME.

O quarto capítulo, *Planejamento compartilhado na educação infantil de tempo integral: desafios e possibilidades*, é das autoras Gislaine Rodrigues Couto e Sueli Menezes Pereira. Teve por objetivo analisar o planejamento compartilhado na Educação Infantil em tempo integral, de uma escola privada do município de Santa Maria/RS. A metodologia foi de cunho qualitativo, com estudo de caso e utilizou-se da Pesquisa do Tipo Intervenção Pedagógica. Como resultado as

autoras discutem: dedicar tempo para o planejamento compartilhado entre as profissionais da instituição (infelizmente, restrito apenas às professoras); disponibilizar carga horária para que as demais profissionais possam participar do planejamento. Para isso, é essencial que ocorra uma mudança de organização administrativo-pedagógica por parte da gestão, percebendo todas as profissionais e suas atividades como importantes.

No quinto capítulo, intitulado *Gestão democrática e eleição de diretores em escolas de educação infantil: estudo de caso na rede municipal de Santa Maria/RS*, as autoras Gilsilene Rony Pereira Alves e Débora Teixeira de Mello. Teve por objetivo refletir como se consolidam as eleições de diretor e como se concretizam ações de gestão democrática dos diretores destas escolas. O estudo foi desenvolvido a partir de entrevistas e questionários com os sujeitos de pesquisa destas escolas da Rede Municipal. O estudo apontou que é necessária uma mudança na Lei nº 4740/03 da Gestão Democrática, da Rede Municipal de Educação de Santa Maria/RS, criando-se um artigo, que institua o tempo de mandato do diretor e garanta o direito de cumprir, no máximo, dois mandatos consecutivos. Assim, torna-se imprescindível essa mudança na legislação, a fim de contribuir para a promoção da verdadeira gestão democrática na rede municipal de Santa Maria/RS.

No sexto capítulo, *Ações para a qualificação da atuação e interlocução do Conselho Municipal de educação no contexto de Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS*, de Guilherme da Silva Kieling e Marilene Gabriel Dalla Corte. A pesquisa objetivou compreender o processo de credenciamento e autorização de funcionamento das escolas privadas de Educação Infantil de Santa Maria – RS, no sentido de contribuir em conjunto com o Conselho Municipal de Educação para a sua qualificação e interlocução com a comunidade socioeducacional com abordagem qualitativa, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas com proprietários/gestores de

escolas privadas de Educação Infantil em Santa Maria; foi realizada ainda a análise documental de marcos regulatórios relacionados a normatização da política de Educação Infantil no contexto nacional e local. O estudo resultou em dois produtos no âmbito de Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria: a) minuta de instrução com orientações atualizadas e analisadas pelo CME aos proprietários das escolas privadas de Educação Infantil quanto ao processo de credenciamento e funcionamento das referidas escolas; b) criação e organização do site do Conselho de Educação resultando em um mecanismo de interlocução e socialização de informações educacionais à comunidade santamariense.

O sétimo capítulo, *Interlocuções entre as primeiras etapas da educação básica: o processo de formação docente a partir da perspectiva dialógico-pedagógica*, das autoras Nathana Fernandes e Rosane Carneiro Sarturi, apresenta a sistematização de uma pesquisa sobre a transição da criança nas primeiras etapas da Educação Básica, tendo em vista as práticas pedagógicas no contexto de uma escola da rede estadual de Santa Maria/RS. Foi qualitativa, do tipo pesquisa-ação, utilizando-se de conceitos relacionados às políticas públicas e ao desenvolvimento infantil, as concepções dos educadores atuantes nas duas primeiras etapas da Educação Básica, as observações realizadas no cotidiano escolar e as temáticas emergentes no contexto da formação permanente. As autoras apontam que é preciso ampliar os espaços dialógicos escolares, para constituir uma relação teórico-prática de forma colaborativa, através da interlocução entre as políticas públicas para as primeiras etapas da Educação Básica e, entre elas, considerando e respeitando as especificidades da infância. Por fim, a pesquisa culminou na elaboração de um caderno didático com estratégias coletivas, para o desenvolvimento infantil.

O oitavo capítulo, *Gestão patrimonial e qualidade de vida do servidor da UFSM: a inclusão da ergonomia*, de autoria de Sandro

Rogério Finger e Leandra Bôer Possa tem por objetivo divulgar os resultados da pesquisa realizada no Mestrado Profissional. Os autores indicaram que o estudo desenvolvido envolveu a temática da qualidade de vida do servidor da UFSM, considerando a gestão patrimonial dos bens adquiridos e utilizados pelos servidores da instituição, como ferramenta para execução de suas atividades laborais. Após do desenvolvimento da pesquisa, que contou com a análise de dados coletados através de um questionário, junto aos TAEs da UFSM, foi concluído que levar em conta a ergonomia na gestão patrimonial de bens a serem utilizados pelos servidores é uma questão de inclusão e qualidade de vida.

No nono capítulo, intitulado *O itinerário metodológico: entreteçando histórias narradas*, as autoras Adriana Cristina Gomes e Adriana Moreira da Rocha Veiga, tiveram com objetivo compreender o movimento de formação docente e as histórias narradas por professoras egressas do Curso Normal que se constituíram professoras formadoras. A pesquisa foi qualitativa, de abordagem (auto) biográfica e análise narrativa. Os sujeitos foram quatro professoras egressas do Curso Normal que, posteriormente à formação inicial, dedicaram-se à formação de professores. Foram realizadas entrevistas narrativas além da escrita de textos memoriais formativos que serviram de base para a análise das narrativas o que possibilitou resgatar a memória formativa de cada professora participante da pesquisa, bem como sua “identidade bilaquiana”.

O décimo capítulo, *Contribuições e transformações do mestrado profissional em políticas públicas e gestão educacional: impactos e potencialidades*, de autoria de Cristiano Lanza Savegnago e Lorena Inês Peterini Marquezan, teve por objetivo descrever as contribuições e transformações propiciadas pelo Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, a partir da pesquisa desenvolvida na Biblioteca Central da

UFSM. Configurou-se como uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Os autores destacaram a importância: da formação de uma equipe capacitada e qualificada para atender às demandas da comunidade universitária; realização de estudos sobre usuários da biblioteca; do fortalecimento da relação da biblioteca com a comunidade acadêmica. Por fim, o estudo conclui que o curso de Mestrado Profissional, abriu caminho para transformações mais abrangentes, inclusive relacionadas à vida acadêmica.

O décimo primeiro capítulo, *Organização dos espaços e tempos na Educação Infantil: costurando retalhos para a construção de uma prática pedagógica para a infância*, das autoras Gabriele de Andrade Rocha e Sueli Salva, resulta de uma pesquisa com o objetivo de refletir sobre a organização dos espaços e tempos na Educação Infantil, por meio de formação continuada docente. O *lócus* da pesquisa foi Ciclo de Estudos organizado pelo Fórum Regional de Educação Infantil da Região Central (FREICENTRAL) e uma EMEI da rede pública municipal de Santa Maria/RS. A metodologia de natureza qualitativa, do tipo pesquisa intervenção, consistiu em encontros formativos com gestoras e docentes. As autoras sinalizam que discussões entre as docentes e gestoras possibilitaram compreender que a organização dos espaços e tempos precisa ganhar mais abertura nas conversas das formações continuadas para que, aos poucos, possa ser costurada à prática docente.

No décimo segundo capítulo, intitulado *Autoavaliação em instituição de ensino superior e seus parâmetros avaliativos de autoria*, dos autores João Timóteo de los Santos e Maria Eliza Rosa Gama, é resultante de um estudo de caso que analisou os projetos de autoavaliação desenvolvidos pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). A metodologia de pesquisa foi baseada na coleta de dados bibliográficos oriundos das legislações brasileiras que regulam os processos de autoavaliações e avaliações externas das Instituições de Ensino Superior, bem como

a análise dos relatórios de autoavaliação produzidos pela CPA da Unipampa, desde a sua criação. Os atores relataram as diferentes fases nos processos de autoavaliação institucional desenvolvidos pela referida Comissão, descrevendo o histórico evolutivo nas formulações dos instrumentos avaliativos e a aplicação dos mesmos. Por fim, foi feita a análise com relação às sistemáticas de aplicação dos instrumentos de autoavaliação com os resultados obtidos.

O décimo terceiro capítulo, *Pesquisa implicada: relação, produção e invenção*, é de autoria de Patrícia Luciene de Albuquerque Bragamonte e Leandra Bôer Possa, sendo que as mesmas fazem um o convite aos pesquisadores/as – ou a quem esse percurso sensibilize – para também buscarem relações que os inspirem a produzir seus próprios caminhos na pesquisa. Para tanto, as autoras tomam suas experiências de pesquisa em que se misturam orientanda e orientadora para apresentar o caminho trilhado na investigação intitulada “Rastros e vestígios das práticas de produção do professor alfabetizador: uma história a ser considerada na formação continuada”. Metodologicamente, apontam o movimento de invenção dos caminhos investigativos em uma pesquisa implicada, que busca parceiros-autores que aproximam o seu pensamento aos Estudos Foucaultianos em Educação. Os apontamentos finais identificam as relações do processo de orientação (relação orientanda-orientadora) em um mestrado profissional.

O décimo quarto capítulo, intitulado *O Plano de Ações Articuladas e a gestão da educação municipal: uma Proposta de Formação Continuada para municípios da Zona da Produção (AMZOP)-RS*, é de autoria de Silvana Maria Tres Cichelero e Elisiane Machado Lunardi. As autoras discutem a gestão da educação municipal a partir da implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR). Os processos metodológicos foram embasados na abordagem qualitativa, caracterizado como um estudo de casos múltiplos; como instrumentos

de coleta de dados foram utilizados questionários on-line. Para a análise foi realizada a triangulação de dados e a análise de conteúdo. Como resultado as autoras discutem os limites e possibilidades que o PAR trouxe à educação nos municípios, evidenciando a carência de informações a respeito do Plano de Ações Articuladas. O estudo originou a Proposta de Formação Continuada, produto de mestrado profissional, com o objetivo de contribuir com a formação dos gestores e/ou técnicos das Secretarias Municipais de Educação pertencentes à Associação dos Municípios da Zona da Produção (AMZOP).

No décimo quinto capítulo, *Políticas curriculares e suas articulações com a língua inglesa no ensino médio: círculos dialógicos em contexto educacional militar*, os autores Silvia Silveira Cardoso, Rosane Carneiro Sarturi e Joacir Marques da Costa discutem a relação entre as políticas curriculares e a língua inglesa (LI) no ensino médio. Com o objetivo de compreender a produção de sentidos na relação entre políticas curriculares e a língua inglesa, considerando implicações para processos educativos no ensino médio no contexto de uma escola militar, localizada na região oeste da cidade de Santa Maria/RS. A abordagem metodológica qualitativa do tipo pesquisa-ação, de modo que os dados foram produzidos mediante os círculos dialógicos investigativo-formativos com os professores de língua inglesa que desenvolvem ações pedagógicas no ensino médio. A partir das práticas dialógicas, os educadores evidenciaram inúmeras lacunas e contradições permeadas por questões políticas que acabam resultando no esvaziamento da função social da LI como disciplina no currículo escolar.

No décimo sexto capítulo, intitulado *Línguas estrangeiras: extensão universitária e internacionalização na educação superior*, as autoras Simone da Rosa Messina Gomez e Elisiane Machado Lunardi tiveram por objetivo reconhecer os indicadores de qualidade relacionados aos cursos de extensão em línguas estrangeiras na UFSM, bem como propor sua institucionalização na UFSM. A metodologia de

pesquisa foi quanti-qualitativa do tipo estudo de caso. Os instrumentos para a construção dos dados foram: a observação participante, a análise documental, questionários semiabertos *on-line* e entrevistas semiestruturadas. Como resultado, a qualificação das ações de extensão em idiomas na UFSM depende de indicadores como: equipe gestora e pedagógica com formação em gestão acadêmica e que atue com base na gestão democrática; o suporte institucional; maior dotação orçamentária; espaço físico próprio; aquisição de novos equipamentos; contratação de novos servidores; ampliação da oferta e opções de idiomas para a comunidade interna e externa; capacitação didático-pedagógica dos tutores; currículo que contemple atividades culturais, material didático de excelência e avaliação formativa.

O décimo sétimo capítulo, *Plano de gestão escolar: desafios na implementação do regime de progressão continuada do bloco pedagógico*, de autoria de Kátia Rezende Rodrigues e Elisiane Machado Lunardi, tem por objetivo analisar as demandas da gestão escolar e os desafios acerca da implementação do regime de progressão continuada no bloco pedagógico do ensino fundamental a partir de uma construção compartilhada do Plano de Gestão Escolar. A abordagem foi qualitativa, realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Santa Maria-RS. A construção dos dados ancorou-se análise documental teve como base, a legislação de ordem nacional e municipal, bem como documentos oficiais da escola; entrevistas despadronizadas realizadas com os professores e equipe gestora. Os estudos apontam que a formação continuada representa a possibilidade de auxiliar na interpretação da progressão continuada no bloco pedagógico. A compreensão da dinâmica da proposta dessa política pública representa um instrumento de resistência e empoderamento para reivindicar condições adequadas ao funcionamento que promove o sucesso e a permanência dos (as) alunos (as) na escola.

Considerando o conjunto de pesquisas apresentadas esperamos que esta obra enseje aos profissionais da Educação Básica e Superior, bem como aos pesquisadores, profícuas contribuições resultantes das produções de Egressos do MP/PPPG, os quais finalizaram suas pesquisas aplicadas e implicadas aos contextos de atuação profissional nos anos de 2017 e 2018.

Desejamos a todos/as uma ótima leitura e interlocução com os/as autores/as!

Marilene Gabriel Dalla Corte e Elisiane Machado Lunardi

# 1

Angelita Tatiane Silva dos Santos Perin  
Marilene Gabriel Dalla Corte

## GESTÃO COLABORATIVA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PERMEADAS PELA PESQUISA NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO JOCELI CORRÊA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.762.29-48

## INTRODUÇÃO

A escola de ensino médio no Brasil se constituiu historicamente numa visão dualista: como a que forma os jovens para o mercado de trabalho do momento histórico econômico ou a que forma para a continuidade dos estudos (conotação propedêutica). No entanto, essa perspectiva foi se alterando a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei nº 9.394 de 1996, quando se garantiu a progressiva universalização do Ensino Médio.

O Ensino Médio, considerado como a etapa final da Educação Básica na LDBEN/96, possui as finalidades de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, de preparar para o trabalho e para a cidadania, de aprimorar o educando como pessoa humana, bem como oportunizar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Os esforços de análise apresentados neste texto são resultado de uma pesquisa desenvolvida junto a Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, localizada no município de Jóia, RS, ambiente natural de trabalho da pesquisadora, com o objetivo de compreender, a partir de uma perspectiva sociohistórica, à gestão colaborativa e à qualificação das práticas pedagógicas permeadas pela pesquisa no Ensino Médio.

Enfatiza-se a questão da gestão, a partir da concepção de processo coletivo de tomada de decisões, tendo por base o caráter mediador entre meios e fins observados tanto na gestão administrativa da escola quanto na gestão pedagógica do Ensino Médio. Também, considera-se a realidade da educação do campo que, para além de um conceito, é compreendida como uma política pública em disputa, forjada pela luta dos movimentos sociais do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ao ocuparem as escolas e constituírem uma pedagogia própria, que tem embasado inúmeras escolas públicas enquanto concepções e vivências.

Para tanto, esta produção ancora-se na abordagem de pesquisa qualitativa, cujo procedimento técnico pautou-se nos seguintes procedimentos de construção e análise de dados: observação participante, grupos dialógicos, aplicação de questionários, análise de documentos e análise interpretativa. Os colaboradores da pesquisa foram educadores/as, educandos/as egressos e educandos/as do Ensino Médio, bem como a Equipe Diretiva da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa.

Destaca-se que realizar uma pesquisa científica em ambiente natural de trabalho não é tarefa fácil. Para todos, narrar o cotidiano escolar contribuiu para pensar o processo de luta coletiva com vistas a constituir a EEEM Joceli Corrêa numa área de assentamento da Reforma Agrária, com a identidade que ela tem, como sinalizou a educadora Macela<sup>1</sup>, “[...] passa um filme da cabeça da gente quando voltamos no começo dessa luta [...]”. Assim, ter a oportunidade de analisar o trabalho desenvolvido no período de 1999 a 2017 desta escola, foi muito significativo porque contribuiu para perceber os diversos movimentos que ocorreram e o quanto foi se concretizando o grande desafio inicial: ter uma escola de Educação Básica de qualidade no campo.

## ASPECTOS SOCIOHISTÓRICOS DA GESTÃO COLABORATIVA NA E.E.E.M. JOCELI CORRÊA

Nesta seção, objetiva-se compreender aspectos sociais e históricos da educação do campo e, conseqüentemente, olhar o contexto da E.E.E.M. Joceli Corrêa na perspectiva de sua evolução e gestão colaborativa, com especial destaque ao percurso do EM nesta Escola.

<sup>1</sup> Os educadores/as e educandos/as sujeitos da pesquisa na E.E.E.M. Joceli Corrêa, foram nomeados como ervas medicinais, como uma referência ao Horto Medicinal que existe no Assentamento Rondinha, decorrente de um trabalho coletivo de algumas famílias que se dedicam à produção de ervas medicinais, condimentares e aromáticas.

A Escola Joceli Corrêa entrou em funcionamento no ano de 1999, durante o período de instalação de um governo democrático e popular no estado do Rio Grande do Sul, o qual, entre outras políticas públicas de governo, promoveu um processo de diagnóstico na Rede Estadual de Educação, via o que se denominou de Constituinte Escolar<sup>2</sup>. Naquele momento, os esforços do Sistema Estadual de Educação, foram no sentido de oportunizar que os envolvidos no processo educacional, indiferente de que segmento era oriundo, pudesse contribuir no diagnóstico que inicialmente foi elaborado por cada escola, mas, também, nos planejamentos de futuro, como o projeto político-pedagógico e o regimento escolar; documentos que foram redigidos pelas mãos dos que participavam do processo desenvolvido pela Constituinte Escolar.

Assim, a Escola Joceli Corrêa passou a constituir-se fruto desse processo, cujo contexto histórico, cultural e social em que está inserida é decorrente da luta social dos camponeses organizados no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no interior do município de Jóia/RS. Este, por sua vez, não surgiu com o objetivo de tornar-se uma referência cultural, mas acabou constituindo-se também nessa característica como resultado dos embates políticos e do contexto histórico em que foi forjado.

A formação das pessoas no MST se dá na perspectiva de ajudá-las a perceber conscientemente as situações que as pressionam frente às circunstâncias de sua participação na luta e na sua identificação como Sem Terra. Isso remete, ainda, à relação que há entre a reflexão e o lugar ocupado pela educação e pela escola neste Movimento. Nesse contexto “[...] a educação pode ser mais do que educação e

<sup>2</sup> A Constituinte Escolar, definida no programa de Governo como forma de construção da democracia participativa na área da educação, se caracterizou como um movimento desencadeado em todo o estado, a partir de 1999. [...] se constituía em processo de participação popular, na definição de políticas de fortalecimento do controle social sobre o estado (CAMINI, 2005, p. 117).

que a escola pode ser mais do que escola [...]” (CALDART, 2000, p. 143), pois a vivência de cada um vai constituindo o seu processo de formação como sujeito Sem Terra. Entre as vivências desses sujeitos está à ocupação da escola, que se constituiu em vivência educativa, cujo sentido só pode ser compreendido no seu entrelaçamento com as demais ações significativas que contribuem para o processo de formação do sem terra brasileiro.

No MST tratar de educação é tratar de escola, pois a área da educação<sup>3</sup> tem sua centralidade de atuação na escola e a referência construída com a sociedade no campo da educação se dá por meio da instituição escolar. E desse processo e da conjunção de outros fatores que no I Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária (I ENERA), que aconteceu em julho de 1997 e na Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, realizada no ano seguinte, foram elaborando diversos estudos e documentos, gerando a construção do conceito de Educação do Campo.

Oliveira e Campos (2012) contextualizam a realidade em que tal conceito foi forjado, apresentando no Dicionário da Educação do Campo, o verbete Educação Básica do Campo, afirmando que desde 1990 já se vinha elaborando reflexões sobre a práxis dos sujeitos e atores do campo. O que se buscava era pensar a educação a partir de uma nova perspectiva contra hegemônica, em que a rebeldia como um traço pedagógico, tentava diferenciar a educação rural até então desenvolvida, de outra, chamada de Educação do Campo. Enquanto a primeira foi instituída pelos organismos oficiais e tinha como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao “[...] produtivismo e a idealização de um mundo do trabalho urbano” (OLIVEIRA e CAMPOS, 2012, p. 238), contribuindo sobremaneira para

<sup>3</sup> Organizado em 1987, constituído por militantes que assumiram a responsabilidade de articular e coordenar nacional, estadual e regionalmente, tanto lutas como a formulação político-pedagógicas, que foram se constituindo em uma proposta de educação para as áreas de Reforma Agrária no país, conforme Caldart (1997, p. 28).

o êxodo rural, introduzindo os trabalhadores do campo na cultura capitalista urbana.. A segunda concepção foi se constituindo a partir de conferências e fóruns nacionais que debateram a necessidade de uma “Educação Básica do Campo”, os quais se tornaram espaços de “[...] produção de conhecimento e de articulação de saberes” (OLIVEIRA e CAMPOS, 2012, p. 238), com a participação dos povos do campo na construção de um novo ideário político pedagógico e de diretrizes operacionais que orientassem as políticas públicas nessa seara.

A LDBEN/96 já determinava no Art. 28 a oferta de Educação Básica para a população rural, como um direito a ser exercido e respeitado em suas peculiaridades, podendo inclusive fazer-se adequações quanto aos conteúdos; organização escolar própria, respeitando os ciclos agrícolas e as condições climáticas decorrentes dos diferentes biomas existentes no Brasil, assim como o respeito ao trabalho desenvolvido no campo.

Decorrente dessa previsão legal, o CNE aprovou o Parecer nº 36, em 4 de dezembro de 2001, o qual embasou a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, estabelecendo as “Diretrizes Operacionais da Educação do Campo nas Escolas do Campo”. Em 07 de abril de 2010, o CNE aprovou o Parecer nº 7 que fundamentou a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, em que foram definidas as “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”, reconhecendo sete modalidades de ensino, entre elas a Educação do Campo que pode estar inter-relacionada as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Essa modalidade, por sua vez, foi caracterizada no parágrafo único do Art. 2º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002 como:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e

tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2013, p. 282).

Percebe-se, então, que a legislação buscou contemplar as demandas apresentadas pelos movimentos sociais do campo, os quais objetivavam incluir uma reflexão sobre o sentido do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que procuravam garantir a sobrevivência desse trabalho, bem como da educação para esse grupo de trabalhadores/as do campo, sejam camponeses, quilombolas, indígenas ou assalariados do meio rural, conforme destaca Caldart (2012). A autora ao analisar o aspecto epistemológico da Educação do Campo, parte do princípio que esse conceito é compreendido como “prática social” que tem algumas características, “[...] destacadas para identificar [...] sua novidade ou a ‘consciência de mudança’ que seu nome expressa” (CALDART, 2012, p. 261), visando dar na justa medida o destaque necessário.

E, nesse contexto de afirmação dos direitos dos povos do campo, a E.E.E.M. Joceli Corrêa foi gestada e iniciou suas atividades educativas, mas já se tinha a compreensão de que não seria mais uma escola convencional, mas uma escola de Educação Básica do campo. Por isso, quando foi transformada em Escola de Ensino Médio, em 2003, iniciando o funcionamento dessa etapa de ensino em maio de 2004, a comunidade e o coletivo dos educadores perceberam que o Ensino Médio não poderia ser mais uma etapa da escolaridade, mas que deveria deixar para a comunidade escolar uma marca pessoal e significativa de cada um/a que por ele passasse. Tal compreensão era decorrente de todo o processo que essa mesma comunidade havia vivenciado, gerando uma concepção de escola cidadã, em que educadores/as e educandos/as se constituem sujeitos que problematizam a realidade, a fim de desenvolver a consciência e a melhoria das relações que permeiam os fatos e situações do cotidiano.

Nesse período de funcionamento, ou seja, de 1999 a 2017, a Escola foi construindo a muitas mãos sua Proposta Pedagógica, expressa nos documentos que a representam, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), os Regimentos Escolares parciais do Ensino Fundamental, da EJA e do Ensino Médio, assim como os Planos de Estudos, que contém em si os diversos níveis e modalidades que são oferecidos neste educandário.

Analisando toda a trajetória da E.E.E.M. Joceli Corrêa, percebe-se que pelo empenho coletivo, houve a criação e a consolidação de um Projeto Político-Pedagógico que ainda se mantém, o qual é caracterizado por práticas diversificadas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Além de dinamizar as atividades cotidianas em sala de aula, a Escola tem várias experiências em desenvolvimento, seja na questão da produção de alimentos, seja na construção dos sujeitos que por ela passam. O que se diferencia entre as atividades do EF para o EM, é a proposta do Ensino Médio, pois há uma carga horária maior, de 960 horas anuais, ou seja, 30 períodos semanais distribuídos em seis turnos de aula. Dessa forma, cada turma tem uma manhã de aula referente ao sexto turno, havendo uma sala disponível nesse turno para as atividades educativas. Além disso, o processo de pesquisa a partir da realidade local movimenta os educandos/as do EM, pois seja em grupos ou individualmente, em que os mesmos organizam seus projetos, realizam leituras, sínteses de textos, pesquisas bibliográficas variadas em meios disponíveis, pesquisa de campo, conforme os instrumentos estabelecidos, o que os leva a se movimentarem na comunidade, tendo a Escola como o ponto de partida e de chegada, ao mesmo tempo.

Refletindo sobre o percurso do EM nesta Escola, percebeu-se que esse passou por fases. Acredita-se de que é possível constatar três fases desde o início até 2017, caracterizando-se por um aprofundamento entre uma fase e outra, seja quanto Projeto Político-Pedagógico, seja

quanto processo educativo propriamente dito, pois com a experiência o coletivo dos educadores foi aprimorando sua prática, assim como a legislação que sofreu alterações no sentido da educação popular, mas, também, no sentido das leis de mercado.

A primeira fase do EM pode ser compreendida como de muita atividade, muito estudo, organização e desafio para todos, principalmente para os educadores, pois poucos tinham atuado em tal nível da escolaridade, sendo que nesse período houve muitas trocas de educadores/as, já que apenas uma educadora era nomeada e os demais contratados/as. O primeiro regimento escolar do Ensino Médio foi um regimento outorgado, já que segundo orientações da 36ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) esse era o procedimento da época. Então, o sonhado EM retomava a antiga organização seriada e em seu regimento tinha os seguintes objetivos:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental;

II – preparação básica para o trabalho e para a cidadania, dando ao educando condições de adaptar-se a novas situações de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (E.E.E.M JOCELI CORRÊA, 2004, p. 6-7)

Amparados nesses objetivos, o grupo de educadores que passou a atuar no Ensino Médio da Escola, em 2004, compreendeu que deveriam priorizar de fato consolidar e aprofundar os conhecimentos, conforme o previsto no inciso I do objetivo. Como já havia uma prática interdisciplinar no Ensino Fundamental e na EJA, tal prática estendeu-se ao novo nível da escolaridade básica.

Na tentativa de consolidar os demais incisos dos objetivos do EM o grupo de educadores/as pensaram em atividades que fossem se consolidando com o tempo. Uma dessas atividades foi o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que os educandos/as elaborariam no final da 3ª série, concretizando o que era proposto na metodologia de ensino pelo mesmo regimento.

A construção da matriz curricular pelo grupo de educadores/as para que os educandos/as pudessem ter o núcleo comum e a formação da parte diversificada voltada para a realidade do campo, buscou um equilíbrio entre as diversas disciplinas. A ideia era não haver supremacia da Língua Portuguesa e da Matemática, tendo a formação sócio humana bem marcada pela presença das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia, bem como Economia e Mercado, na busca de garantir vínculo com o campo e, a Comunicação e Expressão, que procurava garantir a pesquisa neste currículo.

A segunda fase do EM, iniciou em 2012, com a implantação do Ensino Médio Politécnico (EMP), balizada pelo Projeto Político-Pedagógico que visava adequar este nível da escolaridade às determinações da Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, a qual definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, apresentando no Art. 5º os princípios<sup>4</sup> norteadores. A referida proposta previa a organização curricular do EMP dividida em formação geral e humana, isto é, o núcleo comum, com o trabalho “[...] interdisciplinar com as áreas do conhecimento com o objetivo de articular o conhecimento

<sup>4</sup> Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:  
I – formação integral dos estudantes;  
II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;  
III – educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;  
[...] V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;  
VI – integração de conhecimentos gerais [...] realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;  
VIII – integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BRASIL, 2012, p. 2)

universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23) e a parte diversificada, tecnológica e politécnica, que faria a “[...] articulação das áreas do conhecimento, a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional [...]”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23), na busca de efetivar os princípios dos incisos V e VIII respectivamente.

Na Escola, o EMP teve como referência, além da proposta em si o Regimento Escolar, que foi padrão para todas as escolas estaduais que tinham EM, pois teve uma tramitação única no Conselho Estadual de Educação (CEE) do Rio Grande do Sul, devido a ter sido proposto pelo próprio Sistema Estadual de Educação, via Secretaria de Educação. Nesse documento ficava muito clara toda a concepção de educação, gestão escolar e gestão pedagógica na perspectiva democrática, tendo por centralidade as práticas sociais, o processo de conhecimento da realidade, o diálogo como mediação de saberes e conflitos e a transformação da realidade através da ação crítica dos próprios sujeitos. Apresentava como finalidade deste, o desenvolvimento do educando “[...] nas dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, [...] para o exercício da cidadania, bem como fornecer meios para a inserção no mundo do trabalho e em estudos posteriores” (E.E.E.M. JOCELI CORRÊA, 2013, p. 8).

Apesar da dificuldade inicial de compreensão desse processo verticalizado, o grupo de educadores, ao analisar a Proposta Pedagógica do EMP, compreendeu que ela vinha ao encontro do que a Escola já realizava, apresentando princípios e concepções na mesma perspectiva, o que certamente contribuiu para que tal proposta fosse acolhida e dinamizada com certa rapidez, considerando as resistências e hesitações apresentadas por um número grande de escolas estaduais. Essa percepção está clara na fala de educador/as que compreenderam a implantação da PEMP: “Quando veio o processo da politécnica, o

projeto de governo que incluiu a politecnia, para nós só veio legalizar o que já fazíamos. [...] Falar em Ensino Médio no Movimento, falar em politecnia é a Joceli Corrêa” (EDUCADOR ANGICO).

Observa-se que o/as educador/as destacam que a dinamização do EMP na Escola em estudo não teve grandes problemas, pois ele veio complementar, referendar o que já se realizava, pela insistência e na crença de que a pesquisa se constitui numa possibilidade para que os educandos/as possam construir seu conhecimento como sujeitos atuantes pela vivência da autonomia de elaboração, a partir de estudos realizados com foco determinado.

A terceira fase do EM passou a acontecer a partir de 2015 até 2019, caracterizada pela resistência do coletivo da Escola em manter a pesquisa como um princípio pedagógico nas práticas desenvolvidas, dando continuidade ao processo de pesquisa-ação que caracteriza tal nível da escolaridade naquela comunidade.

Com a troca administrativa ocorrida no Estado do Rio Grande do Sul, em 2015, o EMP não permaneceu como Proposta Pedagógica para o Ensino Médio, paulatinamente foram acontecendo ajustes até a total descaracterização das ações propostas originariamente. Em 2016, visando atender a outra lógica de condução da educação pública, houve uma alteração na base curricular, sem muita discussão com as escolas estaduais que oferecem EM. Entre as alterações percebidas destacam-se: a Língua Portuguesa foi equiparada nas três séries do EM, com quatro períodos em cada turma, assim como Matemática, que também passou a ter a mesma carga horária. Passou-se a oferecer duas línguas estrangeiras, sendo que a Língua Inglesa oferecida apenas em um período na 3ª série. O Seminário Integrado perdeu um período em cada série, ficando apenas com dois períodos semanais. Na carga horária anual há uma diferenciação de horas aula e horas relógio, pois os períodos são de 50 minutos e há a preocupação do sistema em fazer tal diferenciação.

Na prática escolar, as mudanças da base geraram uma série de revisões na documentação do EM, como Regimento Escolar, Planos de Estudos, assim como na organização do tempo da escola e dos educadores, pois com períodos de 50 minutos, o tempo destinado ao planejamento também passou a ser calculado sobre essa base, dificultando o planejamento por área de conhecimento e o geral. Já não há mais a garantia do encontro semanal de todos os educadores da mesma área num dia determinado semana como se tinha anteriormente. Essa impossibilidade do encontro foi percebida pela Educadora Catuaba quando sinaliza que “[...] diminuiu nossa carga horária de planejamento [...] cortou nosso tempo que é limitado, limitado nosso trabalho [...]”.

A partir de 2017, a questão da pesquisa no EM passou por uma mudança estrutural novamente, pois com o fim na disciplina Seminário Integrado, não haveria mais como orientar o processo da pesquisa desde a 1ª série desse nível de ensino. No entanto, foi possível garantir entre as disciplinas da parte diversificada, por se tratar de uma escola do campo, uma disciplina denominada Cidadania e Sociedade cuja ementa busca compreender o estudo da sociedade humana a partir da Pesquisa, no tempo, no espaço, nas relações sociais e maneiras de se expressar no contexto da realidade assentada (E.E.EM. JOCELI CORRÊA, 2017, p.135).

Percebe-se a amplitude que se buscou dar à disciplina, possibilitando a resistência ativa na perspectiva de dar continuidade ao desenvolvimento da pesquisa na Escola como atividade formativa, oportunizando a análise do lugar onde vivem e a construção de outros olhares no horizonte do futuro, enquanto proposições de um por vir.

Nessa perspectiva encontra-se em Freire (1999, p. 161), a afirmação de que a prática educativa, “[...] é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” e, mais, que “[...] a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido” (Ibidem).

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS MEDIADAS PELA PESQUISA NO ENSINO MÉDIO

Nesta seção, aborda-se alguns caminhos que os educadores e os educandos do EM têm percorrido na busca de efetivar práticas pedagógicas colaborativas mediadas pela pesquisa enquanto princípio pedagógico.

É possível afirmar que os esforços em desenvolver tais práticas pedagógicas colaborativas no EM tem se constituído com frequência na escola em estudo, e as práticas de pesquisa tem subsidiado e caracterizado a dinâmica desse processo coletivo. Para Giroux (apud SILVA, 1999) vive-se no cotidiano os bons resultados que o trabalho desenvolvido a partir da resistência tem oportunizado; tanto para os educandos/as, quanto para os educadores/as, pois conforme ressalta Gómez (1998) ao afirmar que a diferença está na oportunidade do aluno conhecer os fatores e influências que condicionam seu desenvolvimento, comparando diferentes propostas e modos de pensar e fazer, de descentrar e ampliar sua limitada esfera de experiência e conhecimento, chegando a opções provisórias, por facilita o processo de aprendizagem permanente porque há a compreensão do quanto o contexto condiciona os sujeitos.

Por outro lado, a Escola Joceli Corrêa, mesmo com todas as incertezas das mudanças que a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 trouxe naquele momento, o coletivo de educadores/a da escola, novamente em um movimento de resistência, compreendeu que a pesquisa, como elemento fundante das práticas pedagógicas no Ensino Médio, precisa continuar existindo como uma ação dinamizadora de sensibilização, compilação e análise de dados contextuais e de produção de formatos colaborativos de gestar as práticas educativas por todos/as educadores/as que atuam nesse nível da Educação Básica.

A gestão pedagógica colaborativa, permeada por processos investigativos no contexto de uma escola do campo, exige que todos os envolvidos no processo educativo, educadores/as docentes, educadores/as funcionários/as, que formam a equipe escolar, juntamente com a equipe diretiva e as famílias dos educandos/as, bem como a comunidade em que a escola está inserida, participem do processo permanente de construir e analisar dados mediatizados por ações de pensar, dinamizar, fazer e refazer o cotidiano escolar por meio de ações pedagógicas concretas e significativas a todos e todas. É uma participação de engajamento, como Lück (2011, p. 47) menciona em seus fundamentos, “[...] engajamento representa o nível mais pleno de participação”, ao pressupor o envolvimento dinâmico nos processos sociais, assumindo responsabilidades por agir com empenho, interesse e dedicação, contribuindo nos resultados propostos e desejados pelo grupo.

Assim, por meio do trabalho colaborativo dos educadores/as, da equipe diretiva e educandos do EM da Escola Joceli Corrêa, persiste a busca e realização de práticas pedagógicas consistentes, como afirma a Educadora Catuaba: “Nós professores e alunos [...]. A gente dá um jeito de não deixar a pesquisa fugir do nosso foco”.

Os educandos/as do EM, colaboradores da pesquisa, também manifestam o quanto todo o processo educativo da escola, com foco na pesquisa tem oportunizado o crescimento, o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades.

O Educando Bardana ressalta que a pesquisa oportunizou enxergar o mundo a sua volta de forma diferente “[...] com outros olhos, fazendo com que a gente tenha que desenvolver nossa opinião crítica [...]”. A Educanda Calêndula analisa que tudo é uma construção, desde a escolha do tema, a metodologia, a elaboração dos instrumentos de pesquisa, e complementou:

[...] é outra realidade, você tem que construir os conceitos [...] A pesquisa é bem importante, faz a gente se reconhecer como sujeito, porque acaba o copia e cola. A pesquisa fez nós aprender a compreender e analisar o porquê daquilo o como daquilo. (EDUCANDA CALÊNDULA).

O grupo dos estudantes do EM se posiciona sobre o quanto a pesquisa contribui ao desenvolvimento pessoal e intelectual, na perspectiva da construção de conceitos e em contrapondo a cópia de conceitos prontos, oportunizando a abertura dos horizontes a partir do que vivem do local para o global, para que possam projetar o mais longe. Nessa compreensão micro e macro, não há a sobreposição de um sobre o outro, justamente porque os elementos constituintes da realidade local são complementares de uma realidade mais ampla, seja ela regional, nacional e/ou internacional.

Outro elemento constitutivo da ação pedagógica colaborativa no EM é o comprometimento de todos os envolvidos, no mesmo grau de importância. Comprometimento pressupõe compromisso, por isso, tem relação com a concepção política de cada um, como alerta Freire (1998), ao afirmar que o comprometimento não é externo ao sujeito, pelo contrário, é interno a ele e diz respeito às suas próprias convicções éticas. O desempenho cuidadoso que o autor sugere; esse seria então o comprometimento que a gestão pedagógica colaborativa busca.

Um terceiro elemento que emana dessa concepção de gestão, sem ordem hierárquica em relação aos elementos anteriormente relacionados, refere-se à cooperação, que contém em si o caráter coletivo e o apoio necessário que todos os segmentos da comunidade escolar precisam empenhar para que a gestão colaborativa se efetive na escola. Nessa perspectiva, observou-se o esforço que a equipe diretiva da Escola Joceli Corrêa tem priorizado a gestão na ótica das decisões coletivas, conforme o diálogo estabelecido em grupo focal durante a realização da pesquisa, verifica-se que a equipe diretiva tem

preocupação e tem procurado pautar suas ações na decisão coletiva e na autonomia dos sujeitos que a compõem, evitando a centralização e priorizando uma visão de totalidade, considerando a realidade dos educandos e dos educadores.

Lück (2007) enfatiza a importância da ação coletiva exercida pela equipe gestora, pois supera o individualismo de quem detém um cargo ou função e fortalece a democratização do processo de gestão.

Libâneo (2007) e Lück (2006) compreendem a democratização da escola como decorrente do processo de participação e envolvimento dos vários segmentos que a compõem. Nesta ótica, a participação se fundamenta no princípio da autonomia que potencializa a tomada de decisões compartilhadas na condução dos processos de gestão. Nessa direção, durante o debate nos grupos de diálogo, a educadora Malva fez uma observação que corrobora os preceitos dos autores em discussão, demonstrando o quanto é necessária à compreensão de conjuntura e de coletividade do que acontece na escola, para que se desenvolva a consciência da responsabilidade quanto a gestão de todo o processo educativo de maneira colaborativa e participativa.

## DIÁLOGOS CONCLUSIVOS

Retomando-se nas considerações finais os aspectos principais e mais gerais desse estudo, as análises e reflexões desenvolvidas tinham por propósito compreender os movimentos de gestão escolar realizados pela Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, para a efetivação e qualificação de sua Proposta de Ensino Médio. Para tanto, buscou-se reconhecer, na perspectiva histórico-social, os processos de gestão que se constituíram desde a gênese de tal Escola, analisando-se o trabalho educativo desenvolvido, considerando as práticas pedagógicas, em especial a contribuição da pesquisa como princípio pedagógico e educativo nesse processo.

Na análise conceitual do Ensino Médio, a investigação revelou que houve todo um esforço desde a CF/1988, reforçado pela LDBEN/96, no sentido de oferecê-lo para o acesso e sucesso dos jovens, transformando-o em última etapa da escolarização básica e obrigatória a Educação Básica, dos 7 aos 17 anos. Além da oferta, houve a preocupação da legislação, em considerar o EM não apenas como o momento da profissionalização, mas como o espaço para que os jovens desenvolvam suas potencialidades intelectuais e manuais, numa visão de sujeito completo, capaz de compreender a realidade de forma crítica no contexto social em que está inserido, analisando-a e propondo uma [re]organização curricular. Nessa compreensão, percebe-se os conceitos de politecnia, omnilateralidade, totalidade e pesquisa como princípio pedagógico, perpassados pelo princípio educativo do trabalho em seu sentido ontológico.

Também, retomou-se o conceito que foi forjado pelos movimentos sociais do campo, superando a dualidade do/no, pois as referências claramente tratam apenas da Educação do Campo. E foi nesse contexto, de reconhecimento e afirmação de direitos, que a Escola Joceli Corrêa foi criada e se constituiu como instituição de ensino, tendo como característica marcante, inicialmente, a participação da comunidade assentada e reassentada. Constatou-se, então, que a gestão colaborativa está presente na Escola *lôcus* desde a sua gênese e que com o EM ela se aprimorou, tendo passado por momentos de qualificação durante o EMP, pelo viés da politecnia e o viés da pesquisa social, pois todo o movimento para que o processo de pesquisa se aprimorasse envolveu os vários educadores das áreas do conhecimento.

Frente ao exposto, compreende-se que uma das possibilidades que a gestão colaborativa tem oportunizado e pode fortalecer ainda mais é a participação ativa, o desenvolvimento de processos de observação, análise, crítica, classificação, escolha de caminhos, exercitando poder sobre o processo educacional e de como se

aprende. Compreende-se, também, o empoderamento que gestores, educadores/as e educandos/as vão construindo ao se perceberem artífices de um resultado comum. Nesse contexto, os processos que se desenvolvem geram a responsabilização comprometida dos sujeitos que atuam de forma conjunta na efetivação dos propósitos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988. Brasília, DF. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 02 Jul. 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>> Acesso em: 02 Jul 2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. *Institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo*. Brasília. 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 02 Jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)> Acesso em: 02 Jul. 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1) > Acesso em: 20 Mar. 2017.

CALDART, R. S. *Educação em Movimento*: Formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ:Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Verbete Educação do Campo. In: CALDART, R. S. e outros (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo São Paulo*. Expressão Popular, 2012, p.257 – 265.

CAMINI, L. *O Processo de construção da Política Educacional no Rio Grande do Sul de 1999 a 2001: Relações, limites, contradições e avanços*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

E.E.E.M. JOCELI CORRÊA. Projeto Político Pedagógico.2003

\_\_\_\_\_. Regimento Escolar Ensino Médio. 2004.

\_\_\_\_\_. Regimento do Ensino Médio Politécnico, 2012.

\_\_\_\_\_. Regimento Escolar. 2016

\_\_\_\_\_. Plano de Estudo 2016/2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo :Editora UNESP, 1999.

GOMES, A. I. P. *As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência*. 4ª Ed., Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 13-26.

LIBÂNEO, J. C. *Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil*. Ano 2007. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>> . Acesso em: 20 Jan. 2017.

LÜCK, H. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

OLIVEIRA, L. M. T.; CAMPOS, M. Verbete Educação Básica do Campo. In: CALDART, R. S. e outros (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo São Paulo*. Expressão Popular, 2012, p. 237-244.

PARO, V. H. *Gestão da Escola Pública: a participação da comunidade*. 1992. Disponível em: <<http://www.vitorparo.com.br/trabalhos-publicados/artigos/download/>> . Acesso em: 20 Jan. 2017.

\_\_\_\_\_. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

# 2

Fabricia Sônego  
María Eliza Rosa Cama

REPRESENTAÇÕES  
SOBRE EDUCAÇÃO  
INTEGRAL  
SOB O PONTO  
DE VISTA DOCENTE

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.762.49-69

## UM PENSAR SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL...

Pensar educação integral nos remete em um primeiro momento à escola em que os alunos permanecem os dois turnos letivos. Porém, entender como se organizam esses turnos, quanto tempo eles figuram e qual o propósito desse movimento de ampliação da jornada escolar, nos faz pensar no sentido que isso tem para os alunos. Iniciamos esse pensar a partir da literatura sobre a temática, em que a educação integral é definida basicamente de duas formas simultâneas: como uma maneira de cuidar os alunos durante o tempo que os pais trabalham; e em lhes oportunizar conhecimentos para a vida.

Alguns autores indicam que a educação integral vem sendo caracterizada erroneamente como lugar onde deixar os filhos para “salvá-los” da rua (PENTEADO, 2014), sendo confundida com permanecer na escola, num primeiro momento relativo à alimentação e a higiene e só depois ao caráter pedagógico (FERREIRA E REES, 2015). De acordo com Branco (2012), esse entendimento reduz a educação integral ao cuidado e a segurança dos filhos, desvinculando-o de uma ideia maior que abarca a formação do ser humano como entendimento da educação integral.

Paralelamente a esse entendimento, podemos perceber a educação integral como uma proposta em fase de experimentação, em que a ampliação do tempo de escola, traz melhoria da qualidade da educação, respeitando tanto as realidades locais como os objetivos educacionais, por meio de políticas públicas consistentes, persistentes e equilibradamente ousadas (CAVALIERE E MAURICIO, 2012).

Assim a educação integral passa a ser entendida pela necessidade das famílias de terem as crianças e adolescentes “protegidos” e assistidos durante o período de trabalho dos pais; mas também se configura com a lógica que mais tempo diário de

escola trará resultados escolares melhores (CAVALIERE, 2014). Ainda, “educação integral se configura como a busca de melhoria na qualidade do ensino, por meio de uma formação mais completa e a proteção à criança em situação de vulnerabilidade social” (COELHO, 2012, p. 81) de forma que engloba o crescimento e o desenvolvimento, associado às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, como “um conjunto de vivências, linguagens e conhecimentos disciplinares incorporados ao currículo” (LERCLERC e MOLL, 2012, p. 96).

Além disso, a educação integral traz a ideia de pensar no uso e no sentido do tempo educativo, nos períodos de permanência dos estudantes nas comunidades escolares e nas implicações dessa presença nesses locais (TORALES, 2012), dessa maneira a educação integral é entendida como formação global dos sujeitos, para além da escola, interligando escola e seu entorno, preparando para a vida (BUSNELO, PENEZATO e SILVA, 2014), ocasionando uma experiência de ampliação da jornada escolar para transformar a cidade em território educativo, de forma que a escola faz parte de uma rede social para garantir a crianças, jovens e adolescentes o direito a uma educação integral (LEITE, 2012).

A partir dessa breve contextualização de conceitos sobre a educação integral, interpretamo-la como a ampliação do tempo escolar com vistas à formação para vida, oportunizando vivências que proporcionem a construção do conhecimento pelo aluno, bem como sua formação humana. Diante disso, confrontamos essa concepção com o contexto em que ações de educação integral se desenvolvem, ouvindo os docentes inseridos nesse movimento que remete à educação integral. Essa escuta se faz necessária, uma vez que a escola funciona a partir do trabalho das pessoas que a compõe, uma escola de educação integral surge como resultado das formas de pensar e de entender as ações realizadas no cotidiano escolar. Assim, este artigo traz as representações sobre educação integral sob o ponto de vista docente, a fim de contrastá-las com nossa concepção prévia, formada a partir do estudo teórico.

## A ESCUTA DOS PROFESSORES

Este estudo parte do contexto vivido em uma escola pública de ensino fundamental, de um município do interior do estado, que desenvolve ações de indução à educação integral, por meio do Programa Mais Educação<sup>5</sup>. A partir dessas ações, buscamos estudar possibilidades da educação integral como base para esse tipo de política. A política pública de indução à educação integral prevista no Programa Mais Educação, se operacionaliza por ações executadas na escola, por meio de oficinas desenvolvidas por monitores com os alunos, essas se organizam a partir da “proposta de ampliação da jornada de tempo integral nas escolas públicas, com atividades que complementam a formação do aluno como parte da sociedade, com acesso às diferentes formas culturais que enriquecem a formação do cidadão” (SÔNEGO, 2017, p. 46).

A partir disso, buscamos “ouvir” os professores da escola, objetivando categorizar as representações de educação integral que permeiam o ambiente escolar a partir do ponto de vista docente. Diante dessa escuta, contrastamos essas representações ao nosso conceito de educação integral, partindo de algumas questões para nortear nosso estudo: a partir do que pensam e sabem os professores sobre educação integral, a escola estudada é fértil ou infértil para a implantação desta modelo de escola? E, sobre que aspectos podemos dizer que temos um terreno fértil e sobre que aspectos podemos dizer que a escola ainda precisa avançar?

A pesquisa desenvolveu-se sob abordagem qualitativa, e para este artigo utilizamos as informações coletadas com os professores. Foram convidados os docentes que trabalharam na escola nos anos de

<sup>5</sup> Optou-se por usar essa denominação ao longo do texto, ciente da denominação posterior de “Programa Novo Mais Educação”, uma vez que o propósito do artigo não é analisar a política pública e sim as percepções docentes frente às vivências decorrentes do referido programa.

2012 a 2015, totalizando 12 sujeitos de pesquisa. Como instrumentos de coleta de dados utilizamos a entrevistas individuais e a observação de reuniões pedagógicas.

Apresentamos a seguir quais representações de educação integral foram percebidas e como a educação integral é entendida pelos docentes, sujeitos de pesquisa. Essas representações remetem a uma nova racionalidade do que é a escola, do que queremos que seja a escola. Para Alarcão “[...] essa nova maneira de pensar e de agir [...] reflete-se na maneira como se concebe a formação e o currículo, como os professores percebem e concretizam a sua prática pedagógica, como os alunos vivem o seu ofício de estudante”. (2001, p. 11). Essa nova racionalidade remete à um olhar criterioso para a escola. Que perceba o que passa sem ser visto no cotidiano escolar. Pois é o cotidiano da escola que a torna escola, nas ações pensadas ou não, dos professores, dos funcionários, da equipe diretiva, dos processos de gestão escolar.

Com a análise dos dados coletados, sete representações sobre educação integral evidenciaram-se. Percebemos que todas as representações estão permeadas pela ideia de planejamento escolar e que muitas representações se entrecruzam, evidenciando que a educação integral se constitui por um conjunto de fatores interligados. As representações surgiram a partir das entrevistas e observações dos sujeitos de pesquisa. Segundo Charmaz (2009, p. 24-25)

[...] nem os dados e nem as teorias são descobertos, ao contrário, somos parte do mundo o qual estudamos e dos dados os quais coletamos. Nós construímos as nossas teorias fundamentadas por meio dos nossos envolvimento e das nossas interações com as pessoas, as perspectivas e as práticas de pesquisa.

Nesse sentido as representações foram sendo construídas à medida que os dados foram se cruzando, se evidenciando e se concretizando. Fundamentando nossas inferências a partir das percepções dos sujeitos entrevistados. As representações presentes

nas falas dos docentes nas entrevistas e nas observações mostram o que a educação integral constitui para cada um deles. Segundo Thurler “a sorte de uma inovação educativa depende do que os professores pensam e fazem dela, porque são eles que as aplicam junto a seus alunos” (2001, p.13) de forma que são as pessoas que compõe a escola: professores, monitores, funcionários, equipe diretiva, pais, alunos e comunidade que constroem a escola diariamente.

## A EDUCAÇÃO INTEGRAL SOB O PUNTO DE VISTA DOCENTE

Comentaremos a seguir, as sete representações sobre educação integral presentes nas falas dos professores. Convém destacar que ao analisarmos as falas dos sujeitos de pesquisa, percebemos que não surgiu nenhuma concepção ou representação direta sobre educação integral. Os sujeitos citaram aspectos ou coisas necessárias à educação integral, o que nos levou a inferir representações.

*Educação integral como processo coletivo de planejamento administrativo e pedagógico*

Essa representação apareceu fortemente nas falas dos sujeitos de pesquisa como condição necessária à educação integral. Percebemos que a educação integral é vista como um processo coletivo em que exista uma linha de coerência, uma relação que não seja unilateral entre o planejamento educacional e o planejamento escolar. A educação integral como processo articulado entre essas duas esferas de planejamento caracterizou a primeira representação segundo os sujeitos de pesquisa.

Para esses, existem dois tipos de planejamento: planejamento estrutural que compreende a organização da estrutura financeira, física

e de recursos humanos; e planejamento pedagógico/administrativo que engloba a organização do tempo e do espaço, a organização pedagógica e a construção de uma proposta coletiva de educação integral.

O primeiro apareceu nas falas dos sujeitos de pesquisa que levaram a compreender que a educação integral só se dá de fato, se for planejada, pensada em suas diferentes esferas, desde o aspecto financeiro, aspecto físico, de recursos humanos e de pertencimento como proposta de toda comunidade escolar. Conforme a professora P8D

Educação integral, seria a escola que tem toda uma estrutura em relação aos recursos materiais que esses recursos sejam garantidos, que sejam firmados e tendo a certeza que esse dinheiro vai vir no tempo certo do qual a escola vai necessitar desse recurso pra poder desenvolver alguns projetos e trabalhos melhor nas escolas e que possa ter-se também os recursos humanos disponíveis do qual a escola vai necessitar para que esse turno integral possa funcionar e realmente como deva ser. (professora P8D)

Fica evidente na fala da professora que a escola precisa estar preparada, organizada para receber a educação integral. Essa não pode ser uma ação frágil, precisa ser garantida pelo poder público para que a escola possa desenvolvê-la. Há na fala da professora a referência às políticas públicas como parte do planejamento educacional, em caráter macro e ao planejamento escolar como adequação dessas políticas à realidade da própria escola.

A partir disso, a organização escolar precisa se adequar a essa proposta por meio de tentativas que possibilitem um trabalho que vise a educação integral. A organização do trabalho escolar precisa ser efetivada por todas as pessoas da escola, desde a equipe diretiva, até os docentes, os funcionários, os alunos, em que todos percebam que são parte integrante e responsável por essa proposta. Em que a comunidade escolar tenha como foco a concretização da educação integral pois segundo a professora P4S:

Uma escola que atenda a educação integral é uma escola que sabe exatamente o caminho que quer seguir, sabe exatamente o que quer para seus alunos, uma escola que [...] eu não vou dizer que ela atinja integralmente os anseios de toda uma comunidade escolar mas que ela consiga nesse tempo integral fazer com que o aluno tenha vontade de ficar naquele ambiente, fazer que ele busque alguma coisa pra vida dele daquilo ali.

Estar mais tempo na escola precisa ter um propósito, precisa ser significativo para o aluno e o processo coletivo de planejamento administrativo e pedagógico é inerente a essa proposta de ampliação do tempo na escola. Pois conforme a professora P1D, quanto a educação integral.

[...] não pode pensar que vai ser um depósito de alunos, que os alunos vão ficar o dia todo na escola, porque os pais trabalham, porque não tem onde ficar, eu acho que tem que se pensar de maneira séria e organizada. Tem que haver um espaço, tipo, o currículo formal ali, que a gente tem que trabalhar, mas tem que ter outros... outras alternativas que atendam essas necessidades, tipo, projetos de pinturas, âmmm, esporte, algo que envolva saúde, que vai compreender o desenvolvimento integral do aluno, da criança. (professora P1D)

Assim a educação integral se desenvolve com um propósito, um foco, em que mais tempo na escola possibilite ao aluno mais aprendizagens e não apenas mais do mesmo na escola.

A partir dessa compreensão coletiva, a proposta pedagógica da escola nortearia esse caminho como planejamento escolar em conjunto com o planejamento educacional. Pois “para existir a educação integral são necessárias condições para que sua implantação aconteça a partir da proposta pedagógica, da formação dos professores e da infraestrutura adequada [...] dessa forma que vai haver um bom resultado” (professora P10C). Dos aspectos levantados pela professora, a formação dos professores para o trabalho de educação integral é de grande relevância, pois mesmo que os docentes tenham interesse, curiosidade, acreditem na educação integral, precisam de espaços para reflexões, trocas de conhecimentos, para que se

organize as atividades e se construa essa escola de educação integral a partir do contexto escolar, do que se faz e se sabe na escola, em busca do que se quer alcançar.

Durante as observações realizadas nas reuniões pedagógicas, percebeu-se que os professores precisam de momentos em grupo para pensar sobre a educação integral. Essa ação demanda investimento de muitas ordens tanto da gestão escolar bem como da gestão do sistema de ensino. Diante disso surgiram sugestões para efetivação desses momentos, em uma das observações, quando questionado ao grupo sobre como pode ser organizada a escola de tempo integral (conforme a pauta da reunião pedagógica da escola) houve a sugestão de um professor de que fossem reduzidos períodos de aula para possibilitar reuniões entre professores regentes e professores de oficinas, reuniões curtas, mas periódicas, que configurem momentos de troca, de avaliação. A professora P9E destacou que o bom desenvolvimento do trabalho de educação integral, parte do foco, de um objetivo claro, desenvolve-se e é avaliado para “não fazer as coisas por fazer, buscar a educação integral de fato” (fala da professora P9E durante as observações). E ainda, a “redução dos períodos de aula” sugerida pelo professor, configura a necessidade de carga horária prevista no planejamento escolar para as reuniões pedagógicas. O que com a ampliação da jornada escolar, seria possível de ser realizado em consonância com o tempo ampliado de trabalho com alunos e tempo para planejamento de atividades.

#### *Educação integral como currículo contextualizado*

A análise dos dados evidenciou ideias sobre atividade significativa e atividades para além do currículo escolar, o que levou a inferir que a educação integral é vista pelos professores como um currículo contextualizado. Há nessa representação a ideia de formação para além das disciplinas escolares.

A escola de educação integral amplia o tempo do aluno na escola, o que possibilita tempo para o professor ampliar e aprofundar os assuntos discutidos em aula. Nessa perspectiva o currículo se expande, se amplia e a escola deixa de ser um lugar repleto de partes fragmentadas como comentamos no referencial teórico acerca da divisão da escola regular e a escola do Programa Mais Educação.

Os professores destacaram a importância das atividades que compõe a educação integral fazerem sentido para o aluno de maneira que esse construa conhecimentos e perceba que esse conhecimento é importante para o seu desenvolvimento como cidadão. As atividades que compõe a educação integral precisam ser oportunidades de acesso ao conhecimento. Permeadas de atividades práticas em que os alunos experimentem coisas novas. Segundo a professora P6D

[...] eu fiz bastante atividades no turno inverso e isso para mim seria como deveria funcionar uma escola integral, por quê no meu ponto de vista, para eles o momento foi o único, maravilhoso, rende [...] assim [...] no todo, voltando para a sala de aula, ele (os alunos) sabe muito [...] mas quando a gente consegue inserir o prático junto com o teórico, é muito bom, se existir objetivo proposto é maravilhoso.

A fala da professora salienta a importância das atividades práticas planejadas, em que atividades práticas e teóricas se cruzam dando significado para os conteúdos desenvolvidos em aula. Durante as observações das reuniões pedagógicas os professores destacaram a necessidade de que as atividades ou oficinas de educação integral “ensinassem para a vida”, assuntos que tenham significado para aqueles alunos, daquela realidade, daquele contexto. Atividades culturais que envolvam as artes, a música, as linguagens também foram citadas pelos professores como atividades práticas que têm muita apreciação por parte dos alunos. A professora P3D comenta:

Eu compreendo a educação integral como algo complementar da Educação Básica e não deveria ser mais um período de aula

e deveria sim ser um período de atividades extra, que forme o cidadão pela habilidade para outras coisas, como a música, as artes, fugindo da questão conteudista, que seja um outro período que o aluno esteja na escola participando, mas em atividades que ele tem que... tipo línguas, música, artes, teatro, outras coisas que fujam ao conteúdo programático da escola.

Com essa fala a professora salienta que as atividades “extra” sejam diferentes dos períodos de aula, sejam momentos em que os alunos estejam “participando”. Percebemos nessa fala que o sentido da educação integral é participar, é fazer parte, embora continue representado como um momento separado na escola.

Os professores destacaram a importância de ir além dos conteúdos curriculares. Buscar novos conhecimentos. Compreender que não são somente as atividades práticas que fazem uma educação integral. A sala de aula, a hora do lanche, a oficina do Programa Mais Educação, os conteúdos das aulas de matemática”, tudo isso faz parte da escola de educação integral, porque é o tempo todo que estamos construindo e reconstruindo conhecimentos”. Segundo a professora P9E,

[...] a educação integral ela é não somente em tempo integral. No turno de sete horas na escola mas ela também contempla todos aspectos da educação, além daqueles que estão expressos no currículo escolar e aqueles conteúdos que devem ser seguidos pelos professores. A escola de educação integral vai muito além disso.

Percebemos que há na fala dos professores a ideia de contextualização dos currículos escolares em uma escola única, contudo também percebemos na fala da professora P6D a ideia de duas escolas: “[...] atividade com educação integral deveria ser com os conteúdos programáticos normal e no outro momento com conteúdo do dia a dia, com objetivos propostos de acordo com o que cada um gostaria de fazer”.

Na fala de ambas as professoras percebemos que o currículo escolar tradicional é importante, é uma função da escola desenvolvê-lo, mas esse currículo precisa estar aberto a novas aprendizagens, novos temas, de maneira flexível em que possa ser complementado e avaliado a qualquer momento a fim de validar sua utilização como “teia” condutora de aprendizagens, na qual podem surgir novos fios com novos conhecimentos, sejam científicos, populares, de vida, do cotidiano.

Contraditoriamente, a mesma professora que salientou a importância das atividades significativas, nos faz inferir que num momento são trabalhados os conteúdos escolares e em outro momento os saberes populares, trazendo a ideia de atividades separadas. Isso leva-nos a dizer que por mais otimista que seja a visão do professor sobre a educação integral, esse ainda é um assunto confuso no que se refere ao entendimento e a compreensão do professor quanto ao que é a educação integral, reforçando os achados na categoria anterior, de que os professores consideram a formação continuada como base para toda e qualquer mudança no trabalho escolar.

#### *Educação integral como formação do ser humano*

O currículo aberto a novas possibilidades conduz para formação do ser humano, que é a quarta representação sobre educação integral analisada. A formação do ser humano aparece como propósito da educação integral de maneira que se compreenda a totalidade do ser humano. Conforme a professora P9E

[...] eu acho que é educação integral quando a gente fala além daquilo que a escola pode oferecer, ela acontece em todos os momentos na escola. Quando elas estão no refeitório, estão no recreio, quando elas vão pedir um material na sala dos professores, quando elas se dirigem a qualquer pessoa de fora que vem da escola, na forma como ela se relaciona entre elas, como os professores, entre as pessoas da comunidade, como ela se comporta, como elas interagem, como elas sugerem,

acredito que tudo isso faça parte dessa educação de maneira integral que a gente tentou, tenta fazer funcionar aqui na escola.

Essa aprendizagem como um todo contempla um sentido mais amplo: “[...] integral no sentido da formação integral desse aluno ... da parte da aprendizagem, da parte social, da parte da educação moral...” (professora P5D). E para formar esse aluno em todos esses aspectos, é necessário que todas as pessoas da escola estejam envolvidas, entendam o significado de que a educação integral é a escola, são as pessoas que trabalham na escola que possibilitam a educação integral. Como destaca a professora P12E,

[...] penso a educação integral, onde que todos os segmentos da escola atuam, não precisa ser em turno separado, em turno, no turno da manhã ou no turno da tarde, em todos os segmentos começando pela equipe diretiva, alunos, professores, serventes, merendeiras, segmento do CPM, segmento do Conselho Escolar, todos juntos, todos integrados, procurando o aperfeiçoamento do aprendiz, o aperfeiçoamento dos alunos para formar a cidadania deles enfim.

A fala da professora remete à uma escola em que todos vivenciam a educação integral cotidianamente. Compreender que não só o aluno, mas também os professores, a equipe diretiva, os funcionários, todos compõem a escola de educação integral. E essa constrói o ser humano todo dia. Nos formamos e nos construímos dia a dia, em que cada experiência vivida, conhecimento aprendido, situação vivenciada nos ensina coisas novas ou nos faz pensar sobre coisas já conhecidas. Nesse sentido, a educação integral como formação do ser humano surge como representação. Visto que estamos em constante formação, enquanto seres humanos.

#### *Educação integral como escola única*

A necessidade de “repensar a escola” também trouxe a tona a discussão sobre os turnos escolares, em que as atividades

desenvolvidas em turno inverso apareceram como maneira de organizar as turmas e as atividades, de forma que o tempo seja “ no turno inverso pra conseguir um espaço melhor pros alunos poder praticar essas atividades de integral” (professora P11M).

Percebe-se nessas falas que o turno em que ocorre as atividades não é visto como impossibilidade para o trabalho de educação integral, não há nenhum problema em se trabalhar com dois turnos na escola pois esse é um aspecto organizacional, em que o entendimento sobre o que se propõe como educação integral, é que a determina em si e não o turno em que se organiza. Uma vez que se a escola é de educação integral, o é em todos os turnos e isso precisa ser uma compreensão coletiva da comunidade escolar.

Uma escola única em que as atividades se desenvolvam de maneira articulada e que apesar de estarem divididas em dois turnos, são complementares. Essa representação desmistifica a divisão de turnos comumente percebida nas escolas como citamos na revisão de literatura e caracteriza o entendimento dos sujeitos de pesquisa acerca da educação integral como unidade escolar.

A ideia de escola única estaria centrada na organização do tempo e do espaço escolar de maneira articulada. Desenvolvendo os conteúdos escolares e os saberes populares por meio de atividades teóricas, as quais desenvolvem-se por pesquisas, leituras, construção de material escrito, e de atividades práticas, que envolvam a experimentação, a testagem, o movimento, a utilização do entorno escolar como objeto de aprendizagem.

#### *Educação integral como construção coletiva*

A quinta representação encontrada é a educação integral como construção coletiva. Para os professores, a efetivação da educação integral na escola é uma caminhada longa. É preciso sentimento de pertencimento a essa proposta e vontade de fazer parte dessa experiência de forma espontânea, como explica a professora P9E:

[...] que a gente consiga integrar os alunos, a comunidade, os professores, todos eles, todo o pessoal envolvido tem que ser integrado, não só ficar aquelas atividades quebradas, assim: agora eu vou na aula de judô, agora vou na aula de matemática, tem que acontecer de forma integrada e o melhor seria que isso acontecesse de forma espontânea.

Nas observações das reuniões pedagógicas, os professores salientaram que é necessário fazer parcerias, envolver famílias, buscar uma “rede” de comprometimento para que a educação integral se efetive. Se torne uma caminhada, uma construção.

#### *Educação integral como trabalho com projetos*

Durante a análise dos dados percebeu-se falas dos professores sobre atividades integradas para alunos de diferentes turmas e atividades em diferentes espaços. Ambas as ideias presentes nas falas fazem inferência a superação das turmas escolares, indicando para o trabalho com projetos.

As atividades integradas para alunos de diferentes turmas surgiram durante a análise dos dados como atividades que se originam de temas gerais e podem ser trabalhados com qualquer faixa etária, em diferentes turmas de alunos. Segundo a professora P6D:

[...] a educação alimentar está ligada com qualquer turma, todo o tema se tu for trabalhar assim [...] consegue trabalhar até assim nas disciplinas matemática, tu trabalha as unidades, os pesos, educação física a qualidade de vida, de fazer um esporte, de fazer uma atividade física [...]

A fala da professora demonstra que os conteúdos podem ser trabalhados de forma interdisciplinar, entre diferentes disciplinas, aproximando os saberes escolares presentes no currículo formal dos saberes populares, da prática, que surgem como disciplinas “extras” na escola.

Essa integração de temáticas comuns entre as disciplinas, oportuniza que não se entenda a educação integral como o segundo turno que o aluno fica na escola. Como já citamos anteriormente, os turnos são somente formas de organização da escola. A educação integral não se dá neste ou naquele turno. Mas sim, a todo tempo, na aula teórica, na aula prática, no momento recreativo, na hora de auxiliar o colega. Como estamos destacando até esse momento, educação integral é mudança na maneira de ver e agir na escola.

Atividades integradas entre alunos de diferentes turmas remete a ideia de projetos escolares. Esses podem desenvolver-se em diferentes espaços na escola. O trabalho com projetos traz a ideia de grupos de alunos com interesse ou curiosidade em comum e oportunizam a busca de conhecimentos para além da própria instituição escolar. Nesse sentido, os projetos escolares bem como a educação integral necessitam de espaços que muitas vezes não existem nas escolas.

As escolas não apresentam estrutura física adequada para a implementação das atividades de educação integral. Essas fazem adequações de forma a possibilitar aos alunos o acesso as atividades, oficinas. Por isso é uma realidade e uma necessidade das escolas, utilizar lugares fora do pátio escolar para realização das atividades. De acordo com a professora P10C

[...] a proposta tem que ser um pouco pensada nesse sentido porque as escolas não estão adequadas para um turno integral, então vai faltar esses espaços e sendo que a comunidade pode ter essas referências e em determinadas situações é um ponto que vai ser de coerência com a educação integral e com a comunidade, que vai interligar as duas coisas.

Nesse sentido, os laços entre a escola e o entorno se estreitam assinalando a presença da escola na comunidade. Essa presença se fortalece quando desenvolvidos projetos que buscam na comunidade fontes de saber. Dessa maneira, os saberes populares se inserem

no cotidiano da escola como uma pesquisa escolar por exemplo. Integrando escola e comunidade, fortalecendo os laços entre o território educativo e os sujeitos aprendentes.

#### *Educação integral como assistencialismo*

Até este momento, podemos perceber que todas as representações sobre educação integral já citadas, destacam ideias otimistas quanto a temática. Entre as falas citadas, houve contribuições de todos os segmentos entrevistados: professores, equipe diretiva, monitores, representante da Secretaria Municipal de Educação e representante do Conselho Municipal de Educação.

Porém percebeu-se uma visão mais fechada sobre a temática, em que se atribui a educação integral como apenas ampliação do tempo na escola. Segundo a professora P6D, escola de educação integral é aquela “que os alunos ficam o dia todo” (professora P6D). Conforme a professora P7D, a escola de educação integral pretende “abrange principalmente os que tem menos recursos, que fique o dia todo na escola, penso que seria uma aula de reforço” (professora P7D). As falas das professoras remetem a educação integral como assistencialismo e ainda como apenas aula de reforço.

Acreditamos que, embora estas três últimas caracterizações tenham aparecido com pequena frequência nas falas dos sujeitos de pesquisa, são relevantes pois precisam ser pensadas, refletidas. Um olhar raso para educação integral pode vê-la apenas como ampliação do tempo, como acolhimento dos alunos enquanto os pais trabalham ou como aulas de reforço. Precisamos olhar a educação integral e ver o que há por trás dela. A grande rede de comprometimento que precisa estar envolvida para que funcione. A educação integral contempla essas caracterizações e não há problema algum nisso. Há a ampliação do tempo, há o cuidado com os alunos durante a jornada ampliada concomitantemente a jornada de trabalho dos pais e há também

o momento do reforço escolar, dos temas de casa. Mas além disso, precisa haver um grande envolvimento da comunidade escolar para que a educação integral seja uma construção coletiva de aprendizagens.

## CONCLUSÕES OU INCONCLUSÕES...

Nosso objetivo neste artigo foi expor a categorização das representações de educação integral que permeiam o ambiente escolar a partir do ponto de vista docente. Partimos da escuta dos professores, contrastando com a ideia de educação integral como ampliação do tempo escolar com vistas à formação humana. Pelas representações que encontramos, podemos dizer que as seis primeiras: Educação integral como processo coletivo de planejamento administrativo e pedagógico; como currículo contextualizado; como formação do ser humano; como escola única; como construção coletiva; como trabalho com projetos; precisam se concretizar para que a última, educação integral como assistencialismo; possa ser apenas uma das partes para de fato ocorrer a educação integral.

Podemos perceber que a maioria dos docentes vê possibilidades de aprendizagem a partir da educação integral, enquanto uma pequena parcela considera um desafio. Percebemos também que a ideia dos professores sobre a educação integral corrobora nosso conceito inicial, uma vez que premissas desse estão presentes nas falas dos sujeitos de pesquisa como pudemos ver nos resultados apresentados. Os professores mesmo desafiados pela ideia da educação integral, compreendem essa como formação humana, formação para a vida.

Diante de nossas questões norteadoras, a partir do que pensam e sabem os professores sobre educação integral, a escola estudada é um terreno fértil para a implantação deste modelo uma vez que os professores demonstram abertura para essa forma de entender a escola. As representações apresentadas deixam evidente

a visão de escola para educação integral como processo coletivo de planejamento administrativo e pedagógico que visa a formação do ser humano, em uma escola única, que tem a educação integral como premissa intrínseca ao bom funcionamento.

Um aspecto que a escola ainda precisa avançar, que ficou evidente na pesquisa, diz respeito ao trabalho coletivo, visto que as seis primeiras categorias identificadas partem dessa premissa. Não temos como efetivá-las sem que a escola esteja conectada de fato, para esse fim. A ideia da formação continuada também evidenciada como aspecto inerente ao bom funcionamento da escola vai ao encontro dessa efetivação. É preciso construir momentos de reflexão-ação-reflexão entre os docentes sobre a escola que se quer, fortalecendo uma relação dialogada. Esse diálogo passa necessariamente por todos os segmentos que compõe a escola. Para isso é preciso compor uma rede de aprendizagens significativas que ultrapassem a simples ideia de ampliação do tempo na escola, uma vez que ampliar o tempo dos alunos na escola é ampliar o assistencialismo, a proteção social, dentro da esfera da educação, e o que se quer, é ampliar a qualidade da formação dos alunos, ou seja, além de ampliar a jornada na escola é preciso ampliar o sentido das atividades realizadas nesse tempo a mais.

Além disso, a pesquisa também apontou que antes de pensar em mudar a forma de organização do tempo de formação dos alunos, precisamos pensar nas mudanças na forma de organização do trabalho dos professores, sua carga horária de trabalho em si. Se o tempo de trabalho do professor na escola não levar em conta o propósito dessa, antes mesmo da implantação da educação integral na escola, os professores só poderão reproduzir o que já fazem e educação integral de forma que se tenha muito mais do mesmo. Dessa forma, o propósito de concretizar-se uma escola de educação integral, não tem como se desenvolver, e isso, é percebido pelos professores, como aspecto limitador da proposta.

Por fim, a educação integral é um grande desafio a ser construído coletivamente, como uma rede de ações e de pessoas caminhando em uma mesma direção. Mais do que uma escola que organize o tempo integral e atenda os alunos mais necessitados, precisamos mexer no coração da escola (CAVALIERE, 2014), fazer com que essa construa sua identidade. Pensar a educação integral a partir das representações docentes evidenciadas nesta pesquisa, é entender a educação integral como formação do ser humano. Uma escola somente será de educação integral, se perder a visão assistencialista que traz em suas raízes e passar a ser um “querer” de todo sistema escolar. Um caminho que precisa ser construído por todos que compõe a escola.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.) Escola reflexiva e a nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. *Educ. rev.*, Set 2012, no.45, p.111-123. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/issue/archive>>. Acesso em: 14 Set. 2020.

BUSNELLO, C. P.; PEZENATTO, F.; SILVA, R. M. D. da. Política, cidadania e educação integral: a convivência democrática como princípio pedagógico. *RBPAE*, v. 30, n. 2, p. 397-416, mai./ago. 2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/53683>>. Acesso em: 14 Set. 2020.

CAVALIERE, A. M. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado?. *Educ. Soc.*, Dez 2014, vol.35, no.129, p.1205-1222. ISSN 0101-7330. Disponível em: <[http://www.cedes.unicamp.br/como\\_publicar.htm](http://www.cedes.unicamp.br/como_publicar.htm)>. Acesso em: 14 Set. 2020.

CAVALIERE, A. M. MAURICIO, L. V. A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Revista Educação em Questão, Natal, v. 42, n. 28, p. 251-273, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4060>>. Acesso em: 14 Set. 2020.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COELHO, L. M. C. da C. *Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral*. Educ. rev., Set 2012, no.45, p.73-89. ISSN 0104-4060. Disponível em: < <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/issue/archive>>. Acesso em: 14 Set. 2020.

FERREIRA, H. B.; REES, D. K. Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 229-251, jan./mar. 2015. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 14 Set. 2020.

LECLERC, G. de F.; MOLL, J. *Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral*. Educ. rev., Set 2012, no.45, p. 91-110. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/issue/archive>>. Acesso em: 14 Set. 2020.

LEITE, L. H. A. *Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém*. Educ. rev., Set 2012, no.45, p.57-72. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/issue/archive>>. Acesso em: 14.09.2020.

PENTEADO, A. Programa Mais Educação como Política de Educação Integral para a Qualidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, abr./jun. 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 14 Set. 2020.

SÔNEGO, F. *Possibilidades para organização do trabalho escolar na perspectiva de uma proposta de educação integral*. 2017. 198p. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

THURLER, M. G. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

TORALES, M. A. *Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da Ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola*. Educ. rev., Jul/Set 2012, no.45, p.125-135. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/issue/archive>>. Acesso em: 14.09.2020.

# 3

Francine Mendonça da Silva  
Marilene Gabriel Dalla Corte

PROCESSOS AUTO/TRANS/  
FORMATIVOS NA PERSPECTIVA  
DA FORMAÇÃO CONTINUADA  
DE CONSELHEIROS E TÉCNICOS  
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.762.70-88

## INTRODUÇÃO

Na área educacional, a formação continuada é um tema cada vez mais discutido em pesquisas de mestrado, doutorado, grupos de pesquisa, em eventos, entre outros. Estudos que investigam e discutem a realidade e as propostas de formação das instituições ou dos programas governamentais, os quais demonstram mudanças, possibilidades e fragilidades ocorridas nos processos formativos que podem influenciar e se manifestar em políticas públicas educacionais.

A maioria das estratégias das políticas públicas estão voltadas para o ensino público, em âmbito federal há vários programas e ações que tratam sobre a formação continuada dos profissionais da educação, os quais são específicos para docentes, gestores, membros de conselhos, entre outros. Esses programas são imprescindíveis para os profissionais envolvidos com a educação, que necessitam de constante formação, considerando que desempenham funções variadas, além da docência, também são diretores, vice-diretores, coordenadores, Técnicos e Conselheiros de Educação.

Entre os programas de formação continuada, destaca-se o Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), desenvolvido pela SEB/MEC até o ano de 2016, o qual não se tem mais informações sobre novas edições. Essa é uma das razões pela opção desta temática de pesquisa junto ao mestrado profissional, considerando a necessidade de formação continuada dos Conselheiros e Técnicos da Educação na perspectiva da auto/trans/formação e da necessária interlocução entre CME e SMed na consecução da gestão educacional democrática, compartilhada e qualificada.

Diante desse contexto, e com base nas experiências junto ao Pró-Conselho no estado do Rio Grande do Sul, no período de 2013 a 2015, partiu-se do pressuposto de que é possível desenvolver

formação continuada com os Conselheiros e Técnicos municipais de educação considerando suas demandas e necessidades formativas, o que poderia contribuir para impactar e influenciar diretamente na qualidade dos processos de gestão de ambos os órgãos da gestão da educação municipal, bem como na necessária interlocução entre Conselho Municipal de Educação (CME) e Secretaria Municipal de Educação (SMEd), no âmbito do Sistema Municipal de Ensino (SME)

A partir da Constituição Federal de 1988 o município passa ter como sua competência as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Educação Básica e que, nos municípios que possuem SME instituído, o Conselho de Educação torna-se responsável por normatizar, fiscalizar, deliberar e propor políticas públicas sobre os assuntos do Sistema de Ensino. Esta perspectiva requer que tal órgão colegiado conte com Conselheiros capacitados e conhecedores das políticas educacionais, bem como das relações entre as mesmas e a gestão educacional.

Assim, destaca-se a importância desses dois órgãos, a SMEd como órgão gestor do SME e o CME como órgão colegiado propositivo de políticas públicas e, conseqüentemente, consultivo, normativo e de controle social. Nessa lógica, ao propor normas complementares ao contexto municipal, assim como estabelecer o controle social na rede/sistema de ensino municipal, o CME contribui para qualificar a educação e consolidar a gestão democrática com princípios democráticos: autonomia, participação, coletividade, transparência e descentralização do poder.

Considera-se que os conselheiros de educação necessitam constantemente de formação, justamente porque no CME há representatividade de segmentos de entidades e órgãos da sociedade, mesmo que a maioria se constitua da categoria de profissionais que atuam na educação como se verifica em resultados de algumas pesquisas (DALLA CORTE, 2015; WERLE, 2006). Os conselheiros que

não possuem formação específica para desempenharem suas funções e, muitas vezes, chegam ao Conselho de Educação sem compreender a sua importância e as suas funções são os mais beneficiados com cursos voltados para a formação nesta seara de gestão educacional.

Diante o exposto, esta pesquisa teve por objetivo geral analisar as contribuições e impactos da formação continuada na atuação dos Conselheiros e Técnicos de educação, na perspectiva da auto/trans/formação na gestão educacional de Santa Maria, RS.

A formação foi desenvolvida, executada e avaliada junto aos Conselheiros do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria e Técnicos da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria e ofertada via ambiente virtual de ensino e de aprendizagem (AVEA) Moodle, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O delineamento metodológico dessa pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa do tipo colaborativa. As informações que não podem ser traduzidas em números, como as percepções dos Conselheiros e Técnicos, potencializaram a perspectiva de pesquisa qualitativa uma vez que se ocupa com a realidade que não pode ser quantificada ou mensurada, utilizando-se, portanto, de informações subjetivas como valores, atitudes, motivos, crenças, concepções, entre outros (MINAYO et al., 2010). Destaca-se que são dados subjetivos referentes às contribuições da formação continuada na prática dos Conselheiros e Técnicos, assim como as percepções e crenças dos sujeitos investigados quanto as necessidades e especificidades de um Conselho e uma Secretaria de Educação como órgãos gestores da educação em um Sistema Municipal de Ensino.

Em consonância com a abordagem qualitativa, Ibiapina (2008, p. 31) considera que a pesquisa colaborativa é “[...] atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e

professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa". Nessa perspectiva, os partícipes co-produtores da pesquisa, foram considerados parceiros da investigação e a construção dos dados privilegiou também o campo da formação e do desenvolvimento profissional.

É nesse sentido que se propôs uma intervenção de caráter formativo, dialógico, com vistas a auto/trans/formação, a qual pudesse auxiliar no trabalho dos Conselheiros e Técnicos, e contribuir para qualificar a sua atuação na gestão educacional de Santa Maria/RS.

Os procedimentos para a construção dos dados foram pensados e articulados considerando a perspectiva da pesquisa colaborativa de abordagem qualitativa. Dessa maneira, priorizou-se o desenvolvimento de círculos dialógicos investigativo-formativos (HENZ E FREITAS, 2015) presenciais e *on-line*; narrativas por meio de questionários no início e no final das intervenções formativas; a análise documental; a observação participante tanto presencial como no ambiente de formação à distância; e a própria formação dos sujeitos. Para a análise dos dados foi levada em consideração a triangulação dos dados que, segundo Flick (2009), constitui-se na articulação de diversos métodos qualitativos ou qualitativos/quantitativos, dessa maneira, supera as limitações de um método único, pois combina diversos métodos de igual relevância que se complementam.

Assim, nesta produção, priorizou-se elucidar as etapas da elaboração da proposta de formação continuada e as contribuições e impactos na formação, na prática e na interlocução entre CME e SMEd.

## A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES E IMPACTOS NA PRÁTICA E INTERLOCUÇÃO ENTRE CME E SMED

A necessidade de formação continuada exige a instituição de políticas educacionais condizentes com as demandas e os problemas emergentes. Nessa direção, Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 23) ressaltam que os processos formativos têm se constituído “[...] como um dos principais elementos, no sentido de intervir na qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos, no âmbito nacional, estadual ou municipal”.

Pensando na formação continuada como um dos requisitos para uma educação de qualidade, o PNE (BRASIL, 2014) destaca esse comprometimento na meta 19:

19.3) acompanhar a implementação de programas de apoio e formação aos conselheiros dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação Básica - Fundeb, do Conselho de Alimentação Escolar, dos conselhos regionais e demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas educacionais; [...]

19.8) fortalecer o Conselho Municipal de Educação, garantindo a esse colegiado recursos financeiros, espaço físico adequado, quadro de recursos humanos disponível, equipamentos e meios de transporte para verificações à rede escolar, com vistas ao desempenho de suas funções, assegurando no mínimo 20 horas semanais de dedicação exclusiva, no caso de servidor público municipal e 40 horas semanais se, além da Presidência, o Conselho acumular a função de Coordenador Regional ou membro da Diretoria da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME-RS.

Na meta 19, estratégia 3 está mais específico a implementação de programas de apoio a formação aos conselheiros dos conselhos

de acompanhamento de políticas públicas educacionais, que é o caso do CME de Santa Maria, na estratégia 8 há o fortalecimento do CME, nesse caso, o fortalecimento também perpassa pela formação, para que possam desenvolver suas atividades com qualidade.

Assim sendo, nesse estudo, optou-se pelo termo e conceito da formação continuada tratando da reflexão, estudos e contextualizado com a prática dos participantes, considerando que se trata de uma intervenção com tempo definido, de uma proposta de curso de formação continuada para pessoas que possuem uma determinada função, neste caso Conselheiros e Técnicos da Educação.

Diante desse contexto, a primeira iniciativa para a elaboração da proposta de formação continuada, foi realizar uma reunião com os conselheiros. Nessa oportunidade, houve uma breve explicação da proposta que envolvia formação continuada e solicitou-se dados para contato posterior por e-mail para que fosse enviado o link do questionário *on-line*, com vistas ao diagnóstico para a elaboração da proposta preliminar.

Após o preenchimento do questionário e a categorização dos dados, realizou-se outra reunião com os Conselheiros do CME, priorizando a discussão dos resultados do questionário quanto a demanda e temáticas e da proposta da formação. Nessa reunião, discutiu-se as temáticas propostas pelos respondentes ao questionário inicial, bem como sobre o cronograma e aspectos da formação e cadastro no ambiente *moodle* da UFSM, via projeto de extensão.

Diante do contexto dos representantes do CME, verificou-se que quatro Conselheiros também desenvolviam suas atividades na Secretaria de Município da Educação e, dessa maneira, considerou-se essencial ampliar o convite a outros Técnicos da Secretaria de Educação para participarem da formação, ampliando-se, assim, o universo de participantes na perspectiva da interlocução entre secretaria e conselho.

O questionário inicial foi essencial para estabelecer uma visão diagnóstica e, sobretudo, para elaborar a proposta preliminar da formação continuada, considerando que possibilitou a identificação do perfil e da trajetória profissional dos sujeitos, problemáticas e demandas do CME e SMed a partir das percepções dos mesmos, bem como aspectos importantes para a organização da formação como temáticas sugeridas, tempo disponível para estudos, tipo de metodologia sugerida, entre outros aspectos. Destaca-se que 12 participantes responderam ao questionário inicial (nove Conselheiros e três Técnicos).

No final da formação solicitou-se que todos os participantes (Conselheiros e Técnicos) respondessem ao questionário final, somente 10 participantes responderam dos 21 que estavam na formação (oito Conselheiros e dois Técnicos). O questionário final possibilitou a compreensão e evolução dos aspectos subjacentes às contribuições da formação continuada ao trabalho dos Conselheiros e Técnicos e acerca da gestão educacional no município de Santa Maria, RS, na perspectiva da gestão compartilhada entre os dois órgãos do SME; também possibilitou realizar uma avaliação sobre os aspectos da formação: temáticas, metodologia desenvolvida, organização dos conteúdos, se os estudos e discussões na formação continuada proporcionaram mudanças e/ou melhorias na formação e na atuação junto ao CME e à SMed, assim como a proposição de sugestões para futuros processos formativos.

A defesa da necessária interlocução entre CME e SMed ficou evidente nas escritas dos participantes do curso:

Técnico A – A relação entre Conselho Municipal de Educação (CME) e Secretaria de Município da Educação (SMEd) precisa ser de aproximação e parceria dialógica para que as competências de cada um dos órgãos gestores possam ser articuladas em prol da gestão democrática e da melhoria da qualidade da educação do Sistema Municipal de Educação. Minha experiência na SMed

é recente, mas constato que já há uma organização de trabalho conjunto frente a muitas demandas.

Conselheiro G – Acredito que a relação entre o Conselho e a Secretaria tem passado por aproximações mais efetivas, pelo fortalecimento do Conselho ultimamente, inclusive pelo aumento de pessoal. Ações articuladas entre os dois órgãos facilitam e dão maior segurança ao trabalho que desenvolvemos.

Fica claro a importância da aproximação e da interlocução entre a SME e o CME e ações articuladas entre eles, em um sistema que se deseja educação de qualidade e democrática. As suas demandas precisam estar articuladas de maneira que um possa contar com a participação do outro nas suas ações e atribuições, pois conforme mencionado pelo Conselheiro G as ações articuladas “[...] facilitam e dão maior segurança ao trabalho [...]”.

Após as análises do contexto dos sujeitos e do questionário, iniciou-se as atividades de planejamento (proposta de formação) e organização do ambiente virtual, juntamente com a professora orientadora e os sujeitos da pesquisa. A formação continuada foi embasada na metodologia do ensino híbrido, a distância com encontros presenciais, considerando a dinâmica de metodologias ativas de aprendizagem, em que foi organizado e atualizado um Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem (AVEA), via *moodle* da UFSM, o qual oportunizasse uma estrutura tecnológica potencializadora de momentos de inserção, interação e interatividade com base em leituras, vídeos e participação em fóruns, mediatizados pelas problematizações, diálogo e troca de experiências.

Importante salientar que o ensino híbrido potencializa uma proposta mais personalizada, seja aos participantes ou aos seus contextos e demandas profissionais.

Podemos oferecer propostas mais personalizadas, para cada estilo predominante de aprendizagem, monitorando-as e

avaliando-as em tempo real, o que não era possível na educação mais massiva ou convencional. Os alunos mais pragmáticos preferirão atividades diferentes daquelas escolhidas por estudantes mais teóricos ou conceituais, e a ênfase nas atividades também será distinta. (MORAN, 2015, p. 34-35).

Nesse caso, não se considera uma personalização individual, para cada participante, mas uma personalização no sentido de ser específica para um grupo (Técnicos e Conselheiros) com conhecimentos diferentes (inicial ou mais experiente na função) e que fosse auxiliar na atuação dos mesmos, nas demandas e necessidades da educação municipal. Dessa maneira, “[...] O importante é variar as atividades e os níveis de dificuldade, cabendo ao professor propor tarefas que tenham o objetivo de contribuir para o crescimento do estudante” (SCHNEIDER, 2015, p. 73) de maneira que as atividades precisam dar conta de conteúdos iniciais introdutórios e aprofundados. Esse aspecto da personalização da formação, também, foi evidenciada na opinião dos participantes que consideram a formação:

C6-QF – Ótima! Voltada especificamente àqueles que necessitam de conhecimento acerca das demandas do Conselho de Educação e pertinentes as suas áreas ou locais de atuação.

C7-QF – A possibilidade de uma formação direcionada a essas demandas contribui com este processo que muitas vezes é autodidata.

Esse era justamente o objetivo da formação, trazer temáticas específicas ao contexto e demandas do CME e da SMED e a atuação dos participantes, com conteúdos introdutórios para aqueles que estão iniciando na função e mais complexos e complementares para aqueles que já estão a mais tempo na função de conselheiro e/ou técnico da educação que pudesse qualificar a atuação dos mesmos.

Iniciou-se a discussão com algumas temáticas que foram consideradas essenciais para os estudos e reflexões: Políticas

Públicas, Gestão Educacional e Currículo e Aprendizagem. Após a definição dos Projetos de Aprendizagem, foram incluídos materiais que tratavam sobre outros assuntos: atendimento domiciliar, Lei do Piso do Magistério e planejamento do docente, diretrizes para a Educação Infantil, disparidade entre idade-série e alguns modelos de projetos e normatizações que pudessem orientar a elaboração dos projetos.

A estrutura curricular da Proposta de Formação foi construída compartilhadamente com os sujeitos desta pesquisa, constituiu-se aberta, flexível e organizada em eixos temáticos articulados às temáticas elencadas pelos participantes desta pesquisa: eixo 1 – Políticas Públicas; eixo 2 – Gestão Educacional; eixo 3 – Currículo e Aprendizagem.

O *moodle* foi organizado conforme os *Eixos Temáticos* e em cada um foram disponibilizados textos para leituras, materiais e recursos didáticos (livro digital, vídeos, esquemas, mapas conceituais, estudos teóricos-legais, links de acesso a atos normativos e sites, entre outros). Também, foram abertos *Fóruns Dialógicos* para debate compartilhado dos materiais e conteúdos, bem como das demandas dos *Projetos de Aprendizagem* que as duplas ou trios de participantes deveriam desenvolver de acordo com suas opções. Esse tipo de organização possibilitou uma otimização no tempo de estudo dos participantes, pois em um único eixo encontrava-se a base teórica, base legal e as possibilidades de diálogo e interlocução via discussões entre os participantes, fazendo a integração com os Projetos de Aprendizagem.

Os Projetos de Aprendizagem foram propostos como atividade integradora da formação, elaborados em duplas ou trios, em que as temáticas dos projetos foram escolhidas pelos participantes a partir de um fórum com reflexão das demandas e necessidades que eles evidenciavam na educação do município.

O desenvolvimento de um projeto de aprendizagem consiste na busca por informações que esclareçam as indagações de um sujeito sobre a sua realidade. Essas indagações se manifestam

por inquietações advindas de suas vivências e necessidades em conhecer e explicar o mundo. (FAGUNDES et al., 2006, p. 30).

Dessa maneira, o Projeto de Aprendizagem partiu das inquietações, das vivências dos participantes e da investigação das demandas e das necessidades mais urgentes da educação municipal, em que cada dupla ou trio escolheu uma dessas demandas para fazer o seu projeto que poderia ser realizado de duas maneiras: 1) a elaboração de um projeto (de ensino, de trabalho, educativo) ou um plano (de estudos, de trabalho); 2) ou poderiam elaborar um documento conforme a demanda que evidenciaram, ou seja, elaborar uma minuta de lei para criação ou alteração de uma determinada lei ou resolução, uma minuta de resolução, um parecer, um regulamento, uma instrução normativa, entre outros.

Para a elaboração dos Projetos de Aprendizagem foram disponibilizados alguns materiais, modelos para consultas, para as duplas ou trios que iriam desenvolver o projeto: “Roteiros para elaboração de projetos”<sup>6</sup> e “Aprendizagem baseada em projetos (PBL) em 7 passos – infográfico”<sup>7</sup>, como a intenção não era desenvolver um projeto científico, optou-se por uma leitura mais acessível e objetiva quanto a elaboração dos projetos.

A partir das leituras das reportagens e dos estudos em Fagundes et al. (2006), Behrens e José (2001), sugeriu-se, diretamente nas wikis que foram criadas para cada grupo, algumas etapas para o projeto que foram adaptadas, sendo elas: título, temática, objetivos, justificativa, fundamentação teórico-legal, metodologia/etapas, acompanhamento e/ou avaliação, resultados esperados. Os grupos que iriam elaborar diretamente a normativa, disponibilizou-se modelos e orientações de normatizações: roteiro para elaboração dos atos; modelos de

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/roteiro-para-elaboracao-de-projetos-2/>>

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://info.geekie.com.br/aprendizagem-baseada-em-projetos/>>

indicação, de parecer, de despacho, de projeto de lei; outros materiais mais específicos para cada temática proposta nos Projetos.

Ressalta-se um total de sete projetos, entre esses três são projetos de estudo (defasagem idade-série, atendimento domiciliar, lei do piso salarial do magistério e planejamento) os dois primeiros projetos são temáticas que não possuem muitas normatizações e necessitaram de um estudo mais aprofundando sobre os conceitos e legislações já existentes, além de um estudo da sua viabilidade para, então, apresentar algumas propostas voltadas ao contexto do SME de Santa Maria. O outro projeto sobre a lei do piso salarial do magistério e planejamento, já existe legislação nacional e municipal que normatiza essa temática, entretanto o grupo considerou necessário realizar um estudo sobre os conceitos e as possibilidades para sua implementação.

Ao final da formação, os participantes apresentaram os seus projetos no Encontro presencial, contando como foi a experiência de elaborar o projeto, até onde conseguiram chegar, quais as etapas seguintes, as dificuldades que enfrentaram e puderam discutir com os colegas que trouxeram alguns questionamentos e sugestões para os projetos.

Outra situação a destacar é que no desenvolvimento da pesquisa os círculos dialógicos aconteceram *on-line* via fóruns no ambiente virtual e, também, nos encontros presenciais da formação. Dessa maneira, além do grupo refletir, dialogar, trocar experiência presencialmente, também se tornou possível dialogar por meio dos fóruns no ambiente *moodle*. Essa perspectiva de pesquisa ultrapassou o contexto presencial, justamente porque os participantes do curso puderam interagir a qualquer momento, em horário que lhes favorecesse e do lugar mais conveniente, na perspectiva de dialogar e produzir sentidos alusivos ao contexto das políticas e gestão educacional, em sintonia com as demandas da educação local. Esta lógica priorizou ampliar o significado dos processos formativos e potencializar auto/trans/

formação mediatizada pela consciência de si e do outro em espaços e tempos múltiplos.

Para tanto, no total, iniciou-se a formação com 10 Conselheiros (titulares e suplentes) desses alguns também eram Técnicos da secretaria. Ressalta-se, portanto, a participação efetiva de 11 sujeitos (oito Conselheiros e três Técnicos da Educação) na formação os quais acessaram os conteúdos, participaram de fóruns, elaboraram o Projeto de Aprendizagem e responderam os questionários.

No Questionário Final (QF), os participantes ressaltaram que os seus estudos e discussões na formação continuada proporcionaram mudanças e melhorias na sua formação e na atuação junto ao CME ou a SMEd, e possibilitaram o aprofundamento de algumas temáticas que foram estudadas para pensar a prática a partir das demandas educacionais locais.

C3-QF – Me auxiliaram no reconhecimento da dimensão do papel do conselho na estrutura do sistema municipal.

C5-QF – Sim, estou ingressando no CME, e para mim essa foi uma grande oportunidade para discutir junto aos colegas Conselheiros, bem como, pensar ações que visem a melhoria na educação do município de Santa Maria.

T1-QF – Sim, principalmente em relação à legislação.

A partir da escrita do Conselheiro C5-QF, identifica-se que houve desacomodação com o questionamento das demandas e do contexto do CME, na perspectiva de passassem a problematizar e refletir juntamente com os colegas quais as possíveis soluções para essas demandas. Esses movimentos contribuíram para que se pudesse chegar a auto/trans/formação individual e coletiva, justamente porque questionando a sua prática e o seu contexto profissional o conselheiro e o técnico passaram a refletir criticamente sobre o que poderia ser produzido na/para sua qualificação profissional e, conseqüentemente,

desencadear melhorias no contexto do Sistema Municipal de Ensino via impactos dos projetos de aprendizagem.

A aprendizagem por projetos foi bem aceita e avaliada positivamente pelos participantes, pois além de estarem ampliando os conhecimentos sobre aquela temática do projeto, também se ressaltava a reflexão e a discussão de uma demanda evidenciada na educação municipal e uma possível solução. Talvez por essa questão seja mais significativa a participação dos Conselheiros e Técnicos por tratar de um aspecto de maior interesse, a própria atuação.

A avaliação da formação pelos participantes foi muito positiva, os dez participantes que responderam o questionário final, consideram que a proposta de formação foi muito boa ou excelente, destacam que:

C5-QF – Uma excelente oportunidade para qualificar o Conselho Municipal de Educação através do estudo e discussões de temas relacionados à rotina de trabalho dos seus membros.

C7-QF – A formação continuada proposta é fundamental, principalmente para quem está iniciando na gestão pública e na função de conselheiro, mesmo que substituto. A formação inicial dificilmente contempla o aprofundamento demandado para o desempenho dessas funções e na prática vamos construindo os conhecimentos necessários para nossa atuação.

T1-QF – A proposta foi interessante e importante para a formação das pessoas que atuam na secretaria.

Importante ressaltar a aproximação dos conteúdos, das temáticas discutidas na formação com as demandas e contextos dos participantes e a aproximação entre a Secretaria e o Conselho, o quanto a formação é essencial para quem está iniciando na função de gestor, de Conselheiros, de técnico, e que, muitas vezes, aprende com a prática, no cotidiano.

A mudança e a transformação no contexto profissional são constatadas na escrita do Conselheiro que traz a qualificação do CME a partir dos estudos e discussões da rotina de trabalho, ou seja, das práticas dos Conselheiros. Assim, se considera que houve qualificação porque houve uma mudança e, nesse sentido, também se destaca os processos de auto/trans/formação, pois uma pessoa consegue mudar, transformar sua prática e o seu contexto a partir de estudos e mudança de si mesmo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento desta pesquisa de mestrado profissional, por meio de um curso de extensão voltado para a formação continuada de conselheiros e técnicos da educação, destaca-se a importância dos processos auto/trans/formativos pelos quais participantes e professora passaram, com a pesquisa, com a formação, a autoformação, a transformação de si e dos seus conhecimentos, das suas práticas e dos seus contextos.

A opção pelo ensino híbrido possibilitou aproximar de maneira flexível os espaços e tempos dos sujeitos e desenvolver atividades e estudos mais personalizados aos contextos e demandas. A aprendizagem por projetos potencializou a definição pelos Conselheiros e Técnicos de uma visão diagnóstica, via pesquisa e discussão das demandas educacionais de Santa Maria, para, então, passarem a elaboração de projetos de aprendizagem apresentando possíveis soluções.

A organização do ambiente *moodle* de maneira mais aberta e flexível não atingiu totalmente as expectativas, o que se percebeu é que os participantes não aproveitaram os espaços dos fóruns destinados aos círculos dialógicos investigativo-formativos, o que repercutiu na pouca interação *on-line* com os demais participantes, apesar dos sujeitos

destacarem que a organização favoreceu o acesso aos materiais de todo o curso, os estudos e discussões. Dessa maneira, acredita-se que uma organização estruturada por período, a qual é utilizada comumente, talvez, poderia direcionar os cursistas nesses aspectos.

Os projetos de aprendizagem buscaram responder aos questionamentos das demandas evidenciadas tanto na SMEd quanto no CME referente às temáticas: autonomia financeira e representatividade no CME, a previsão do professor de informática educativa nos PPPs e Regimentos escolares, atendimento domiciliar, piso nacional do magistério e planejamento pedagógico, defasagem da questão idade-série, e Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

Nas falas dos participantes ficou evidente a necessidade de aproximação e interlocução entre a SMEd e o CME e ações articuladas, em um sistema que se deseja educação de qualidade e democrática. Compreender que a gestão, organização e oferta educação do sistema é competência compartilhada entre eles, considerando que são dois órgãos gestores no contexto do SME de Santa Maria, porém cada um possui suas funções e atribuições definidas, mas que se complementam; o CME normatizando, propondo, fiscalizando as ações da educação municipal enquanto que a SMEd se constitui órgão executor dessas políticas públicas, responsável pela organização e oferta da educação municipal. Os participantes consideram que a relação entre SMEd e CME deveria ser mais próxima, com maior integração e que já estão trabalhando cada vez mais em sintonia. As temáticas e o trabalho compartilhado denotam esta parceria qualificada que se espera entre CME e SMEd.

Acredita-se que a formação continuada possibilitou discussões e reflexões entre os participantes, com movimentos de inquietações, de desacomodações, de pesquisas, de busca de conhecimentos e novas aprendizagens individuais e coletivas, o que oportunizou

processos auto/trans/formativos aos Conselheiros, aos Técnicos e à professora pesquisadora.

Sugere-se que o tempo de formação precisa ser ampliado e que os encontros presenciais precisam ser mais frequentes, pois os próprios participantes solicitaram mais encontros para que pudessem discutir sobre as temáticas estudadas no ambiente. A metodologia híbrida, com momentos a distância que se complementam nos encontros presenciais, necessita também de envolvimento e comprometimento, bem como dedicação, porém, é imprescindível que os Conselheiros e Técnicos tenham mais tempo institucional destinado ao seu desenvolvimento profissional. Muitos possuem carga horária de 40h a 60h semanais, desenvolvendo atividades nas escolas públicas e/ou privadas, em IES, na SME, entre outras instituições, e, também, no CME. Atuam nas funções de professores, diretores, coordenadores, Técnicos, entre outras, e diante as suas atividades fica evidente que não conseguem participar dos momentos de formação com a intensidade e qualidade que gostariam para realizar discussões e atividades acerca das temáticas e estudos desenvolvidos.

Por fim, se considera que houve transformação, mudança e processos de auto/trans/formação, pois uma pessoa consegue mudar, transformar sua prática e o seu contexto a partir de estudos e mudança de si mesmo. Destaca-se, também, os processos de autoformação, autonomia no processo de aprendizagem, enquanto estão se formando, autoformando, porque também buscaram, pesquisaram outras referências para elaborar o Projeto de Aprendizagem, contribuindo para auto/trans/formação, mudando e transformando sua prática, seu contexto a partir do diálogo e da reflexão crítica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 5 Abr. 2017.

DALLA CORTE, M. G. (Org.). *Políticas Públicas e Conselhos Municipais de Educação: Interlocuções com o Pró-Conselho*. São Leopoldo: Oikos, 2015.

FAGUNDES, L. da Cruz (et al). Projetos de Aprendizagem – Uma experiência mediada por ambientes telemáticos. *Revista Brasileira de Informática na Educação*. v. 14, n. 1, jan./Abr. 2006.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre, Artmed, 2009.

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. dos S. de A. (Orgs). *Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores*. São Leopoldo, Oikos, 2015, p. 73-83.

IBIAPINA, I. M. L. de M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LEITE, Y. U. F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

MINAYO. M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORAN. J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 27-46.

SCHNEIDER, F. Otimização do espaço escolar. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 67-80.

WERLE, F. O. C. Gestão da educação municipal: composição dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 349-364, jul./set. 2006.

# 4

Gislaine Rodrigues Couto  
Sueli Menezes Pereira

PLANEJAMENTO  
COMPARTILHADO  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
DE TEMPO INTEGRAL:  
desafios e possibilidades

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.762.89-106

## INTRODUÇÃO

Esta produção é fruto da dissertação de mestrado profissional intitulada “Gestão Pedagógica na Educação Infantil de Tempo Integral: desafios e possibilidades de planejamento compartilhado”, no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (PPPG/UFSM). O estudo foi realizado em uma instituição de ensino privada no município de Santa Maria/RS.

Esta escola atende em tempo integral as crianças do berçário ao quinto ano do Ensino Fundamental, o que demanda variados espaços para que as aprendizagens aconteçam também de forma integral. Neste sentido, o planejamento pedagógico coletivo configura-se como uma prática necessária na escola para refletir e mudar, se necessário, as práticas realizadas na Educação Infantil (EI) de tempo integral.

A inserção da pesquisadora no universo da Educação Infantil se deu em março de 2014, quando começou a trabalhar na referida instituição. Esta escola atende a todas as etapas da Educação Básica, mas somente a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) são atendidos em tempo integral.

A instituição possui a seguinte organização de pessoal: auxiliares, estagiárias, monitoras de desenvolvimento infantil e professoras. Vale ressaltar que ela oferece o turno inverso devido à demanda por vagas, porém utiliza-se neste trabalho a expressão tempo integral, referindo-se às crianças que permanecem o dia todo na escola.

As inquietações que geraram esta pesquisa surgiram da prática da pesquisadora como monitora de desenvolvimento Infantil, pois, nesta instituição, não existe a exigência de um planejamento compartilhado entre as professoras<sup>8</sup> dos dois turnos (manhã e tarde) na escola.

<sup>8</sup> Nesta produção as profissionais são referenciadas no sexo feminino, pelo fato de que todas as participantes da pesquisa serem mulheres.

Como monitora, apesar de estar responsável por uma turma, não é permitida a participação no planejamento pedagógico coletivo (realizado apenas pelas professoras do turno considerado regular - manhã). Assim, na concepção da escola, apenas um turno é “pedagógico” e o outro é entendido como “recreação”. O planejamento destes turnos é feito separadamente, o que gera desencontro entre as ações pedagógicas. Isto indica um trabalho individualizado, podendo, no entanto, em algumas ocasiões, ter acordos com as demais professoras de modo informal, situação esta que justifica o problema da presente pesquisa: quais são as possibilidades e desafios do planejamento compartilhado, a partir de uma análise/intervenção na escola de Educação Infantil privada de tempo integral no Município de Santa Maria/RS?

Neste sentido, objetiva-se analisar o planejamento compartilhado na Educação Infantil em tempo integral, da escola privada do município de Santa Maria/RS junto às professoras, as monitoras, as auxiliares e as estagiárias.

O texto se divide em seis partes: a primeira parte é a introdução e contextualiza o objetivo da pesquisa; a segunda é metodologia, na qual foi delineado o percurso da pesquisa; a terceira parte discorre sobre aspectos essenciais na hora de planejar na educação infantil; a quarta parte discute as categorias planejamento pedagógico e reuniões pedagógicas com as falas das participantes, contextualizando a falta do planejamento compartilhado na instituição pesquisada; a quinta parte discute como foram propostas as rodas de formação e sua execução - esta se configurou como produto final da pesquisa; e a sexta e última parte encerra com as considerações finais, trazendo o panorama geral do estudo, mudanças que ocorreram durante a pesquisa e sugestões de mudanças futuras na instituição foco desta pesquisa.

## METODOLOGIA

O estudo é de natureza qualitativa, e desenvolveu-se por meio do estudo de caso (YIN, 2010). Nele se “[...] investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real” (YIN, 2010, p. 39), abarcando o estudo dos sujeitos de uma dada realidade de forma processual e se aprofunda à medida que a coleta e a análise de dados iniciam (TRIVIÑOS, 1987). O campo da pesquisa foi uma escola privada do município de Santa Maria/RS. O estudo de caso foi composto por uma pesquisa diagnóstica, a partir de questionários e, por uma intervenção pedagógica (DAMIANI et al., 2013) através de roda de formação (WARSCHAUER, 1993).

Para o desenvolvimento da pesquisa diagnóstica utilizou-se de um questionário (GIL, 2008) com questões abertas e fechadas, cujas respostas foram transcritas, dando a conhecer as concepções das participantes sobre as possibilidades de planejamento pedagógico compartilhado. O questionário foi utilizado com a intenção de diagnosticar a compreensão e interesse das participantes: professoras, monitoras, auxiliares e estagiárias responsáveis pelo turno regular e inverso, referente à temática pesquisada. Foram distribuídos 50 questionários às participantes já referidas, e os 25 questionários respondidos constituíram o material de análise na pesquisa.

Após a pesquisa diagnóstica, foi planejada a intervenção a partir do movimento das Rodas de Formação (WARSCHAUER, 1993). A roda é uma construção própria de cada grupo e constitui-se num momento de diálogo por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo. Como produto<sup>9</sup> do mestrado profissional,

<sup>9</sup> A natureza dos mestrados profissionais demanda a elaboração de um produto, resultado do processo de pesquisa na instituição em que o/a pesquisador/a atua. Neste caso, o produto é a intervenção realizada diretamente na instituição, buscando, gerar modificações no campo e na prática das professoras participantes.

foi realizada a pesquisa do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI et al., 2013), intervindo no sentido de propor mudanças e provocar reflexões no contexto estudado. De acordo com Damiani et al. (2013, p. 58), a pesquisa do tipo intervenção pedagógica é conceituada como “[...] investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam [...]”.

Este tipo de intervenção pedagógica possui dois momentos, que devem ser identificados e distinguidos: o primeiro é o momento do planejamento e implementação da interferência e o segundo, o momento da avaliação da intervenção e de seus efeitos (DAMIANI et al., 2013).

O primeiro passo realizado foi à constituição de uma pesquisa diagnóstica anterior à intervenção, pois entende-se que para propor uma intervenção é preciso antes conhecer a realidade, refletir sobre ela para propor mudanças. No caso desta pesquisa, era preciso entender o desenvolvimento do planejamento pedagógico em tempo integral para as crianças da Educação Infantil, considerando a intervenção o modo de propor a interação entre as profissionais dos dois turnos.

Mas por que utilizar rodas de formação? Quando se fala sobre planejamento, entende-se que é algo feito todos (ou quase todos) os dias. O planejamento faz (ou deveria fazer) parte do cotidiano das professoras, entendendo-o como “[...] rico de oportunidades, nascidas das experiências, das atividades individuais e coletivas. Mas nem sempre elas são significativas do ponto de vista da formação. É preciso uma ação sobre elas, aproveitando o momento, convertendo-as em oportunidades formativas” (WARSCHAUER, 2001, p. 272).

Se for preciso uma ação, então que seja a reflexão sistemática sobre a prática, pois refletir sobre ela com os/as colegas e contar as experiências é de extrema importância para produzir conhecimento na

escola. Warschauer (2001, p. 195) argumenta que “[...] a reflexão sobre a prática tem sido apontada como um objetivo para a formação de professores, o que desenvolve sua capacidade de teorizar a experiência”.

Assim, entendeu-se que dialogar sobre o planejamento com as professoras, monitoras, auxiliares e estagiárias poderia ser um caminho possível para (re)pensar o planejamento pedagógico. Sobre a roda de formação entende-se com Warschauer (2001, p. 16) que o espaço da roda permita viabilizar uma “[...] nova relação com o conhecimento, consigo própria e com os outros, ao rever sua estrutura organizacional e inaugurar em seu cotidiano práticas sistemáticas de encontros, de rodas de experiências, de cultivo do belo e da sensibilidade solidária”.

Nas rodas foram usados recursos específicos como vídeos, reportagens, excertos de livros e documentos, buscando chamar a atenção para fatos específicos e/ou direcionar o diálogo para o tema da avaliação na Educação Infantil.

Quanto ao segundo momento da intervenção, a avaliação, foi realizada na forma de registro de dois modos: o registro da pesquisadora através de diário e anotações das participantes na folha de registro individual.

Tanto os dados da pesquisa diagnóstica como da pesquisa intervenção (diário da pesquisadora e registro das participantes) foram analisados a partir da análise de conteúdo fundamentada em Franco (2008) e Triviños (2010). Para Triviños (2010, p. 162, grifo nosso), são três as etapas básicas para o uso da análise de conteúdo:

[...] a *pré-análise* que [...] refere-se às técnicas que foi empregada para a reunião de informações [...] na *descrição analítica* [...] os procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são básicos nesta instância do estudo e *interpretação inferencial* [...] onde a reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações.

Após a pesquisa diagnóstica, foram elencadas as seguintes categorias de análise: “Planejamento Pedagógico” e “Reunião Pedagógica”. O questionário, que fundamentou a pesquisa diagnóstica, contava com a possibilidade de as professoras indicarem temas para compor a intervenção pedagógica. Neste sentido, o tema da avaliação, indissociável do planejamento pedagógico foi o mais citado, sendo este, utilizado na intervenção desenvolvida.

## A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO COLETIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No âmbito da Educação Infantil tem crescido a preocupação relacionada à “como planejar” o trabalho educativo com crianças de zero a cinco anos, em específico as de zero a três anos de idade (OSTETTO, 2000), devido ao direito das crianças à creche e a pré-escola. Neste contexto, o art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil<sup>10</sup> (DCNEI) declaram que

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

Sendo assim, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo muitas experiências

<sup>10</sup> O texto e a dissertação que o origina foram produzidos antes do desenvolvimento de documentos importantes como a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Gaúcho e o Documento Orientador Curricular de Santa Maria/RS. Até o momento, são as DCNEI o principal documento norteador da Educação Infantil.

significativas (OLIVEIRA, 2011). Assim, separar o pedagógico do recreativo é, de algum modo, negar a indissociabilidade entre interagir e brincar, sendo o brincar pedagógico indispensável.

Desta forma, é essencial que o planejamento seja compartilhado para que se estabeleça relação entre as práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil, contemplando o projeto geral da escola. Esse compartilhamento entre os sujeitos possibilita o compartilhamento de experiências, ideias, atividades e promove (auto)formação das professoras envolvidas, o que possibilita também o desenvolvimento de processos formativos da criança como aprendizagem, relação interpessoal, autonomia e socialização.

Planejar, portanto, “[...] na Educação Infantil é organizar e alimentar o espaço e o tempo das crianças para que não percam suas características: espaço lúdico, criativo, imaginante, poético, barulhento, tal como as culturas infantis” (REDIN et al., 2013, p. 25).

Neste sentido, a organização do trabalho na Educação Infantil envolve um planejamento ordenado e coerente da atividade educativa; os objetivos devem estar claros, assim como os meios que permitirão a prática efetiva. Seus componentes são: objetivos, diagnóstico do grupo, princípios metodológicos, conteúdos, atividades, recursos, organização do espaço, organização do tempo e a avaliação (COSTA et al., 2008). Há, portanto, alguns fatores importantes que precisam ser levados em conta na hora de planejar com as crianças, tais como: seus conhecimentos prévios, sua idade, desenvolvimento intelectual e suas vivências.

Além da importância do tempo para realização das propostas pedagógicas com as crianças, a avaliação é outro aspecto muito importante no planejamento pedagógico, pois é por meio dela que se registra o interesse da criança pelas atividades propostas, suas aprendizagens e permite a reflexão da professora diante de sua prática. Portanto, o objetivo da avaliação na Educação Infantil é duplo: “[...]”

acompanhar o processo formativo das crianças e obter dados para replanejar o cotidiano da unidade, de modo a mediar efetivamente esse processo pelas crianças” (MORO; OLIVEIRA, 2015, p. 215).

Em relação ao planejamento e à avaliação na educação infantil buscou-se mostrar a importância de elaborar, executar e avaliar a aprendizagem das crianças por meio das práticas das professoras, buscando de forma coletiva e individual realizar um trabalho transparente, flexível e condizente com a realidade da escola e das crianças, relacionando assim, a teoria e a prática no trabalho docente.

## PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Esta categoria de análise, oriunda da pesquisa diagnóstica, refere-se, principalmente, à questão como o planejamento é realizado: se individualmente ou em grupo com as professoras, monitoras, auxiliares e estagiárias, caracterizando um processo democrático. Pelos relatos a maioria das professoras afirmou que o planejamento geral é feito em grupo por nível, nas reuniões de planejamento que acontecem quinzenalmente. Apenas as professoras participam dessas reuniões e, portanto, são as responsáveis pela elaboração do planejamento. Algumas respostas indicam que: “Em grupo com as professoras do nível, nas reuniões quinzenais nos reunimos na sala de aula e planejamos para até o próximo encontro” (Professora nº 5) e, ainda “O planejamento é dividido por níveis. Cada nível se agrupa e desenvolve os planejamentos, durante o período da reunião pedagógica. \*OBS: somente professores” (Professora nº 6).

Quanto às monitoras, a maior parte relatou que o planejamento é realizado individualmente fora do ambiente escolar, nos finais de semana em casa. “Individual baseado no nível, em casa” (Monitora nº 4) e “Individualmente, fora do ambiente escolar” (Monitora nº 6).

As auxiliares e estagiárias que têm a função de auxiliar, tanto a professora, como a monitora, afirmam não fazer planejamento, pois não há essa exigência na escola para essa função. “Não faço planejamento, pois para mim, em minha função não é exigido” (Auxiliar nº 4). Ainda afirma que: “Não participo da elaboração do planejamento” (Auxiliar nº 5).

Concorda-se com Côco (2015) ao afirmar que, na parceria entre as professoras e as auxiliares, as respostas dos questionários vêm indicando uma divisão de tarefas em que as auxiliares e as estagiárias ficam destinadas especialmente às atividades de cuidado com as crianças. Com isso, também se mostra emergente marcar a importância do planejamento, com vistas a envolver o conjunto dos participantes no trabalho, nas distintas tarefas inerentes ao trabalho na EI.

Houve um “desabafo” por parte de uma das monitoras, ao afirmar que:

[...] (mesmo como monitora) atuando como professora responsável de turma não tive muita autonomia para a elaboração do planejamento. Tínhamos que seguir o que as professoras com carteira assinada planejavam independente se fossem turmas diferentes. Apenas adaptávamos os mesmos para todas as turmas. E, em relação à forma que eram construídos muitas vezes eram cópias de planejamentos da internet não sendo observado quem são os alunos, o que seria relevante a ser trabalhado em determinada faixa etária (Monitora nº 8).

Há, explicitamente, uma permissão para o planejamento, dada apenas às professoras. Planejamento este considerado oficial, ao contrário das monitoras e outras profissionais que desempenham suas atividades na escola. Existe uma total divisão do trabalho, considerando que as professoras planejam o pedagógico quinzenalmente e coletivamente, as monitoras sem a obrigatoriedade do planejamento pedagógico coletivo, planejam isoladamente, atuando na parte lúdica de brincadeiras e cuidados. Isto indica que as auxiliares e as estagiárias ficam excluídas do planejamento e de um processo sistemático de avaliação.

## REUNIÕES PEDAGÓGICAS

A segunda categoria refere-se à participação nas reuniões pedagógicas. Se, participam das reuniões pedagógicas promovidas pela escola, com que frequência elas acontecem e quais os assuntos são tratados. Dentre as respostas dos questionários aplicados às professoras, observa-se: “Sim, planejamento e assuntos de importância para o bom desempenho do trabalho pedagógico” (Professora nº 1). E, “Sim, quinzenalmente. Pontos a serem melhorados como grupo, planejamentos, datas importantes” (Professora nº 2).

As respostas das professoras foram unânimes, pois todas participam das reuniões pedagógicas que acontecem quinzenalmente e tratam de assuntos variados, tais como pontos a serem melhorados como grupo, planejamentos, etc.

As monitoras, ao contrário, num total de oito, cinco afirmaram que não participam das reuniões pedagógicas. “Não participo das reuniões pedagógicas” (Monitora nº 2); “Não participo de reuniões pedagógicas. Normalmente só participo das convocações separadas para estagiárias e monitoras” (Monitora nº 5).

As respostas das auxiliares foram que cinco delas não participam de reuniões pedagógicas, apenas uma disse que participa, mas não considera essas reuniões como pedagógicas (estudos), pois tratam de assuntos gerais (informações). “Não. A reunião é para os professores. Para os auxiliares, monitores e estagiárias não são realizadas reuniões pedagógicas, somente reuniões rotineiras para outros fins” (Auxiliar nº 2); “Reuniões pedagógicas não, mas sim de reuniões dos assuntos escolares” (Auxiliar nº 5).

E as respostas das estagiárias foram que a maioria delas não participa das reuniões pedagógicas. “Não participo” (Estagiária nº

2); “Mais ou menos, participei de 2 reuniões sobre nosso trabalho, mas foram mais com o objetivo de ‘estabelecer metas’, não podendo afirmar que participei de reuniões pedagógicas” (Estagiária nº 3).

As respostas acima das profissionais indicam que na escola são propostos dois encontros: reuniões pedagógicas e reuniões gerais, e que nem todas as profissionais participam delas ao mesmo tempo.

Esperava-se que as formações na escola, as reuniões pedagógicas ocupassem “[...] um período da carga horária dos profissionais para discutir e refletir suas práticas pedagógicas, o que proporciona(ria) um desenvolvimento profissional individual e coletivo” (PINHEIRO; ALMEIDA, 2014, p. 05). Infelizmente quando esta participação não acontece as profissionais da escola perdem esse espaço de reflexão coletiva e a troca de experiência com seus pares, o que impede que suas práticas inspirem outros profissionais, assim como também possam sanar dúvidas, falar de anseios e (re)pensar suas práticas.

A pesquisa diagnóstica, posteriormente amparada pela intervenção, revelou que há, ainda, muitos desafios para que o planejamento compartilhado aconteça nesta instituição. Algumas das possibilidades, no entanto, seriam: dedicar tempo para o planejamento compartilhado entre as profissionais da instituição (infelizmente, restrito apenas às professoras); disponibilizar carga horária para que as demais profissionais possam participar do planejamento. Para isso, é essencial que ocorra uma mudança no modelo de organização administrativo-pedagógica por parte da gestão, percebendo todas as profissionais e suas atividades como importantes.

## A PESQUISA INTERVENTIVA

A construção da intervenção se deu, principalmente, pelos dados obtidos na pesquisa diagnóstica. Como a temática da avaliação na EI foi recorrente, esta foi o tema desenvolvido na intervenção, atrelando a necessidade observada pelas profissionais com a possibilidade de criar um espaço-tempo de formação no ambiente escolar.

A roda de formação aconteceu no dia 22 de junho de 2017 e todas as profissionais da EI foram convidadas a participar. Mesmo assim, muitas delas não compareceram na formação, apenas 22 profissionais estavam presentes de um total de 109 que atuam na EI (do berçário a pré-escola).

Na roda de formação, as participantes conseguiram se olhar e, com isso, as interações aconteceram com mais facilidade, pois a roda de formação proposta ocorreu em pequenos grupos.

As pautas elencadas para os dois momentos propostos na roda de formação foram: a apresentação dos resultados parciais da pesquisa e a dinâmica buscando contemplar o tema da avaliação na Educação Infantil de forma que as participantes pudessem participar ativamente.

Como primeiro momento, a roda de formação iniciou com a apresentação da pesquisa às participantes. Foi realizada uma exposição sobre o tema do planejamento pedagógico coletivo através de slides, com foco na parte metodológica, discutindo também, as categorias que emergiram na análise de conteúdo.

No segundo momento, foi explicado como funcionaria a dinâmica proposta, estruturada previamente.

**Quadro 1 - Dinâmica sobre a Avaliação na Educação Infantil**

- |    |  |
|----|--|
| 1. | Formar grupos contendo: Professoras, monitoras, auxiliares e estagiárias da mesma turma (manhã e tarde);   |
| 2. | Escolher juntas uma criança da turma e dar um nome fictício para ela;  |
| 3. | Entregar pareceres diversos para as professoras, com faixas etárias distintas;   |
| 4. | Elaborar um parecer descritivo para a criança escolhida/imaginada;   |
| 5. | Apresentar o parecer desenvolvido por cada grupo;  |
| 6. | Ao final foi destinado tempo para leitura e elaboração do parecer: cinco a dez minutos, bem como tempo para apresentação do parecer: aproximadamente três minutos. |

Fonte: Elaborado pela autora.

A dinâmica foi elaborada para ser o mais didática possível, um trabalho no qual as participantes pudessem sentir-se à vontade para pensar sobre a avaliação em grupo, sem um modelo pré-estabelecido como único e correto. Mas, que fosse significativo para elas refletirem sobre sua prática e sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Percebeu-se que a dinâmica foi o momento mais rico da roda de formação, pois todas as pessoas presentes participaram ativamente. Conforme o quadro anterior, foi solicitado que formassem grupos por níveis, e assim entregue diferentes exemplos de pareceres retirados da internet e/ou cedidos por professoras de outras instituições.

Foi dado dez minutos para que em grupos, lessem os pareceres distribuídos, escolhessem uma criança com nome fictício e elaborassem

junto, um parágrafo de parecer sobre a mesma. A proposta era que, através do exercício do parecer pudessem refletir diretamente sobre as dificuldades de avaliar e perceber que existem diferentes formas/estratégias para sistematizar a avaliação das crianças. Quando todas terminaram, uma representante de cada grupo foi escolhida para ir à frente ler o parecer construído coletivamente.

Para finalizar a roda de formação foi entregue uma folha de avaliação individual da dinâmica realizada, elas responderam e entregaram. A avaliação individual possuía três questões: a) a roda de formação contribuiu ou não para a sua formação/prática; b) quais eram suas expectativas e; c) se as expectativas foram atendidas.

As participantes indicaram que a roda de formação contribuiu sua reflexão: sanando dúvidas sobre o tema da avaliação, contribuindo com sua formação em serviço; tiveram retorno sobre o que o grupo de profissionais pensa; puderam refletir sobre sua prática diária através da dinâmica proposta; as discussões foram ao encontro de suas vivências lhes ajudando a refletir sobre como comunicar as aprendizagens das crianças aos pais.

Além de suas respostas, muitas elencaram temas que ainda precisam ser discutidos, no intento de consolidar momentos de formação e planejamento coletivo: Como trabalhar com as diversidades da sala de aula? Como lidar com situações de conflitos? Como conversar com os pais sobre as fragilidades dos/as filho/as, fazendo com que entendam o papel do professor? Como orientar os pais através de profissionais, ou como lidar com seus/suas filhos/as na questão dos limites?

A temática da avaliação não era o objetivo principal da intervenção ou da pesquisa, no entanto, essa necessidade apareceu no diagnóstico das participantes e se configurou como uma estratégia para iniciar algum tipo de diálogo, proveitoso tanto para pesquisadora quanto para as participantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se ao longo deste artigo responder ao problema: *Quais são as possibilidades e desafios do planejamento compartilhado, a partir de uma análise/intervenção em uma escola de Educação Infantil privada de tempo integral no Município de Santa Maria/RS?*

Em relação a intervenção desenvolvida na instituição, foi proposta inicialmente cinco rodas de formações, entretanto, na negociação com a escola foi disponibilizado apenas espaço para uma roda de formação. Mesmo assim, houve um movimento na escola que resultou em conquistas através de pequenas ações no cotidiano das profissionais dentre elas: convite para todas as profissionais participarem de palestras oferecidas na/pela escola, cronograma e dicas de atividades que poderiam ser realizadas com as crianças no turno inverso.

Destaca-se a dificuldade de realizar a pesquisa em uma instituição privada, pois a escola em questão tem uma política regida seguindo uma hierarquia, o que faz com que o trabalho em seu interior seja dividido em funções, ou seja, há uma divisão do trabalho que dificulta a mudança, pois nem todas profissionais (nas suas variadas classificações) conhecem o todo da instituição, cada uma exerce sua função. Entretanto, enfatiza-se que, mesmo com os entraves e obstáculos, foram muito importantes os espaços de diálogo concedidos na escola.

Quanto à equipe de profissionais atuantes na Educação Infantil seria necessário investimento pessoal das profissionais para que o planejamento coletivo acontecesse, bem como, a gestão da escola precisaria proporcionar tempo/espaço para que esses encontros ocorressem. Desta forma, a gestão democrática só ocorre se as profissionais tiverem espaço, organização e autonomia para refletir sobre as práticas e (re)pensá-las em grupo buscando qualificá-las.

Conclui-se ao final deste artigo, a importância da proposta pedagógica da educação infantil em tempo integral ser compartilhada entre os dois turnos, pois as crianças são as mesmas, manhã e tarde, logo um turno deveria complementar o outro.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_5\\_09.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf)>. Acesso em: 04 Jan. 2017.
- CÔCO, V. Docência na Educação Infantil: de quem estamos falando? Com quem estamos tratando? In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, S. S. (Orgs.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p. 143-160.
- COSTA, M. R. da et al. *Infância e linguagens*. Canoas: Ed. Ulbra, 2008.
- DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação (UFPEl)*, Pelotas, v. 45, p. 57-67, 2013.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Líber livro editora, 2008.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MORO, C.; OLIVEIRA, Z. M. R. Avaliação e educação infantil: crianças e serviços em foco. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (Orgs.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p. 199-216.
- OLIVEIRA, Z. M. R. de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.). *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil*. Campinas, SP: Papirus, 2000, p.174-199.

PINHEIRO, D.; ALMEIDA, P. Reuniões pedagógicas: uma interpretação da comunidade escolar em torno desse espaço. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 6., 2014, Santa Maria/RS. *Anais...* Santa Maria/RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2014, p.1-11. Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_25\\_05\\_2014\\_16\\_23\\_49\\_idinscrito\\_1541\\_99e7c37798a434b24e8944bad1c674ca.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_1datahora_25_05_2014_16_23_49_idinscrito_1541_99e7c37798a434b24e8944bad1c674ca.pdf)>. Acesso em: 01 jan. 2017.

REDIN, M. M. et al. *Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 2010.

WARSCHAUER, C. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.

WARSCHAUER, C. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2010.

# 5

Guilherme da Silva Kieling  
Marilene Gabriel Dalla Corte

AÇÕES PARA A QUALIFICAÇÃO  
DA ATUAÇÃO E INTERLOCUÇÃO  
DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
NO CONTEXTO DE SISTEMA MUNICIPAL  
DE ENSINO DE SANTA MARIA/RS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.762.107-124

## INTRODUÇÃO

Esta produção é decorrente de uma pesquisa junto ao curso de Mestrado Profissional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, e inserida no bojo dos estudos do Grupo de Pesquisa Gestar/ CNPq. Tem por objetivo apresentar a síntese dos estudos realizados, na linha de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior”, com o objetivo de compreender o processo de credenciamento e autorização de funcionamento das escolas privadas de Educação Infantil de Santa Maria – RS, no sentido de contribuir em conjunto com o Conselho Municipal de Educação para a sua qualificação e interlocução com a comunidade socioeducacional.

Consistiu numa pesquisa participante que se pautou metodologicamente na abordagem qualitativa, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas com proprietários/gestores de escolas privadas de Educação Infantil em Santa Maria, RS, bem como análise documental de marcos regulatórios relacionados a normatização da política de Educação Infantil no contexto nacional e local, entre outros. Também, houve a participação do pesquisador em reuniões ordinárias e de trabalho do Conselho Municipal de Educação, bem como com a Secretaria de Município da Educação.

Cabe registrar que as escolas privadas de Educação Infantil (EI) em Santa Maria, atendem cerca de 48,01% de crianças entre creche e pré-escola (BRASIL, 2015); quase metade do contingente de crianças, previstas no Censo de 2015. Para que tais escolas privadas funcionem de maneira regular, são necessárias normatizações e credenciamento adequado junto ao Conselho Municipal de Educação (CME), o qual é fundamental no cenário da gestão educacional junto ao Sistema Municipal de Ensino (SME).

A organização e atuação do CME, em interlocução com a comunidade santa-mariense, perpassa pelas reflexões sobre a realidade do município. Tais normatizações para a abertura e funcionamento regular de escolas privadas de EI, no município, tem conexão direta com as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil emitidas pelo Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, via Resolução nº 30/2011. Nessa direção, as Escolas privadas de Educação Infantil têm a responsabilidade e o compromisso de estarem regularizadas e alinhadas às políticas educacionais vigentes, tanto em âmbito nacional quanto local, considerando as normas de credenciamento e autorização de funcionamento dessas instituições em municípios que possuem Sistema de Ensino.

A organização da gestão educacional, em municípios que possuem Sistema de Ensino, requer articular-se desde as proposições e ações do Conselho Municipal de Educação e da Secretaria de Município da Educação (SMEd), com a gestão escolar (escolas públicas e privadas), considerando que as mesmas possuem relação direta com a qualidade da gestão da sala de aula.

Também, destaca-se que as temáticas voltadas para o estudo acerca dos Sistemas Educacionais e a atuação do CME em interlocução com a Educação Infantil são necessárias para a compreensão do que o Brasil vive no início do século XXI, em que estão havendo mudanças estruturais na Educação Básica e Superior. Além disso, a possibilidade de trazer contribuições para outros pesquisadores quanto a obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 a 6 anos em um Sistema Municipal de Ensino, sobretudo, neste caso, para regulamentação da atuação das escolas particulares de Educação Infantil, que é uma problemática recorrente em todos os municípios do país, é de real importância e pode produzir sentido na [re]articulação no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Esta pesquisa, portanto, ancorou-se no potencial de contribuição à [re]formulação das políticas públicas e [re]articulação dos processos de gestão educacional relacionados às escolas privadas de Educação Infantil de Santa Maria - RS.

## SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO E INTER-RELAÇÕES COM A ATUAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A criação dos Sistemas de Ensino está relacionada ao processo político da constituição da democracia no município que a adere e consolidação do regime federativo, até a consolidação da autonomia do Sistema de Ensino. Para tanto, prioriza-se abordar a evolução e a dinâmica dos Sistemas Municipais de Ensino (SME) com base na CF/88 e em consonância com as políticas públicas voltadas para os SME.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais nº 9.394 (BRASIL, 1996) os municípios do Brasil começaram a constituir seus Sistemas Municipais de Ensino, apresentando a cada gestão municipal um novo investimento no sentido de criação de sistemas. Pode-se levantar a ideia de que novos governos veem uma forma de afirmação de projetos políticos na criação de um Sistema de Ensino, embora a criação de SME não seja ação passageira deste ou daquele governante, mas uma estrutura mais permanente em que o poder público na instância municipal, assume responsabilidades estruturando em âmbito local a educação.

O Artigo 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9.394/96) traz normativas para os papéis de cada instância do sistema. Nele constam aspectos relacionados a regime de colaboração, liberdade de organização, ação redistributiva, normas complementares para o sistema de ensino, entre outros aspectos subjacentes. Nessa lógica instituída pela LDBN/96, em consonância com a Constituição Federal de 1988, o município passa de papel secundário a protagonista, constituindo-se como organização jurídica e autônoma com recursos e responsabilidades próprios, podendo legalmente, constituir seus sistemas de ensino, não existindo hierarquia entre a União, o Distrito, os

Estados e os Municípios, entendidos como “entes federados”. Mas o que caracteriza um município que assume a responsabilidade pela educação criando um Sistema Municipal de Ensino?

A interferência em processos de administração da educação, historicamente funcionou pela inércia ou nos quais o clientelismo e o autoritarismo prevaleceram (CURY, 2002). O município ao criar o seu sistema de ensino indica a intenção de assumir, com responsabilidade pedagógica, administrativa e política, a educação local. A criação de um SME potencializa a diminuição da centralização do poder pelo executivo e, por exemplo, ampliar a possibilidade da criação e consecução de processos qualificados de contratação ou concurso de docentes de forma que sua ida para escolas da rede siga normas expressas no município, divulgadas e comuns a todas as escolas (BORDIGNON, 2009).

A natureza dos Conselhos Municipais de Educação é de órgãos colegiados autônomos que se integram na estrutura do poder público, representativos da municipalidade local, tendo a missão de facilitar a gestão democrática educacional municipal e ser um defensor aos direitos à educação de qualidade para todos. (BORDIGNON, 2009). Assim, a criação dos sistemas de ensino poderá desencadear no desenvolvimento da autonomia da educação municipal, porém não exige que as demandas locais de passem pelos processos normativos educacionais legais, via Conselho de Educação. Neste caso, o empoderamento e a autonomia sobre os processos administrativos e pedagógicos se dão pela efetiva constituição da participação social e atuação proativa do CME e na existência de Sistema de Ensino próprio (DALLA CORTE et al., 2016, p. 25).

A partir do momento em que o Sistema Municipal é efetivo com seus órgãos principais, SMEd e CME, essas peculiaridades podem ser reduzidas, entretanto é preciso que o próprio CME em parceria com a SMEd de Santa Maria realizem, no caso das escolas privadas de Educação Infantil, um levantamento de tais escolas em funcionamento,

mas que estão irregulares quanto ao credenciamento a autorização de funcionamento junto ao sistema. Sabe-se, que atualmente existem em Santa Maria-RS mais de 50 escolas “não autorizadas” pelo CME (algumas delas consideradas clandestinas), tornando-se um grande desafio a este órgão do SME realizar ações que minimizem tais indicadores.

Uma das ações que mais exigem o envolvimento cotidiano das equipes das Secretarias é a fiscalização e a supervisão para o credenciamento e autorização de funcionamento das escolas de educação infantil, uma vez que a realização desse trabalho demanda deslocamentos, observação no local, discussão, elaboração de relatórios e, para tanto, são necessários recursos financeiros, bem como pessoal capacitado e disponível.

## EDUCAÇÃO INFANTIL EM SANTA MARIA/RS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Santa Maria se localiza na região centro do Estado do Rio Grande do Sul, rodeada de montanhas da Serra Geral, planícies aluviais e coxilhas. Recebe a denominação cidade Coração do Rio Grande por estar no centro do Estado. O Município possui grande poder de atração populacional, que a transformou em importante centro regional e forte centro de polarização de estudantes e militares, sendo a maior de todas as regiões polarizadas do Rio Grande do Sul, também é conhecida como Cidade Universitária.

Quanto aos aspectos educacionais, o município de Santa Maria estrutura-se pela conjuntura das três redes, a municipal, estadual e federal. A oferta educacional nessas redes se constitui pela Educação Básica e Educação Superior. A Rede Municipal de Ensino de Santa Maria constitui-se de 22 Escolas Municipais de Educação Infantil, 54

Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Ensino de Jovens e Adultos (EJA), uma Escola Municipal Profissionalizante, uma Escola Municipal de Artes. (SANTA MARIA, 2017).

A Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria desenvolve-se nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), nas Escolas de Educação Infantil Conveniadas (EEI) e em algumas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), que atendem crianças a partir de seis meses até seis anos, em turmas de berçário à pré-escola B. Há, também, um expressivo número de Escolas Privadas de EI (EPEI) no município.

Quanto ao número de Escolas de Educação Infantil no Sistema Municipal de Santa Maria, em 2017 eram 22 EMEIs, três EEI conveniadas com a Prefeitura Municipal de Santa Maria (PMSM) e 23 Escolas de Educação Infantil privadas credenciadas com parecer de autorização de funcionamento pelo CMESM (SANTA MARIA, 2017). Mas, existiam, ainda, um número significativo de escolas de Educação Infantil no município que não estão cadastradas e sem autorização para funcionamento, o que requer realizar levantamento para agilizar a regularização de funcionamento delas.

Apesar de o município estar progressivamente assumindo a Educação Infantil, conforme a legislação vigente, tornou-se prioridade em âmbito municipal a acolhida dos alunos desse nível de ensino com qualidade e espaços necessários para um bom atendimento. Essa questão retrata a necessidade de se fazer estudo criterioso para dar visibilidade a demanda da Educação Infantil, uma vez que se sabe da existência de escolas com alunos inscritos na fila de espera por vaga, porém sem espaços disponíveis. Portanto, a necessidade de ampliação dessas escolas e a construção de outras mais é prioridade para EI municipal, o que não acontece pela falta de recursos disponíveis para tal. Assim, acaba tornando mais fácil a proliferação de escolas privadas de EI em Santa Maria, assim como em outros contextos municipais.

A obrigatoriedade da família de matricular e da criança de frequentar precisa ser efetivada, entretanto o Estado precisa cumprir sua responsabilidade e dever de ofertar a vaga e o acesso, o que se tornou obrigatório a partir de 2013, com a Lei nº 12.796/2013, que fixa a obrigatoriedade de matrículas dos 4 aos 17 anos. Então, coube aos municípios se organizarem de maneira rápida tendo uma margem de três anos, ou seja, até 2016 para cumprir a exigência da Lei (KIELING, 2016).

O Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria traz em seu Plano Municipal de Educação (PME), considerando a Meta 1, que o município deverá:

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches para as crianças de até 3 (três) anos, de modo a contribuir para o alcance da meta nacional de 50% (cinquenta) até o final da vigência do PNE, com garantia de qualidade no atendimento as crianças. (SANTA MARIA, 2015, p. 84).

Nessa direção, há um apanhado de dificuldades de gestão que o município enfrenta na perspectiva de cadastrar, credenciar e autorizar o funcionamento das escolas da rede privada de EI. A gestão educacional do município possui um grande desafio, que está diretamente relacionado à necessária atuação qualificada do CME como órgão normativo e de controle social, pois há a necessidade de mapeamento das microempresas voltadas à oferta da EI e que ainda não estão credenciadas e autorizadas para funcionamento pelo CME.

Na rede privada de ensino no município de Santa Maria o atendimento à Educação Infantil ocorre em Escolas de Educação Infantil (EEI) e em Escolas de Ensino Fundamental (EEF), conforme dados do Censo Escolar (2014). Em 2014, as EEI cadastradas totalizavam 16 (dezesesseis) e EEF cadastradas eram 16 (dezesesseis).

(SANTA MARIA, 2014). Como o próprio documento preliminar do PME ressalta, o grande desafio é conseguir regularizar o credenciamento das Escolas de Educação Infantil (EEI) particulares do município, o que são muitas e o próprio SME desconhece.

Então, a probabilidade de a instituição privada ser desativada é imensa, sendo até por caráter definitivo ou temporário não poder mais abrir. Ainda, todas as instituições que possuem mais de um ano de funcionamento, mas não estão devidamente autorizadas, precisam adaptar-se ou pedir o credenciamento junto ao CME, requerendo a autorização para o funcionamento. (SANTA MARIA, 2011).

Logo, as definições pelas Resoluções e PME de Santa Maria, mostram que a gestão do município está bem assistida quanto a normativas educacionais, contudo a aproximação destas informações com as pessoas (proprietários/gestores) que pretendem abrir uma escola de EI ou que já está em funcionamento, ainda, é muito distante, além, é claro, da comunidade santamariense que, muitas vezes, nem sabe onde se localiza o próprio CME. Entende-se que, num processo participativo, as normas estabelecidas precisam refletir as necessidades da comunidade em relação à Educação Infantil e, portanto, devem ser diferenciadas.

## CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SANTA MARIA/RS: MINUTA DE INDICAÇÃO E SITE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA

Ao longo de sua história, a Educação Infantil tem sido considerada por uma etapa da Educação Básica inter-relacionada aos aspectos do cuidar e do educar. Em sua trajetória, a EI foi alvo de muitas visões entre

elas a assistencialista que esteve por muito tempo presente nas creches e escolas infantis e tinha como objetivo principal prestar assistência necessária às crianças menos favorecidas, oferecendo cuidados para que elas pudessem viver, enquanto seus pais trabalhavam.

Ao delegar competência aos municípios e seus respectivos Sistemas de Ensino para a organização e controle social da demanda de EI, a LDBN nº 9.394 atribuiu autonomia aos municípios para complementarem a legislação nacional por meio de normas próprias, específicas e adequadas às características locais, podendo atender a faixas etárias diversas, em jornada diária integral ou parcial e em diferentes instituições (BRASIL, 1996).

Os documentos compõem um conjunto de normativas e especificidades que correspondem as ações do CME e da SMEd, no que diz respeito ao mínimo de qualidade para a educação das crianças que farão parte dos estabelecimentos de ensino do Sistema Municipal de Ensino. Alguns processos terão uma demora mais que os demais, pois dependerão de serviços específicos de diferentes órgãos e instituições que compõem o SME. Conforme G1 argumentou sobre o processo de credenciamento e autorização, sua escola teve dificuldades e adaptações ao longo dos 28 anos de existência dela: "As primeiras dificuldades foram em relação ao alvará e vigilância sanitária. Surgiram muitas adaptações. Há pouca fiscalização, pouca informação. As adequações na escola foram surgindo devido às exigências que aumentaram em relação aos bombeiros, SMEd".

Por isso, se faz necessário compreender os parâmetros essenciais de ambientes físicos que ofereçam condições necessárias com os requisitos definidos pelas políticas públicas e determinações que o CME do município responsável orienta, bem como os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal, em inter-relação com a proposta pedagógica da escola de EI. Assim, a reflexão e o compromisso com as necessidades de desenvolvimento da criança

(físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil, não sendo precários na obtenção da autorização de funcionamento da escola.

Quanto as sugestões para melhorias do processo de credenciamento e autorização, G5 traz em sua percepção que: “A fiscalização tem que ser mais severa, a fundo, exigir mais, e começar a bater de escola em escola e dar prazos para as escolas. Se não obedecer fecham, lacram! Sempre que surge algo novo, eu sempre peço para o CME vir me avisar para eu me adequar”.

A busca por informações é constante por parte da população em geral. Não obstante, ainda, o atendimento a determinadas demandas é lento, demorado, se arrasta durante meses ou até anos. Este fato é retratado como preocupação pelos colaboradores da pesquisa, sendo que nas reuniões do CME em que houve observações ficou evidente a falta de recursos humanos (Assessores Técnicos que o CME não possui em seu quadro) e, neste sentido, o CME fica restrito a disponibilidade de horários dos conselheiros de educação para auxiliar nas visitas e vistorias técnicas às EI privadas que estão em processo de autorização de funcionamento.

A partir das colocações dos gestores entrevistados e das sugestões dos conselheiros do CME, articulou-se um documento que para contribuir com orientações constando fluxo adequado e atualizado ao processo de credenciamento e autorização das escolas privadas de EI. O documento em questão foi trabalhado a partir de sugestões dos conselheiros, da SMed e dos gestores das EI privadas, tornando-se em uma “*Minuta de Indicação*”. Surgiram várias sugestões para se acrescentar dados mais detalhados e específicos as necessidades dos pesquisados junto ao documento preliminar que já havia no CME.

Em síntese, a “*Minuta de Indicação*” apresenta na *primeira parte* as considerações iniciais do CME sobre as referências legais (LBDN, CF, DCNEIs, DCMEIs, entre outros marcos regulatórios relacionados à Educação Infantil) que o CME utilizou como base. Na *segunda parte*, o documento traz conceitos e funções que cada envolvido no processo de credenciamento e autorização de funcionamento das escolas privadas de EI. Na *terceira parte*, apresenta as competências dos envolvidos, determinando o que cada um (CME, Secretaria de Município de Desenvolvimento Econômico, Turismo e Inovação, SMEd, Proprietário/Gestor e CME) deverá realizar no processo de credenciamento e autorização de funcionamento. Na sequência constam os anexos, nos quais estão todos os requisitos quanto a documentação necessária para a efetivação do processo.

É inquestionável que as escolas necessitam respeitar e cumprir a legislação nacional e local, fazendo com que as recomendações Constitucionais e da LDBN sejam colocadas em prática. Também, como sinalizado anteriormente pela Resolução CMESM nº 30 (SANTA MARIA, 2011), a criação de uma escola de EI no contexto do Sistema Municipal de Ensino, tem de estar relacionada aos princípios e normativas que regem tal Sistema, assim como requer que seja adotada postura comprometida e responsável pelos proprietários, gestores, conselheiros entre outros atores no cenário da educação de crianças de zero a 5 anos e 11 meses.

Também, se fez presente durante a pesquisa, a necessidade de investir em estratégia de qualificação da interlocução e aproximação da comunidade local com o CME, como demanda deste órgão colegiado junto ao Sistema de Ensino. Na fala do G2, quanto às sugestões para melhoria do trabalho e atendimento do Conselho Municipal de Educação, verificou-se:

Acredito que será a interlocução entre a escola privada e o CME, para pensar a Educação Infantil em parceria, além de receber mais

informações, pois as próprias políticas públicas do município, se pudesse ser voltadas de uma maneira mais qualificada para esses órgãos que são de extrema importância para a educação da cidade, pois o CME ainda está muito aquém dessas informações e que haja uma interlocução maior entre o CME e a comunidade.

É preciso destacar que a criação de um *site* para o CME, traz uma importante ferramenta com vistas a melhorar a comunicação e, assim, aprimorar a autonomia deste órgão do sistema.

É precisamente devido a sua diversificação, multimodalidade e versatilidade que o novo sistema de comunicação é capaz de abarcar e integrar todas as formas de expressão, bem como a diversidade de interesses, valores e imaginações, inclusive a expressão de conflitos sociais. (CASTELLS, 1999, p. 461).

Ou seja, a página virtual serve para que as pessoas que procuram por informações sejam capazes de compreender os processos e realizá-los com a autonomia necessária, sem aguardar por informações que, muitas vezes, os gestores ainda não estão a par dos caminhos que outras pessoas realizaram até então.

Assim, constatou-se que as informações que o Conselho de Educação de Santa Maria vinha produzindo e disponibilizando, não eram, no momento da pesquisa, “acessadas” pela comunidade. Encontrou-se, portanto, um cenário de “falta de comunicação” nos âmbitos macro e micro do Sistema Municipal de Ensino via CME. A interlocução no SME não ocorre somente no âmbito da comunicação verbal ou virtual, mas, também, com a mediação de ações em conjunto que esses órgãos do Sistema podem ter em razão da dinâmica de informações e aspectos normativos que estão em constantes mudanças.

A partir destas constatações e análises, entre outras, optou-se pela construção do *site* do CME, tendo por base um conjunto de informações trazidas pelos colaboradores da pesquisa, com o olhar efetivo nas demandas reais no/do contexto do CME e do SME. Em

virtude disto, a possibilidade de interlocução no Sistema Municipal de Ensino, partido diretamente do CME por meio de deliberações e normatizações que foram produzidas para criar tal dispositivo tecnológico, em favor do município de Santa Maria no âmbito da educação, contribui para a cultura organizacional do SME, sobretudo as instituições e comunidades escolares beneficiadas pela busca e consultas de informações que lhes são de interesse comum, bem como suas regularizações junto ao Conselho de Educação do município.

A participação se fez importante para a construção compartilhada do *menu* informações do *site* e, em vista disto, algumas propostas de abas e janelas foram produzidas nas reuniões de CME em conjunto com os Conselheiros, constituindo um manancial de informações necessárias sobre legislação, documentação, reuniões, agendas, contatos, entre outros, a fim de promover um trabalho em rede mais articulado com quem já conhece ou não os aspectos da educação municipal e não tem acesso ao cotidiano deste órgão educacional.

Primeiramente, com as reuniões e interlocuções com os colaboradores da pesquisa, o pesquisador pode partir de um esboço do que seria ideal para o *site*, a partir de sugestões do conteúdo que seria postado na página virtual. Seguindo o roteiro de pesquisa nas escolas privadas de EI, também foi coletado da demanda que as escolas tinham em relação ao entender do processo de credenciamento e autorização que suas escolas precisam.

Após a construção do esboço do *site* do Conselho, partiu-se para a realização de reunião com integrantes da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, para definições acerca da intencionalidade da criação do *site* do CME. Lá tratou-se da necessidade de vincular a página virtual do CME ao *site* oficial da SMEd, junto a página da Prefeitura Municipal de Santa Maria. Por uma questão de customização de recursos, optou-se pela utilização do sistema e servidor que já se encontra operante e, também, porque o CME não possui recurso financeiro destinado para manter um *site* em separado.

O importante da construção do *site* do CME foi levar o conhecimento aos mais diversos atores e cenários do Sistema, independentemente dos recursos utilizados. Isso não quer dizer que a qualidade dos materiais possa interferir na busca por documentos e/ou informações, muito pelo contrário, a ideia foi de potencializar essa demanda de procura por esses conhecimentos.

Vale salientar que as páginas virtuais, por si só, não são suficientes para que os interessados na busca de informação consigam a ajuda necessária para sanar dúvidas e conseguir realizar seus propósitos, uma vez que o acompanhamento dos processos presencialmente também é necessário em todas as propostas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tecer conclusões, é importante remeter às respostas ao objetivo central desta pesquisa, na perspectiva de que se tornou possível reconhecer como vinha se configurando o processo de credenciamento e autorização de funcionamento das escolas privadas de Educação Infantil em Santa Maria – RS e quais possibilidades de qualificação do mesmo seriam necessárias e viáveis pelos envolvidos no SME.

Para iniciar, as possibilidades de qualificação desse processo junto ao Conselho no contexto do SME de Santa Maria, se dão por meio das boas condições de gestão do Conselho de Educação como um órgão colegiado, permeado pela participação e a representação efetiva como fundamentais para a organização do trabalho coletivo e a concretização das funções e serviços que este órgão pode prestar à sociedade.

O que se pode perceber a partir da perspectiva desta pesquisa, é que há conflito de informações e orientações, e onde se dirigir

para conseguir dar conta de atender as exigências estabelecidas pelas documentações solicitadas pelos setores da Prefeitura, pelos Bombeiros e pelo CME. Diante desta problemática, através de uma ideia construída coletivamente, com base em reuniões e contribuições de gestores (escolas de EI privadas e da SMEd) acerca de diversos pontos de vista, resolveu-se pela criação de uma minuta de “Indicação”, via CMESM, voltada para auxiliar/orientar os proprietários ou futuros proprietários (passo a passo) na compreensão do fluxo de busca/produção de documentação necessária para a abertura e/ou regularização das escolas privadas de EI no município de Santa Maria.

Além desta minuta, outra proposta foi produzida coletivamente, a partir da construção do *site* oficial do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, vinculado à página virtual da Prefeitura Municipal de Santa Maria, a fim de promover o acesso a informações referentes ao Conselho, disponibilizando, assim, um maior contato e visibilidade de dados relacionados a este órgão colegiado e suas demandas educacionais, auxiliando na organização da gestão da educação municipal e estabelecendo interlocução com a comunidade socioeducacional na dinamicidade que a internet disponibiliza.

A construção compartilhada da página virtual do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, se realizou em razão da divulgação de informações importantes para a promoção e conhecimento da comunidade local, oportunizando a visibilidade que o CME ainda não possuía, ampliando as possibilidades de interlocução deste órgão colegiado referência em Santa Maria e região.

Assim sendo, compreende-se necessário o trabalho do CME em Santa Maria, como um mecanismo colegiado de democratização dos processos decisórios, propositivos, normativos e fiscalizadores de políticas educacionais no município. Considera-se que são condições neste processo de democratização a necessidade de articulação de boas condições de trabalho do CME pautadas na autonomia,

coletividade, participação e transparência, a fim de se construir um sólido trabalho democrático, fortalecendo o sistema educacional. Faz-se indispensável, também, o CME ter boas condições de trabalho, autonomia em seus processos de gestão, para além dos aspectos legais, considerando o cotidiano e o impacto de suas ações, de maneira a contemplar a coletividade e a qualidade de atendimento educacional no contexto local em que está atuando.

## REFERÊNCIAS

BORDIGNON, G. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Divisão Territorial do Brasil. *Divisão Territorial do Brasil e Limites Territoriais*. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>> Acesso em: 26 Dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Diário Oficial*. Brasília: MEC, SEB, 2014. Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%2013.005-2014?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.005-2014?OpenDocument)> Acesso em: 24 Jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 30 Dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <[http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/bra\\_educacion\\_infantil.pdf](http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/bra_educacion_infantil.pdf)> Acesso em: 25 Jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial*. Brasília, DF: MEC,

1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>  
Acesso em: 16 Dez. 2015.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. Disponível em: < <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf> > Acesso em: 15 Dez. 2014.

CASTELLS, M. *A galáxia da Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CURY, C. R. J. Gestão Democrática da Educação: exigência e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPA*, v.18. n° 2, dez. 2002. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/25486/14810>> Acesso em: 17 Jul. 2016.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel. et al. Conselhos Municipais de Educação em tempos de democratização: da conjuntura aos desafios de atuação. In: *Conselhos Municipais de Educação: configurações e [re]articulações no campo das políticas e gestão educacional*. DALLA CORTE, M. G. & MELLO, A. G. (Org.). 1. ed. Curitiba: CRV, 2016.

KIELING, Guilherme da Silva. *Educação Infantil: Do direito a oferta e ao acesso a partir dos quatro anos de idade*. 2016. 103 p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SANTA MARIA. Projeto de Lei nº 8.250/2015 – Plano *Municipal de Educação de Santa Maria*. Secretaria de Município da Educação: Santa Maria, 2015.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Santa Maria. Disponível em: <<http://www.santamaria.rs.gov.br/>>. Acesso em: 27 Jan. 2016.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Santa Maria*. Documento Preliminar. Secretaria de Município da Educação: Santa Maria, 2011a.

\_\_\_\_\_. *Resolução CMESM nº 30*, de novembro de 2011. Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Santa Maria. Conselho Municipal de Educação, Santa Maria, 2011b.

# 6

Nathana Fernandes  
Rosane Carneiro Sarturi

AÇÕES PARA A QUALIFICAÇÃO  
DA ATUAÇÃO E INTERLOCUÇÃO  
DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
NO CONTEXTO DE SISTEMA MUNICIPAL  
DE ENSINO DE SANTA MARIA/RS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.762.125-141

## INTRODUÇÃO

Esta é uma síntese da dissertação intitulada de “Interloquções dialógicas pedagógicas entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental: em busca da unidade de ação bilaquiana”, que foi apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2017. A temática central aborda o processo de transição da criança nas primeiras etapas da Educação Básica, levando em conta as práticas que constituíram a construção de uma unidade de ação pedagógica numa escola da rede estadual de Santa Maria/RS, tendo em vista as políticas públicas que fundamentam estas etapas.

Nesta perspectiva, tornou-se cada vez mais necessário que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sejam integrados numa concepção de indissociabilidade entre elas, tendo em vista o processo de democratização da educação brasileira e a criação de políticas públicas que balizam o desenvolvimento infantil por meio de práticas pedagógicas. Por isso, foi construído um espaço-tempo de integração e discussões docentes intitulado de “Diálogos Pedagógicos: uma busca pela unidade de ação bilaquiana”, promovendo a integração dos educadores que atuavam na Educação Infantil (contexto da pré-escola) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB).

Os diálogos foram provocados para que nós, educadores, pudéssemos traçar estratégias para que a transição da criança da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental ocorresse de forma indissociável e natural a partir de uma práxis educativa dialógica. Estas discussões tiveram como base as políticas públicas que orientam estas etapas, a fim de compreendê-las e traçarmos estratégias conjuntas para viabilizá-las no contexto escolar, considerando a constituição de:

[...] uma unidade de ação, através de um processo dinâmico e participativo na construção de conhecimento, onde todos os envolvidos sintam-se comprometidos e revejam, sistematicamente, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação em consonância com a filosofia da escola. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 7).

Esta perspectiva de unidade de ação conduziu a presente pesquisa, visando uma sensibilização dos educadores para a sua efetiva (re) construção, por meio da integração de concepções e ações pedagógicas a fim de articular o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

As inquietações destes educadores constituíram o problema gerado de forma coletiva, que buscou compreender quais os limites e possibilidades da interlocução entre a Educação Infantil e os Anos iniciais do Ensino Fundamental no processo de (re) construção de uma unidade de ação pedagógica no contexto de uma escola da rede pública estadual de Santa Maria/RS.

Para tanto, a edificação processual e dialógica da unidade de ação conduziu a pesquisa, que apresentou o seguinte objetivo como principal: (Re) construir as interlocuções entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma unidade de ação com práticas pedagógicas compartilhadas, considerando os fundamentos epistemológicos e formativos que as constituem na escola. Para tanto, como objetivos específicos foram delineados: compreender as influências das políticas públicas educacionais no desenvolvimento das práticas pedagógicas edificadas no decorrer das primeiras etapas da Educação Básica, tendo em vista os documentos legais que balizam a mesma; identificar as concepções docentes acerca da criança e o seu desenvolvimento no decorrer das primeiras etapas da Educação Básica; e problematizar as estratégias pedagógicas e metodológicas utilizadas na pré-escola e no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no que tange ao processo de transição entre a Educação Infantil e os Anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando o contexto escolar como espaço de formação permanente.

A metodologia proposta contempla uma abordagem qualitativa, (TRIVIÑOS, 1987), do tipo pesquisa-ação. Esta abordagem os níveis de realidade que não possibilitam quantificação, tendo em vista a necessidade da análise destas relações, principalmente em relação à prática docente e os sujeitos que a integram, promovendo assim a constituição de uma reflexão coletiva e que vise à transformação da realidade (BARBIER, 2007). Para a coleta de dados utilizou-se o estudo documental e bibliográfico como forma de inferir conceitos relacionados à temática abordada e foi realizado um questionário com os educadores para realizarmos um diagnóstico inicial da problemática de pesquisa.

Posterior a isso, foi proposta a construção de Círculos Dialógicos Investigativo-formativos<sup>11</sup> (HENZ, 2015) intitulados como “Diálogos pedagógicos: em busca da unidade de ação bilaquiana”, os quais foram fundamentados pelas temáticas emergentes do grupo destacadas no questionário e que estavam entrelaçadas aos conceitos e fundamentos teóricos abordados na pesquisa. Ao total trinta e cinco educadores colaboradores foram convidados a formar este grupo de diálogo e elaboração de estratégias pedagógicas e metodológicas, sendo que eles foram numerados a fim de preservar suas identidades. A análise dos dados coletados foi realizada por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Os educadores caracterizaram-se, neste caso, como colaboradores que participaram ativamente do processo de construção dela e da resolução da problemática apontada pelo grupo.

<sup>11</sup> Esta proposta metodológica-epistemológica consiste na constituição de um espaço formativo que visa potencializar as vozes dos sujeitos que atuam na escola enquanto educadores. A partir a relação entre os educadores e suas inteirezas político-pedagógicas, objetiva a construção de reflexões sobre a práxis educativa e as nuances políticas, metodológicas e conceituais que a fundamentam (HENZ, 2015), sendo elas determinantes para a (re) construção da unidade de ação bilaquiana.

## O PROCESSO DE TRANSIÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA INFÂNCIA E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A constituição de aprendizagens significativas no decorrer do processo de desenvolvimento infantil necessita partir da promoção do “[...] desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 137). Desta forma, elas relacionam os novos conhecimentos com os que elas já estão apropriadas utilizando as ferramentas que já possuem para este processo, necessitando que este processo perpassa por ações pedagógicas que contemplem e respeitem o espaço-tempo de ser criança.

Desta forma, a Educação Infantil caracteriza-se como uma escola das infâncias, espaço de interações e vivências multifacetadas com caráter dialógico, que propicia a escuta sensível, para descobertas, criações e recriações, para a diversidade, na qual a criança é agente de conhecimento. Para isso, é preciso assegurar a associação do ato de educar ao ato de cuidar<sup>12</sup>, pois é preciso entender que esta interlocução consiste num elemento indispensável ao processo educativo nesta etapa, como define o Art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n.º 5/2009):

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e

<sup>12</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, definidas pela Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010, apontam o cuidar e educar como eixo suleador para toda Educação Básica: “Art. 6º Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana” (BRASIL, 2010).

práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, as práticas pedagógicas de qualidade também são concebidas a partir das necessidades infantis, pois a criança é o foco do processo de ensino-aprendizagem numa amplitude de dimensões de sua formação. Para tanto, é indispensável que as concepções de criança e infância estejam atreladas às ações pedagógicas, possibilitando o desvelamento e (re) construção das representações sociais<sup>13</sup> estabelecidas sobre estes conceitos. Segundo Fleury (2010), estas representações sociais podem idealizar um modelo de criança que não é vista na sua completude e resultar em um fazer pedagógico que não contemple suas especificidades. Neste sentido, alguns educadores da pesquisa apontaram a necessidade de se discutir estes e outros conceitos relacionados à criança no contexto escolar:

O desenvolvimento infantil vem sendo “atropelado”, ou seja, falta dar importância para o brincar. A criança precisa dar conta de conceitos que cognitivamente não está preparada. Esta preparação requer uma formação docente voltada para a aprendizagem e não apenas para ensinar. Os conceitos são trabalhados, muitas vezes, sem levar em consideração as especificidades de cada grupo e sua idade. (Educador 2).

Esta relação se fundamenta a partir dos espaços de discussão e planejamento coletivo de ações pedagógicas que oportunizem o protagonismo infantil, perpassando pelo espaço-tempo de ser criança na Educação Infantil e, também, no Ensino Fundamental no contexto dos anos iniciais. O contexto escolar acaba por fixar as barreiras entre estas etapas da Educação Básica, constituindo-as como tempos

<sup>13</sup> Segundo Fleury (2010, p. 145), a representação social consiste em uma “[...] organização composta de uma multiplicidade de impressões recobertas pelo nosso sistema cognitivo e simbólico”.

distintos e com sujeitos distintos: a educação Infantil com a criança e os anos iniciais do Ensino Fundamental com o aluno. Este processo foi destacado pelos educadores, tendo em vista a transição da criança entre as estas etapas.

Conforme o Educador 4: “Truncada é a palavra e a culpa é nossa também enquanto professores de Educação infantil e 1º ano. Deveríamos nos unir e fazermos uma transição tranquila e atrativa para a criança”. Esta fala aponta um paradigma educacional emergente: o que estabelece a criança no âmbito de sua a totalidade e não a fragmenta no decorrer do seu percurso escolar. Para isso, a construção de estratégias para reduzir este distanciamento é essencial para que o desenvolvimento infantil seja integral, contínuo e indissociável.

Moss (2008) destaca que os investimentos educacionais realizados no início da vida escolar da criança são cruciais para o seu desenvolvimento, bem como as concepções e ações pedagógicas que concebem este sujeito. Para isso, o autor considera quatro possibilidades de relacionamento entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental: preparação para a escola, que considera a possibilidade da Educação infantil preparar as crianças para o processo de escolarização, dando suporte para sua inserção no Ensino Fundamental; distanciamento, que considera a falta de diálogo entre estas etapas devido ao grau de antagonismo que se estabelece entre elas; preparação da escola para receber a criança, que considera a adaptação do Ensino Fundamental ao incorporar práticas e fundamentos da Educação Infantil a ele; e o vislumbre de uma possível convergência entre as etapas, que considera a constituição de duas escolas em uma só pelo entrelaçamento de concepções, culturas, práticas e metodologias relacionadas à criança, construindo espaços de diálogo em prol do desenvolvimento infantil.

Esta última possibilidade encontrou-se com o produto da pesquisa, que consistiu num processo de formação permanente

dos educadores e na (re)construção de práticas pedagógicas que vislumbrassem uma unidade de ação pedagógica, nas quais culminaram na organização de um caderno didático que buscou traduzir este processo de construção e reflexão dialógica. Este produto partiu das necessidades do contexto estudado, como exemplificaram as falas descritas anteriormente no que se refere à transição da criança entre as primeiras etapas da Educação Básica. Neste sentido, para que seja estabelecida uma unidade de ação pedagógica enquanto possibilidade de relacionamento entre estas etapas,

[...] é preciso examinar melhor essas diferenças e buscar de forma colaborativa novas concepções, valores e práticas partilhadas, o que pode ser conseguido mediante um ponto de convergência pedagógica, marcada por respeito mútuo, diálogo e construção conjunta. Em outras palavras, essa relação visa uma parceria forte e igualitária criada pelo trabalho conjunto em um projeto comum (MOSS, 2008, p. 153).

O processo de reflexão acerca da ação contempla o contexto escolar na perspectiva das infâncias, tendo em vista um desenvolvimento infantil integral. A necessidade desta concepção articulada do que é ser criança nas primeiras etapas da Educação Básica foi destacada na fala do Educador 14: *“Parece que a gente vê a criança até a educação infantil, vai para o primeiro ano e é aluno. Se rompe aquela coisa, aquela visão que se tem do todo da criança, que deveria ter. E eu não vejo continuidade da educação infantil para o primeiro ano”* (grifo nosso).

Assim, ficou evidente a necessidade da estruturação de processos pedagógicos articulados entre estas etapas. O PNE (BRASIL, 2014) aponta como estratégia para a meta 5 que almeja a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental a estruturação de:

[...] processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos

(as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças. (BRASIL, 2014, s/p).

A necessidade da organização de práticas articuladas no que diz respeito à transição da criança entre a Educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental já havia sido apontada no questionário preliminar e foram reiteradas nos grupos de diálogo, possibilitando assim uma reflexão compartilhada sobre o processo de ensino-aprendizagem neste contexto. Os educadores assinalaram que necessitam pensar coletivamente esta interlocução e construir elos de convergência entre as diferentes percepções do grupo, tendo em vista que a elaboração do caderno didático perpassa estas emergências ao possibilitar a construção de um conhecimento pedagógico compartilhado proveniente da ação pedagógica brasileira.

Destacou-se também que o 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental acabam fazendo parte de um isolamento pedagógico por serem intermediários do processo de desenvolvimento infantil- estão entre o processo de alfabetização e a inserção da criança nos anos finais do Ensino Fundamental. Trata-se de um “limbo pedagógico”, no qual as práticas e concepções precisam ser revistas, discutidas e reelaboradas.

Esta redefinição não foi apontada somente em relação ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, definido pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), a escola requer uma discussão mais aprofundada para compreender quais as concepções desta lei para implementá-la corretamente. Para isso, é necessário respeitar os tempos de desenvolvimento da criança, principalmente em relação às práticas pedagógicas realizadas na pré-escola e no 1º ano do Ensino Fundamental. A alfabetização é um processo que tem início no 1º ano do Ensino Fundamental, tendo até o 3º ano para ser consolidado, pressupondo que a pré-escola não antecipe este processo.

Neste sentido, a pré-escola não pode antecipar práticas próprias para os anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como 1º ano do Ensino Fundamental deve possibilitar um desenvolvimento inicial da alfabetização sem desconstruir as práticas lúdicas, de sentido e significado, que fazem parte da pré-escola. Deve haver uma sequência, tanto entre a pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental, como entre o ciclo da infância- 1º ao 3º ano- e o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, levando-se em conta que a criança ainda é uma criança e que sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem requer práticas que possibilitem esta construção sem perder a essência da infância. A preferência pela antecipação do processo de alfabetização na Educação Infantil aponta que ela é vista unicamente como espaço-tempo de cuidado, pois:

[...] desconsidera as demais dimensões do desenvolvimento da criança, privilegiando apenas aspectos cognitivos e, em certos casos, levando a uma redução dos tempos da infância em prol de uma entrada precoce num tempo de responsabilidades com tarefas escolares pouco adequadas para a formação de crianças pequenas. (SILVA; FLORES, 2015, p. 185).

Por isso é preciso compreender as bases legais que balizam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, salientando os seus respectivos objetivos e as influências delas no desenvolvimento infantil. A análise de programas e políticas possibilita a compreensão dos fatores que os levam a ser configurados de cada maneira, o que requer uma análise cognitiva que desvele os valores, ideias e representações que constituem os estudos delas. Neste sentido, os educadores destacaram que:

Até porque a teoria, assim como algumas políticas, não é feita por nós. *São feitas por pessoas que não estão no âmbito da gente.* (Educador 13).

No seguinte sentido: *as políticas públicas no Brasil, elas são baseadas nas políticas públicas de primeiro mundo. Cópia e cola, foi o que se fez no Brasil (Educador 1).*

As falas retrataram a fragilidade da relação entre as políticas públicas educacionais e o contexto escolar, destacando o hiato que há entre a construção e a implementação delas. A diminuição deste distanciamento ocorre a partir da discussão acerca das prerrogativas legais da prática educativa e dos documentos que estruturam e fundamentam a ação pedagógica da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o regimento escolar, pois ele “[...] é um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação” (LIBÂNEO, 2004, p. 153).

Sendo assim, as políticas públicas educacionais precisam estar articuladas a estes documentos para torná-los vivos no contexto escolar, ampliando a participação e a “voz” da escola nestas questões. Isso requer diálogo e reflexão sobre estas ações pedagógicas a fim de integrarem suas práticas e concepções, fomentando, assim, o respeito aos direitos da criança e as infâncias.

## PERCURSOS DIALÓGICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

O processo formativo requer um novo olhar docente acerca do desenvolvimento infantil: um olhar que integra, une, visando à totalidade da criança sob o enfoque compartilhado e reflexivo. A constituição de um grupo de diálogo acerca do desenvolvimento infantil e as políticas públicas que o balizam propõe a superação da ideia de “[...] o docente, em singular, para começar a trabalhar o conceito de *equipe docente*” (TEDESCO, 2012, p.106, grifos das autoras). Nesta formação de equipe docente é de suma importância:

[...] trabalhar com professores e gestores: concepções de infância e formas de inserção das populações infantis; concepções de linguagem, alfabetização, leitura e escrita; leitura literária; processos de imaginação e criação dos conhecimentos científicos e artísticos e seu papel na reflexão sobre as práticas; infância, juventude e vida adulta; cidade, diversidade e contemporaneidade; mudança. (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 79).

Para que estes elementos sejam discutidos e (re) estruturados, a escola precisa ser um espaço viabilizador do processo de formação permanente no âmbito colaborativo da equipe docente, explorando todas as dimensões formativas do *lôcus* escolar. Esse, precisa urgentemente se constituir como um espaço-tempo de possibilidades formativas, valorizando e integrando os saberes e fazeres docentes, conforme o PPP da escola pesquisada prevê através da unidade de ação.

Em relação à constituição desta unidade de ação, dentre os 35 educadores apenas quatro deles apontaram a sua existência na escola, 21 apontaram que ela existe em parte e dez destacaram que ela não existe. Estes dados evidenciaram que ela deve ser revista, discutida e reorganizada por todos os educadores a fim de contemplar suas necessidades didático-pedagógicas e possibilitar o desenvolvimento infantil sem fragmentar práticas, saberes e fazeres.

Os educadores retrataram uma emergente necessidade de organização de espaços de formação para o diálogo e construção desta unidade de ação, perpassando por ações que possibilitem a constituição do pertencimento do grupo à escola e à equipe docente, como a que ocorreu no decorrer desta pesquisa. Nesse sentido, a análise das práticas pedagógicas realizadas no contexto escolar consiste no fio condutor de novas possibilidades pedagógicas, pois a qualidade do processo de ensino-aprendizagem decorre dos saberes docentes que se constituem durante sua formação de forma permanente com base no diálogo:

A possibilidade de viver juntos não possui uma consequência natural da ordem social, se não uma aspiração que deve ser socialmente construída. *Essa questão do imposto, tu só constrói, tu só se ajuda, tu só se respeita se tu construir, se tu quiser isso. Se for imposto não vai dar certo. [...] Para construir uma unidade de ação realmente as pessoas precisam estar dispostas, mas tem que haver o diálogo.* (Educador 7, grifo nosso).

Assim, o processo de (re)construção de redes de relações traz consigo a concepção de que o planejamento reflexivo prevê novas possibilidades de formação docente e de transformação da prática educativa, tendo em vista a elaboração do conhecimento pedagógico compartilhado (BOLZAN, 2002).

Neste sentido, o saber docente<sup>14</sup>, tanto no aspecto teórico quanto prático, constitui-se das experiências vivenciadas pelos educadores no contexto da prática docente e do processo de construção dela. Nesta perspectiva, os educadores ressaltaram que os grupos diálogo realizados no decorrer desta pesquisa foram essenciais para que houvesse uma reflexão coletiva e a constituição do conhecimento pedagógico compartilhado, ao destacarem que estes grupos foram importantes para “[...] a interação do grupo de professores, principalmente por proporcionar momentos ricos de trocas de experiências e discussões balizadas pela prática docente e as teorias, trazendo as políticas públicas que estão sendo implementadas” (Educadores sujeitos da pesquisa, 2017).

A prática reflexiva e dialógica desta proposta qualificou as reuniões pedagógicas, conforme foi destacado pelo grupo de educadores na avaliação final feita sobre os grupos de diálogo: “[...] podemos ver que é possível esta forma de reunião pedagógica que integra recados com discussão e textos e reflexões que podem vir a ajudar a pensar as demandas da escola e pensarmos alternativas juntos” (Educadores sujeitos da pesquisa, 2017).

<sup>14</sup> Segundo Tardif (2002) caracteriza o saber docente como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (TARDIF, 2002, p. 36).

Este processo dialógico iniciou-se nos grupos de discussão estabelecidos ao longo da pesquisa, constituindo-se como uma estratégia pedagógica para a construção de uma interlocução entre as ações pedagógicas e metodológicas, visando assim o desenvolvimento infantil e o respeito às infâncias, sem antecipar etapas ou anular o protagonismo da criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou possibilitar a organização de espaços-tempo para a reconstituição das interlocuções entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma unidade de ação que perpassasse por práticas pedagógicas compartilhadas, considerando os fundamentos epistemológicos e formativos que as constituem.

Retomando o objetivo e o problema de pesquisa, é importante ressaltar que a construção desta interlocução pedagógica entre os fundamentos teórico-práticos e as políticas públicas educacionais decorre da constituição de espaços-tempo de formação permanente no ambiente escolar. A constituição de momentos de diálogo e reflexão coletiva entre os educadores possibilitou que houvesse um desvelamento da prática docente a partir da formação de um conhecimento pedagógico compartilhado, fundamentado pelas políticas públicas e pelos saberes docentes, sendo eles curriculares, disciplinares e experimentais.

A abertura de espaços dialógicos-pedagógicos nas reuniões pedagógicas evidenciou a possibilidade de instituição deste tipo de prática na formação permanente do professorado, corporificando a dialogicidade e a reflexão no contexto escolar de forma processual e participativa, a fim de estabelecermos convergências a partir das

divergências de concepções e práticas que existem neste contexto. A construção do caderno didático com estratégias coletivas para o desenvolvimento infantil destacou o interesse docente na articulação das práticas independentemente do ano ou etapa. A partir dele ficou evidente que a maioria dos educadores assumiu o compromisso coletivo com a qualificação da ação pedagógica e com a constituição da unidade de ação pedagógica bilaquiana.

Estabeleceu-se o protagonismo docente na gestão de sua formação e das ações pedagógicas realizadas no contexto escolar através da edificação de interlocuções. As narrativas dos educadores evidenciaram a necessidade deste protagonismo, tanto no âmbito da gestão do pedagógico quanto na constituição das políticas públicas educacionais que fomentam a Educação Básica.

Estas políticas públicas educacionais podem e precisam ser implementadas no contexto escolar, mas não somente no âmbito de sua execução, como também no âmbito da sua construção para que esteja realmente interligada ao cotidiano da escola. Na medida em que elas são feitas por sujeitos que fazem parte deste contexto tendo acesso aos limites e possibilidades dele, elas tornam-se ainda mais abrangentes na prática educativa.

Neste aspecto que se encontra uma limitação encontrada na pesquisa realizada, pois ficou perceptível que muitos educadores tiveram dificuldades em interpretar a implementação do Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2006) e transpô-la no contexto da prática educativa, principalmente no que se refere à antecipação do processo de alfabetização na Educação Infantil e à inserção da criança no 1º ano do Ensino Fundamental sem a elaboração de estratégias para que este processo fosse feito de forma tranquila.

Estes equívocos ocorrem justamente pelo fato de as políticas públicas serem pouco discutidas na escola, facilitando a existências

de interpretações errôneas e práticas que prejudiquem o processo de ensino-aprendizagem ao antecipar ações que são impróprias para a faixa etária e as possibilidades da criança.

Este processo de (re) construção da prática educativa demanda a ampliação dos espaços de diálogo a fim de constituir uma relação teórico-prática na escola de forma colaborativa. Assim, uma escola se faz de ações reflexivas que comportem as reais necessidades do contexto, sendo esta a essência desta pesquisa: fazer da escola um lugar de pesquisa com ela e por ela.

## REFERÊNCIAS

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução por Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 03 - 36. ISBN: 85-98843-01-6 (Série Pesquisa, v.3).

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução por Luis Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 05/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, MEC, CNE, CEB, Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o novo Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.com.br/ccivil/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.html](http://www.planalto.com.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.html)>. Acesso em: 16 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n.º 4/2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.

BOLZAN, D. P. V. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.

FLEURY, M. das G. Há uma criança dentro da professora? In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (Org). *Educação Infantil: muitos olhares*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HENZ, C. I. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e auto(trans) formação permanente de professores. In: HENZ, C. I.; TONIOLLO, J. M. dos S. de A. (Orgs.). *DIALOGUS: Círculos Dialógicos Investigativo formativos e auto(trans)formação de professores*. São Leopoldo: Oikos, 2015.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n.1, p.69-85, 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão na escola: Teoria e Prática*. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MOSS, P. What Future For the Relationship Between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling? In: *Research in Comparative and International Education*, v. 3. 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. *Projeto Político Pedagógico: articulando prática e teoria* (Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac). Santa Maria, RS: 2009.

SILVA, M. B. G. da; FLORES, M. L. R. Articulações e tensões entre a educação infantil e o Ensino Fundamental: análises a partir do contexto recente das políticas educacionais brasileiras. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de. *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: Perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

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

TEDESCO, J. C. *Qualidade de educação e Políticas Educacionais*. Brasília: Liber Livro, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

# 7

Sandro Rogério Finger  
Leandra Bôer Possa

GESTÃO PATRIMONIAL  
E QUALIDADE DE VIDA  
DO SERVIDOR  
DA UFSM:  
a inclusão da ergonomia

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.762.142-161

## INTRODUÇÃO

As demandas dos trabalhos das Instituições de Ensino Superior (IES) aumentaram e se modernizaram nos últimos anos. E, por consequência, o quadro de servidores também aumentou em relação aos anos anteriores. Esses dados crescentes, referentes ao aumento dos servidores, necessitaram de mais equipamentos e mobiliários para acolhê-los. Para esse conjunto de novos servidores, modernos equipamentos e mobiliários chegaram, bem como, também foram adquiridos equipamentos de informática mais modernos. Os servidores tiveram que se qualificar e se adequar às novas máquinas contemporâneas com a finalidade de prestar um serviço público decente à sociedade. Sociedade essa composta pelo povo, que financia o Estado com seus impostos e, por isso, a universidade se constitui em um modo de retorno dos recursos públicos, o que coloca a gestão patrimonial como um tipo de investimento para o aparelhamento das IES, que amparam os servidores a prestarem um serviço adequado.

Não somente à UFSM que foi atingida ou contemplada por essas transformações, mas a maioria das Instituições do país em suas estruturas administrativas, também, foram afetadas. Nesse contexto, o governo pressionado por mais investimentos sociais e a melhoria dos serviços públicos, resolveu iniciar algumas reformas estruturais. Iniciando pela modernização da gestão, as primeiras providências tomadas para delinear uma boa administração foi modernizar o campo da gestão pública, agregando a esta as áreas da gestão da informação, gestão do conhecimento, gestão financeira, gestão orçamentária, gestão de pessoas, gestão patrimonial, gestão universitária e de serviços (COUTINHO, 2004, p. 4).

Diante do cenário de transformações das estruturas nas IES, o presente artigo, busca apresentar a pesquisa desenvolvida Mestrado

Profissional do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) trazendo um estudo de caso de como foi preciso intervir nos modos de gerir a Gestão Patrimonial, especificamente, na UFSM.

Por consequência das reestruturações, das demandas das atividades e da chegada de modernos equipamentos e mobiliários que, ao mesmo tempo, também, eram afetadas pela diminuição dos recursos orçamentários, exigiram um certo tipo de gestão patrimonial que, ao longo do tempo, levou ao padecimento dos servidores, um impacto no que tange ao prejuízo quanto à saúde e o bem-estar, ou seja, constatou-se a possibilidade de estar, a gestão, carente de referenciais de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT). Este fenômeno atentou para ausência de atenção ou aplicação da ciência ergonômica ou da Ergonomia nos mobiliários funcionais da UFSM, tendo em vista que a ciência ergonômica ou ergonomia, poderia contribuir com estudos para evitar as condições estressantes enfrentadas pelos profissionais do trabalho em seus contextos laborais.

Portanto, a referida pesquisa, como já foi citada anteriormente, enfoca especificamente a UFSM, e aponta no campo específico da gestão patrimonial da UFSM a possibilidade e a necessidade de disponibilizar bens permanentes/bens móveis ou mobiliários funcionais, analisando-os ergonomicamente para uso dos seus servidores. A investigação consultou os servidores Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) de vários setores importantes da UFSM. O tema pesquisado sobre a gestão patrimonial agregada à qualidade de vida dos servidores e a ergonomia nas IES, partiu de uma contextualização da trajetória e experiência do pesquisador (autor da dissertação), que como servidor TAE na UFSM, foi acolhido pela orientadora (servidora professora) que entendia a necessidade da pesquisa, tendo em vista as vivências com a prática habitual dos serviços de gestão patrimonial de bens móveis, mais precisamente aqueles de uso mais comum dos servidores, que eram as cadeiras, poltronas e mesas.

A pesquisa foi amparada por aporte teórico nas referências bibliográficas correlacionadas à temática em estudo e constatou-se empiricamente a carência na gestão em considerar o fator humano, ou seja, a saúde do servidor, a qualidade da relação do trabalho cotidiano. Essa constatação apontava para uma certa ausência, na gestão patrimonial, de princípios que gerassem a análise ergonômica dos bens móveis funcionais utilizados pelos servidores. Ainda, essa constatação parecia, conseqüentemente, uma desconsideração com a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) dos servidores.

Com as constatações, era possível identificar que alguns estudiosos em Gestão Patrimonial indicavam que, o cumprimento e emprego da ergonomia, para aquisição de bens patrimoniais, constituía-se num investimento considerável por parte dos gestores pois, se caracteriza numa inovação e modernização neste campo de atuação. Com isso, um objetivo de pesquisa emergiu, qual seja, mostrar no decorrer da investigação que é possível aplicar esta proposta na aquisição de mobiliários ergonômicos.

## PREÂMBULOS DA PESQUISA

Inicialmente, ao se envolver com a problematização da pesquisa, observou-se a falta de uma análise qualificada com critérios ergonômicos sobre os bens patrimoniais permanentes/bens móveis ou mobiliários adquiridos por meio da Lei de Licitação n. 8.666, de 21 de junho de 1993 na UFSM. Bens que são utensílios, ferramentas ou instrumentos na rotina da maioria dos servidores, quando do cumprimento de uma prestação de serviço plena à sociedade. Na aquisição de bens, na maioria das instituições do Estado, já está automatizada a tese do comprar pelo mais barato, no entanto, essa tese da economicidade exigente na Legislação Federal a não exclusividade

pois, também, está regido na Legislação a cláusula daquilo que é mais vantajoso para a Administração Pública. Basta, com isso, saber se e como as instituições consideram a qualidade de vida do servidor como vantajoso, cabendo a Instituição ou ao gestor responsável definir por optar ou não pelo interesse em adquirir, por via Lei de Licitação, um mobiliário corretamente adequado ao servidor, provido de análise ergonômica. Um critério que poderia distinguir o quanto a instituição e a gestão falham ou não com uma política de qualidade institucional quanto à saúde do servidor.

A ausência de análise ergonômica dos bens ajuíza prejuízo à saúde, segurança e na Qualidade de Vida do Servidor (QVS) e, por consequência, resulta num desconforto no funcionamento e desenvolvimento das atividades exercidas pelos servidores que atuam na área administrativa educacional, que enfrentam rotineiramente serviços burocráticos. Com agravante negativo para a própria Instituição que poderá correr o risco de ter um servidor afastado por licença médica por longo tempo com problemas de saúde.

Ressalta-se, que ao longo da investigação, foi tomando importância pensar sobre o investimento no desenvolvimento do potencial humano, como forma de aprimoramento da Instituição na área de gestão de pessoas, pois estimula o bem-estar do servidor ao mesmo tempo que o reconhece como capital humano que produz e faz produzir a universidade. Além disso, é um investimento que impulsiona e motiva os servidores a alcançarem melhores desempenhos e serem mais eficientes e satisfeitos no ambiente de trabalho. É através dos servidores, TAEs e docentes, que a UFSM se desenvolve e se adapta às mudanças necessárias, garantindo a qualidade e o aperfeiçoamento de seus processos de gestão e resultados acadêmicos positivos, que a colocam no patamar de melhores universidades do país.

Para López-Ruiz (2007, p. 198) o capital humano se refere às capacidades, habilidades, destrezas, aptidões e conhecimentos

reproduzidos como capital intelectual. Portanto, a ausência de análise ergonômica ou a falta de consideração com o fator humano certamente resultarão em indicadores desfavoráveis à Instituição e aos seus servidores. Não é dispensável e não é impossível adquirir um material adequado e correto ergonomicamente para uso rotineiro dos servidores, mesmo que este material seja mais oneroso para a UFSM.

Na Legislação Federal está regido que a tese da economicidade não é exclusiva. No momento de aquisição dos bens, assim se procede em todos os bens e serviços adquiridos pela Administração Pública, no caso de licitar mobiliários ergonomicamente corretos, deve-se justificar como em benefício da saúde, bem-estar, segurança e qualidade de vida do servidor, e por consequência ao ofício de uma prestação de serviço qualificada à sociedade.

A Administração Pública seleciona a proposta mais vantajosa para o contrato de seu interesse, ou seja, cumprir com os preceitos do Direito e da Moral, visando sempre ao bem comum. Para muitos gestores da Administração Pública, esses processos já são automatizados, executam os processos de compras, como os bens patrimoniais/bens móveis através dos procedimentos licitatórios exclusivamente pelo mais econômico. A pesquisa, tenta contradizer e atestar o que acontece é equivocado na prática, vale mencionar o Art. 3º da Lei 8.666/93, Lei de Licitação, da Constituição Federal que está regido (MEIRELLES, 2000, p. 281).

[...] a licitação destina-se a garantir a observância do princípio constitucional da isonomia, a seleção da proposta mais vantajosa para a administração e a promoção do desenvolvimento nacional sustentável e será processada e julgada em estrita conformidade com os princípios básicos da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da igualdade, da publicidade, da probidade administrativa, da vinculação ao instrumento convocatório, do julgamento objetivo e dos que lhes são correlatos. (BRASIL, 1988).

Na área da saúde, quanto ao prejuízo à saúde dos servidores, constatou-se de acordo com os autores e cientistas, Kroemer e Grandjean (2005, p. 66) que, os materiais de custo baixo podem ser facilmente adquiridos, não há ergonomia adequada, o que provocam desconforto, podendo assim acarretar várias moléstias físicas aos seus usuários ao longo do tempo. Como já foi citado, a consequência é a Instituição ficar sem a força de trabalho do servidor para tratamento de saúde, ou seja, é um exemplo claro de ingerência de interpretação da Lei de Licitação. Provavelmente também acarretará problemas negativos à prestação de serviço ao povo. Esses conflitos poderiam ser evitados se os referidos bens patrimoniais para uso dos servidores estivessem corretamente adequados. Ressalta-se que há Normas Regulamentadoras (NRs), reconhecidas pela Legislação Federal, que versam especificamente sobre a ergonomia e como exigência às Instituições.

A quase totalidade das aquisições ou compras de bens móveis realizadas pela Administração Pública é feita por meio da Lei de Licitação. Embora seja o processo mais indicado e exigido pela Legislação Federal é possível criar outras estratégias que não so a licitação de bens/de modelos de fabricação padronizados e econômicos, pois esses, em muitas vezes, não preenchem os requisitos de um material seguro ao servidor.

O estudo de caso desenvolvido, que teve como objeto de estudo a UFSM e contou com a contribuição dos seus servidores, aqueles envolvidos com a área de gestão patrimonial, como as secretarias dos diversos cursos de ensino, os departamentos (didáticos e administrativos) e outros setores estratégicos que tratam com este procedimento de controle patrimonial. No total foram selecionados para a pesquisa oito (08) Centros de Ensino localizados no Campus Sede da UFSM. Para os servidores lotados nesses centros foi formulado um questionário em que foi perguntado quanto: à possibilidade de um novo método de gestão nas compras ou aquisições de bens

patrimoniais permanentes/bens móveis para a UFSM; como incluir na gestão e aquisição de bens a modernização e a inclusão da ergonomia; como integrar aos critérios que envolvam a qualidade de vida do servidor nos processos de aquisição e/ou licitação; como licitar bens patrimoniais/bens móveis para uso dos servidores TAEs como instrumentos/ferramentas adequados nas suas atividades rotineiras no local de trabalho.

A maioria unânime dos servidores questionados responderam com esperança e desejo de que a Instituição se modernize e considere o fator humano como item importante e fundamental na gestão patrimonial, ressaltando a adequação e inclusão da ergonomia como critério nos processos licitatórios para aquisição de bens patrimoniais permanentes/bens móveis para uso dos servidores.

Conforme Coutinho (2004, p. 6), a utilização dos bens patrimoniais como instrumentos/ferramentas adequados nas entidades que integram a Administração Pública, é da maior importância para o sistema jurídico e para com o povo. A gestão patrimonial na Administração Pública, da qual a UFSM como autarquia faz parte, está sujeita aos marcos regulatórios da legislação vigente. No que se refere à transparência e probidade na Administração Pública, há mecanismos fiscalizadores de controles públicos internos e externos, cita-se a Constituição Federal (CF), a Lei de Licitação n. 8.666/1993, a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) entre outros. O Ministério do Trabalho e Previdência Social (MTPS), abalizado pela OIT (Organização Internacional do Trabalho), e através da Portaria n. 3.751, de 23 de novembro de 1990 criou como garantia de proteção aos trabalhadores algumas normas de segurança. Como foi citado anteriormente, foram criadas as Normas Regulamentadoras (NRs), dentre essas normas está a NR 17 que trata especificamente da ergonomia e como exigência às Instituições. Nesse contexto, essas normas que incidem sobre a qualidade de vida do servidor de podem ser aplicadas na evolução das relações de trabalho e dos

métodos, portanto a UFSM não deve se eximir, pois essas, são ações que garantem proteção à saúde, segurança e qualidade de vida nas atividades desenvolvidas no local de trabalho, sendo assim, é direito do servidor o instrumento de trabalho pensado ergonomicamente.

## A PESQUISA

A pesquisa enfocou o cotidiano dos servidores pesquisados relacionados com os processos de gestão patrimonial de bens móveis, bens permanentes, que causam impacto direto na qualidade de vida do servidor no âmbito da UFSM.

No estudo de caso, foi considerada como referência a problemática de pesquisa que está relacionada ao desenvolvimento de uma proposta para contribuir com a gestão patrimonial de bens móveis da UFSM. A pesquisa foi ancorada em princípios da análise ergonômica, e desmembraram-se algumas questões de pesquisa e princípios relacionados à gestão patrimonial da UFSM, que podem contribuir para a qualidade de vida do servidor: a) O que considera qualidade de vida funcional através da gestão de patrimônio?; b) Quais as principais fragilidades relacionadas à gestão patrimonial?; c) Quais os critérios considerados para a aquisição de bens móveis de uso dos servidores na UFSM?

O objetivo da pesquisa, após a investigação e como produto, foi apresentar uma proposta à UFSM, considerando uma contribuição aos procedimentos já existentes na Instituição. Constatou-se como produto da pesquisa e proposta a utilização da ergonomia. Portanto, “construir uma proposta para contribuir com a gestão patrimonial de bens móveis da UFSM, ancorada em princípios da análise ergonômica, na perspectiva de sinalizar ou auxiliar na melhoria da qualidade de vida

dos servidores”. E por objetivos específicos, definiu-se: reconhecer os principais indicadores, de gestão patrimonial, relacionados à qualidade de vida funcional dos servidores TAEs da UFSM; compreender as carências referentes à gestão patrimonial de bens móveis e pautar aos princípios legais da ergonomia; identificar os critérios considerados pela UFSM para a aquisição de bens móveis de uso dos servidores.

Para o desenvolvimento da pesquisa se constituiu um estudo de caso que segundo Yin (2010, p. 22) é uma das várias maneiras de realizar a pesquisa de ciência social, tratando de É de questões sobre um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real. E, para Minayo (2010, p. 164), que diz ser, o estudo de caso, um método de investigação qualitativa abrange o estudo das relações e as percepções do fenômeno ou evento em questão, e sendo favorável para gerar conhecimento sobre características de eventos vivenciados.

Como estudo de caso, a pesquisa tratou apontar, ainda, como a gestão dos bens patrimoniais/bens móveis adquiridos pela UFSM levam e podem levar em conta a prioridade do fator humano, tendo em vista ser esse, um meio de produtividade para o serviço público. Com isso, a pesquisa está fundamentada e legitimada e segue uma ambiência contextualizada através da prática cotidiana dos servidores TAEs quanto à Gestão Patrimonial de bens patrimoniais/bens móveis no âmbito da UFSM.

Foram pesquisados servidores efetivos com experiências adquiridas nas suas funções e setores estratégicos de trabalho, em oito Centros Ensino, ao longo do tempo na UFSM. O questionário, como instrumento, foi enviado aos pesquisados via *on-line* pela ferramenta Formulários Google. Foram inseridas técnicas de interrogação relacionadas com o assunto pesquisado. As questões e as respostas dadas pelos servidores respondentes traduziram o objeto de estudo específico da pesquisa. As perguntas foram distribuídas em três blocos.

O bloco 1 – Identificação do exercício profissional e relação com o setor de patrimônio da UFSM. O levantamento dos dados apontou entre os pesquisados, servidores TAEs, o envolvimento com o setor de patrimônio da UFSM. Desses pesquisados, quase oitenta por cento (80%) têm uma relação esporádica funcional com a ação de compra de bens móveis. Constatou-se entre os pesquisados sobre as atividades relacionadas com os bens patrimoniais que são simplesmente operacionais de rotina, ou seja, os servidores somente representam um elo de informações enviadas ao Departamento de Material e Patrimônio/DEMAPA. O referido departamento é o principal órgão da Instituição que administra as informações e operações sobre o controle patrimonial geral, entre essas operações estão os processos licitatórios. Outra parte dos pesquisados, respondeu ter algum envolvimento em menor escala, ou seja, somente consulta virtual de praxe com os dados ou informações oferecidas pelo DEMAPA.

O bloco 2 – Identificação dos critérios que são mais utilizados ou levados em consideração para a aquisição dos materiais permanentes, mais especificamente os mobiliários ou bens móveis como cadeiras, poltronas, mesas e outros que são de uso rotineiro dos servidores na UFSM. Houve uma pluralidade de posicionamentos nas respostas dadas pelos pesquisados. A maioria das respostas demonstrou, pelo entendimento e afirmação dos pesquisados, que as compras dos bens patrimoniais permanentes/bens móveis, realizadas pela UFSM, são por meio da Lei de Licitação pelo mais econômico, ou seja, pelo mais barato. Mas, ao mesmo tempo, essa maioria unânime complementa e acrescenta o desejo que a Instituição cumpra com as exigências do Ministério do Trabalho e Previdência Social (MTPS) sobre as Normas Regulamentadoras, no seu cumprimento sobre a NR 17, que trata especificamente sobre a aplicação da ergonomia. O que chama a atenção nesse ponto é que uma parte dessa maioria que exige o cumprimento da NR 17 relatou desconhecer o que é a ergonomia. Outros grupos pequenos de pesquisados demonstraram posições

variadas nas suas respostas: como: conhecem, mas que a UFSM não pode adquirir esses bens patrimoniais, por serem mais onerosos; a UFSM não se interessa por investimento nessa área sobre ergonomia; tanto faz, ou seja, a UFSM cumprir com a exigência da NR 17 ou não, não faz diferença para eles (pesquisados).

O bloco 3 – Identificação do impacto da aquisição dos bens patrimoniais na qualidade de vida do servidor, tendo em vista os princípios que atualmente são utilizados na gestão de patrimonial da UFSM. A maioria unânime dos servidores pesquisados é conscienciosa sobre a importância quanto aos fatores de segurança, bem-estar e qualidade de vida do servidor. E ao mesmo tempo, concordam que as tarefas rotineiras e repetitivas no local de trabalho por tempo prolongado, podem sim causar danos graves à saúde como as Lesões do Esforço Repetitivo (LER) e Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (Dort). Só para explicar, esses danos são doenças que afetam os tendões, músculos, nervos, ligamentos e outras estruturas responsáveis pelos movimentos dos membros superiores. Essa mesma maioria de respondentes da pesquisa deseja e espera que a UFSM se modernize, e quanto ao gestar sobre a compra ou aquisição de bens patrimoniais/ bens móveis atenda como critério fundamental a importância do fator humano no momento dos procedimentos sobre o cumprimento da Lei de Licitação n. 8.666/93. Esse grupo de respondentes ou pesquisados deseja que a UFSM considere, na gestão patrimonial, às exigências das NRs sobre considerar o fator ergonômico importante no local de trabalho. Portanto, constatou-se quanto às respostas dadas pelos pesquisados alguma insatisfação e insegurança com os atuais métodos licitatórios para aquisição de bens móveis.

As reações, no conjunto, foram unânimes por parte dos pesquisados quanto às perguntas formuladas, e evidenciaram a pretensão para a possibilidade da aplicação da ergonomia quanto aos critérios e processos para licitar um bem patrimonial/bens móveis para

o uso funcional dos servidores. Observou-se o desejo, dos servidores pesquisados, de não empregar apenas o fator econômico de menor preço à aquisição de materiais, e sim adquirir o material mais vantajoso para os servidores e para a UFSM, como enfatiza o autor Meirelles (2000, p. 281), já mencionado anteriormente.

Enfatizar na gestão patrimonial os critérios ergonômicos, tem a ver com o bem comum e com inclusão, pois nesses critérios pode-se dar visibilidade para todos os servidores e ao mesmo tempo para cada um em suas singularidades. Essa problematiza, desenvolvida na investigação, por fim, apontou que os bens ergonomicamente adequados constituem qualidade de vida do servidor e do trabalho, dando reconhecimento a população que através dos impostos financiam os gastos e investimentos públicos na universidade e que precisa reconhecer nela um serviço educacional de qualidade.

## GLOSSÁRIO DA PESQUISA – PARTE 1: ERGONOMIA E QUALIDADE DE VIDA DO SERVIDOR (QVS)

É direito de todo servidor público desempenhar suas atividades, com qualidade e eficiência, num local que ofereça conforto e materiais adequados. A condição da importância do servidor no ambiente organizacional ergonomicamente adequado e o reconhecimento do fator humano, pela Instituição às suas atividades, contribuem com o intelecto do próprio servidor.

Conforme Limongi-França (2004, p. 42), a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT), possui um grande aliado que é o apoio jurídico, o que se constitui na garantia de direitos e deveres, dispondo de aspectos essenciais de ações, programas, práticas e valores na área trabalhista,

a autora afirma ainda que, “Quando houver a correlação entre melhoria da Qualidade de Vida das Pessoas e Estilo de Vida dentro e fora da Instituição, isso causará impacto na excelência e na produtividade dos indivíduos em seu trabalho”.

O fator “burocracia” é fatigante e causa moléstias, como cansaço físico e mental aos servidores públicos, a UFSM não se exclui dessa causa. Os serviços prestados pelos servidores ao povo ainda é um processo de domínio burocrático, mas indispensável. As situações administrativas são inertes, estáticas, rotineiras e repetitivas, obriga o servidor a ser exposto a forças fatigantes nas suas tarefas. A qualidade de vida do servidor vinculada à ergonomia deve ser valorizada no âmbito das Instituições. Conforme estudiosos, pesquisadores e cientistas, a ciência ergonômica está relacionada às transformações sociais, econômicas e, sobretudo, tecnológicas que vêm ocorrendo no mundo do trabalho globalizado.

A ciência ergonômica surgiu num momento histórico, e foi a partir daí sua origem e evolução, paralelamente às Teorias da Administração com o “pai da administração científica” e criador do regime *taylorista*, Frederic Winslow Taylor. Nessa época os estudos e as experiências já norteavam um olhar apurado sobre a QVT, ergonomia, fator humano e ambiente organizacional (WACHOWICZ, 2007, p. 98). Os conceitos de ergonomia foram diversos, pois a ciência já era associada a diversas abordagens. A ergonomia já era aplicada em conhecimentos de anatomia, fisiologia, psicologia, engenharia, entre outras áreas. Wachowicz (2007, p. 97) sobre ergonomia: “é o estudo do comportamento e relações entre o homem e seu ambiente de trabalho, convertendo-se o mesmo homem no sujeito-objeto.”. Laville (1977, p. 10) afirma: “a ergonomia se liga simultaneamente ao progresso dos conhecimentos científicos e à evolução dos problemas do trabalho”.

## GLOSSÁRIO DA PESQUISA – PARTE 2: GESTÃO PATRIMONIAL NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Para melhor entender a Gestão Patrimonial na Administração Pública, a pesquisa focalizou alguns tópicos importantes e fundamentais sobre a Legislação Federal, adentrando mais especificamente na Lei de Licitação e Contratos n. 8.666 de 21 de junho de 1993. Conforme Meirelles (2000, p. 281), o processo licitatório é um procedimento administrativo para aquisição de bens e serviços com recurso público, no âmbito federal, estadual e municipal. A Lei 8.666/93 procura dar maior transparência ao processo licitatório, e permite que qualquer cidadão acompanhe o seu desenvolvimento.

A gestão patrimonial, conforme Coutinho (2004, p. 7), a luz da doutrina, seja na área do direito privado ou público, limita-se os atos de guarda, conservação e percepção dos frutos dos bens administrados pela Administração Pública.

Além dos conceitos citados pelos autores, aliam-se algumas terminologias jurídicas necessárias e importantes e corroboraram com a construção da pesquisa. São termos enfatizados de maneira particularizada para não serem confundidos com outros termos similares constantes na língua portuguesa. Por exemplo, Patrimônio Público, conforme Meirelles “é o conjunto de bens, corpóreos ou incorpóreos, imóveis, móveis e semoventes, créditos, direitos e ações que pertençam, a qualquer título, às entidades estatais, autárquicas, fundacionais e paraestatais.” (1999, p. 459). Outro termo similar e não se pode confundir, segundo Meirelles é Domínio Público, “em sentido amplo é o poder de dominação ou de regulamentação que o Estado exerce sobre os bens do seu patrimônio (bens públicos), ou sobre os bens do patrimônio privado (bens particulares de interesse público)” (2000, p. 467).

Outros termos ou expressões jurídicas são importantes como “coisa e bem” para se diferenciarem entre si. Coutinho esclarece: “Coisa” é gênero do qual “bem” é espécie. O significado está que “coisa” é tudo que existe objetivamente, excluindo o homem, o sol, a lua e os animais. E “bem” se inclui na compreensão de valor econômico ou riqueza e que tenha a ideia de utilidade e quantidade e são suscetíveis de apropriação, inclusive os dinheiros, direitos e obrigações (2004, p. 9).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contextualização do estudo da Gestão Patrimonial na Administração Pública envolvendo a Qualidade de Vida do Servidor depende da percepção que se constrói nas instituições e dos desafios que estabelecem em suas metas, tendo em vista alguns direitos e qualidade institucional que estão, notadamente, vinculadas a algumas normas no que abrange a legislação sobre saúde e segurança do servidor.

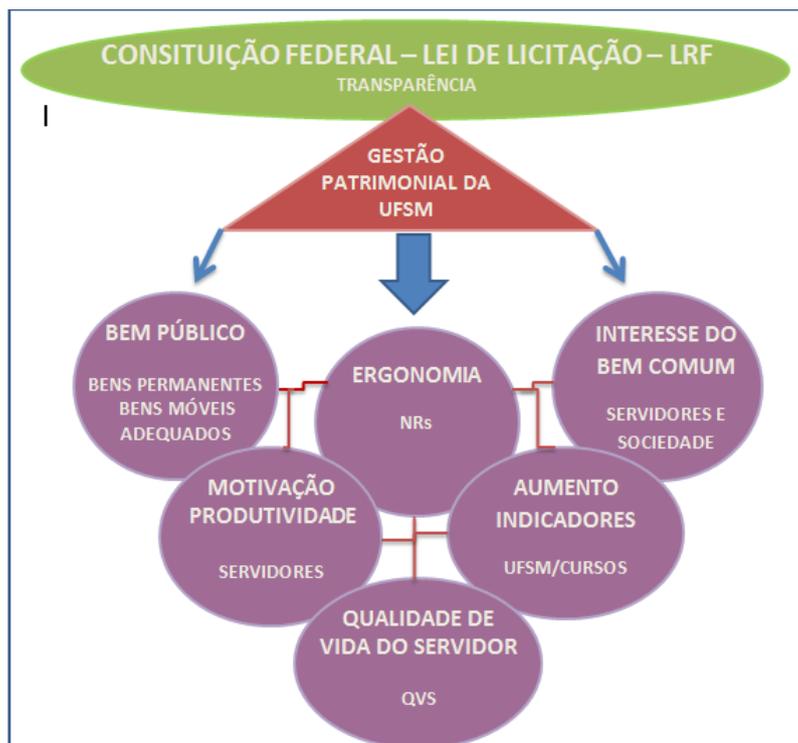
A carreira e remuneração são fatores importantes no bem-estar dos servidores públicos, mas esses fatores devem estar vinculados diretamente ao ambiente de trabalho adequado. A Instituição, a UFSM, não necessita só de bens e equipamentos de última geração, mas sim, de equipamentos e mobiliários que contemplem as necessidades de segurança, saúde e bem-estar dos servidores. A Instituição deve considerar e garantir a qualidade de vida do servidor, ou seja, deve considerar o fator humano em primeiro lugar, oferecer condições plenas de conforto nas suas atividades, assim como, possibilidade de incluir nos processos licitatórios de compras de equipamentos e mobiliários o critério da ergonomia que também será um fator de inclusão das pessoas. Esse procedimento com certeza trará benefícios ao servidor como amenizar as moléstias causadas do contexto burocrático da Administração Pública. Essa possibilidade

trará benefício à Instituição que confiará ao servidor uma prestação de serviço qualificada à população.

Como já foi apontado, a partir da pesquisa se desenvolveu um produto, e esse foi a sugestão de acrescentar às ferramentas virtuais disponíveis no Portal do DEMAPA, a aquisição de bens patrimoniais/ bens móveis ergonomicamente corretos e já licitados. Certamente, essa pequena mudança poderá gerar alguma morosidade ou dificuldade no início, pois se trata da implantação de algo moderno e novo na Administração Pública, mas valerá a pena. Lembrando, que é uma decisão lícita e transparente, se enquadra conforme regido na Legislação Federal, em que a Administração Pública deve escolher o material que é mais vantajoso, e não a tese “automatizada”, talvez interpretada equivocadamente, que todo bem deve ser adquirido ou comprado pelo mais barato ou menor valor. Serão bens mais onerosos, mas a afirmação de que contribuirão na produção qualificada de conhecimento e formação que são os indicadores de qualidade da instituição. Além disso, para reforçar a viabilidade do produto, esse está amparado no Art. 207 da Constituição Federal de 1988 está regido: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Para finalizar inclui-se a figura 1, que retrata a síntese produtiva da pesquisa desenvolvida:

Figura 1 – Síntese da pesquisa desenvolvida



Fonte: (FINGER, 2017).

Constatou-se, portanto, que a conjuntura problemática da ausência da ergonomia à Gestão Patrimonial vigente na Instituição é reconhecida, por isso, a pesquisa apresentou a necessidade de se implantar uma política para o futuro e, conclui-se, pelas condições jurídicas e constitucionais amplamente apresentadas e amparadas, a possibilidade da UFSM inovar no que se refere à Gestão Patrimonial, considerando dois fatores preponderantes: Qualidade de Vida do Servidor e Ergonomia.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 8.666, de 21 de junho de 1993, art. 37, inciso XXI. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 21 jun. 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8666cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8666cons.htm)>. Acesso em: 27 mai 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério Do Trabalho e Previdência Social. *Portaria n. 3.751*, de 23 de novembro de 1990. NR 17 – ergonomia. Disponível em: <<http://trabalho.gov.br/images/Documentos/SST/NR/NR17.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Artigo nº 207 da Constituição Federal de 1988. Diário Oficial da União Brasília, DF, 09 abr. 1988. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650167/artigo-207-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

COUTINHO, J. R. A. *Gestão Patrimonial na Administração Pública*. Noções gerais sobre os bens das entidades que integram a administração pública e a sua utilização. Rio de Janeiro: Lumen Juris. 2004.

FINGER, S. R. *Gestão Patrimonial e qualidade de vida do servidor: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado Profissional em Política Públicas e Gestão Educacional) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

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

\_\_\_\_\_. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas. 2008.

KROEMER, K. H. E.; GRANDJEAN, E. *Manual de ergonomia: adaptando o trabalho ao homem*. 5ª edição. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

LAVILLE, A. *Ergonomia*. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

LIMONGI-FRANÇA, A. C. *Qualidade de Vida no Trabalho – QVT*. Conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial. 2 ed. São Paulo: Atlas. 2004.

LÓPEZ-RUIZ, O. *Os executivos das transacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

MEIRELLES, H. L. *Direito administrativo brasileiro*. 24 ed. São Paulo: Malheiros. 1999.

\_\_\_\_\_. *Direito administrativo brasileiro*. 25 ed. atualizada por Eurico de Andrade Azevedo, Délcio Balestero Aleixo e José Emmanuel Burle Filho. São Paulo: Malheiros. 2000.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec. 2010.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E PREVIDÊNCIA SOCIAL. *Normas Regulamentadoras*. Brasília, DF, 14 set. 2015. Disponível em: <<http://www.mtps.gov.br/seguranca-e-saude-no-trabalho/normatizacao/normas-regulamentadoras>>. Acesso em 14 jun. 2016.

YIN, R. K. *Estudo de caso*. Planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookmann. 2010.

WACHOWICZ, M. C. *Segurança, saúde e ergonomia*. 20. ed. Curitiba: Editora IBPEX, 2007.

# 8

Adriana Cristina Gomes  
Adriana Moreira da Rocha Veiga

O ITINERÁRIO  
METODOLÓGICO:  
entrelaçando  
histórias  
narradas

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.762.162-183

## O COMEÇO DA HISTÓRIA: A MEMÓRIA NARRADA

Revisitar lugares, buscar dali aquilo que pode trazer à memória algo que suscitou o ser e estar no mundo, um mundo docente permeado por diversos atores ao longo de mais de um século de existência. Um Instituto de Educação e suas histórias. As pessoas que fizeram ou fazem parte da história desse lugar são importantes protagonistas para definir as questões das “memórias bilaquianas”.

A memória abordada de uma maneira imaginativa que faz uso dos vestígios do passado para (re) criar sua interpretação e visando compreender o presente. As narrativas surgem de aspectos subjetivos e trazem a interpretação do que não está visível, do que não é palpável e que precisa ser interpretado para compreender fatos que estavam grudados nas histórias de cada um.

O esquecimento também aparece nesta narrativa, pois ele pode ser construído externamente, mas está colado internamente em cada sujeito. Relacionado ao reconhecimento o que se esquece pode ser resgatado mesmo que isto envolva uma necessidade psicológica ou social para que a memória seja desencadeada.

A proximidade afetiva pode ser o gatilho para que o processo imaginativo resgate a memória. Uma lembrança socialmente remexida suscita processos memoriais afetivos e assim, ressignificada, aflora pertencimentos.

A autorreflexividade do professor/pesquisador aproxima a busca por desvendar um lugar de onde o professor que há em nós se revela. Ao revelar sua professoralidade o docente se apropria daquilo que buscará nas “histórias de vida” e na (auto)biografia, pois assim, haverá a possibilidade de uma profunda e rigorosa pesquisa

para se compreender o movimento formativo por meio das trajetórias narradas por professores egressos do Curso Normal e que atuam como formadores objetivo geral da pesquisa aqui descrita.

Assim sendo, como questão norteadora da pesquisa de mestrado profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, priorizamos: *de que maneira a formação no Curso Normal interferiu na trajetória profissional e pessoal de egressos do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac?* Com o intuito de responder à questão norteadora, foi definido o seguinte objetivo: *compreender os elementos que interferiram na formação docente por meio das histórias narradas por professoras egressas do Curso Normal que se constituíram professoras formadoras.*

Dessa forma, foi realizada uma pesquisa (auto) biográfica e análise narrativa de abordagem qualitativa<sup>15</sup>, em que os sujeitos foram quatro professoras egressas do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, em Santa Maria/RS, que, posteriormente à formação inicial, dedicaram-se à formação de professores. Foram realizadas entrevistas narrativas além da escrita de textos memoriais formativos que serviram de base para a análise das narrativas, o que possibilitou resgatar a memória formativa de cada professora participante da pesquisa, bem como sua “identidade bilaquiana” que ao ser restaurada resultou no processo de reconhecimento da pertença e vínculo afetivo ao Instituto e da formação reflexiva.

## A NARRATIVA E AS ENTREVISTADAS

A potência da narrativa passou por um processo interno que se efetiva no outro. Retomamos um passado que sempre existiu (re)

<sup>15</sup> Abordagem qualitativa depende da coleta de informações ocorridas em contextos da vida real por meio de entrevistas ou testemunhos oculares.

acordando o passado e vivenciando o presente. A imagem de uma narrativa faz aflorar o exercício de um conhecimento que empodera para constituir respostas que levem a compreensão dos processos de pertencimento formativo que se constitui em sentimentos pelo outro e pela lembrança que dele emerge.

O movimento dessa pesquisa percorreu alguns momentos de forma a amarrar o pensamento do leitor em relação às indagações aqui propostas, dessa maneira, inicialmente se realizou uma pesquisa bibliográfica e documental, a fim de fundamentar o problema que fundamentou a pesquisa, bem como elaborar o aporte teórico que discorreu sobre assuntos que fossem capazes de elucidar a matriz teórico-conceitual abordando os processos formativos dos professores desde a formação inicial à continuada, sendo retratados elementos relativos à trajetória profissional, professoralidade e a formação docente, além de aspectos relativos à identidade docente e às narrativas de vida.

Para situar o aspecto histórico temporal dessa dissertação foi explicitada a história do Curso Normal no Brasil, a fim de apresentar a constituição da escola em questão, por intermediação de uma pesquisa e análise documental no Acervo Histórico do Instituto, a fim de recuperar a história do mesmo e suas personagens, pois, a partir disso seriam situadas as pesquisadas das narrativas de vida desta pesquisa.

Tal pesquisa e análise documental foram embasadas em documentos existentes como relatórios, registros de matrículas, fotografias, imagens entre outros materiais que serviram de suporte para a elaboração do histórico do Curso Normal no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, bem como a localização do mesmo nos diversos momentos histórico/educacionais do município de Santa Maria/RS. Além disso, foi possível trazer à tona a problemática do esvaziamento do Curso Normal em uma breve comparação entre sua história e a atual realidade.

Foram quatro pesquisadas entrevistadas que terminaram o Curso Normal a partir de cinco décadas atrás e que receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido cada uma, o mesmo explica a pesquisa destacando sua importância, seu objetivo geral e específicos, além do “Produto” produzido a partir dos processos investigativos dessa pesquisa.

As entrevistadas fizeram parte do Bilac em diferentes épocas, transitaram pelos corredores da escola contando e vivenciando diferentes histórias e ao (re)acordar suas memórias trouxeram aquilo que lhes marcou mais profundamente. Protea, começou o curso normal em 1964, início da Ditadura Militar no Brasil, tempos de dificuldades sociais e de intenso movimento político. Sua formatura em meados de 1967 foi uma conquista e permeada por inúmeras incertezas. Retornou ao Instituto no início dos anos 90 e foi nesta época também que encerrou sua carreira como professora dos anos iniciais e do Curso Normal, pois vivenciou uma greve da qual foi a motivadora para sua decisão de aposentadoria.

Rosa ingressou no Instituto em 1975, no auge de seus dezesseis anos com a expectativa de uma jovem que seguiria a profissão de sua mãe e que precisaria superar toda a timidez vivenciada em sua juventude. Sua formatura ocorreu em 1979 e seu retorno ao Instituto ocorreu quando a mesma retornou ao município de Santa Maria e foi designada para assumir turmas de Ensino Médio em outra escola, mas por obras do acaso acabou retornando ao Instituto, pois neste teria a possibilidade de trabalhar tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, no Curso Normal. Os anos passaram Rosa ainda faz parte da formação de professoras e professores desde os anos 90.

Camélia teve sua trajetória formativa permeada pelas idas e vindas ao Bilac imenso. Iniciou sua jornada bilaquiana quando ingressou no Jardim de Infância, nos anos 70. Como seu pai era militar percorreu o Brasil e toda vez que voltava ao estado do Rio Grande do Sul, retornava também ao Instituto e foi nele que concluiu o Curso

Normal em meio a dificuldades pessoais, pois sua mãe estava doente, sua formatura ocorreu em 1988. No início dos anos 2000 Camélia após um concurso ingressou no magistério público estadual e retornou ao Curso Normal como professora de Didática e desde então está envolvida com a formação de professoras neste local.

Lírio diferente das demais entrevistadas ingressa no Curso Normal em 1989 e se forma em 1992. Sua trajetória no curso a leva por outros caminhos, inicialmente se aventura no Comércio e posteriormente quando começa a lecionar ela se encontra como a professora que sempre quis ser. Ao longo de sua experiência profissional torna-se coordenadora pedagógica em uma instituição particular do município de Santa Maria lugar que lhe proporciona dedicar-se a formar o grupo pelo qual está responsável até os dias atuais e esta dedicação a formação ela atribui principalmente ao Curso Normal que lhe oportunizou vivenciar a formação docente.

Nesse sentido, o que direciona o olhar voltado à memória bilaquiana é o olhar de pertença ao lugar. Vislumbramos os caminhos percorridos na minha formação, autorreflexionar minhas escolhas formativas, mostrando um lugar a partir de outros olhos o das entrevistadas/pesquisadas/autoras dessa história que vai do pessoal ao profissional e que visa compreender o Instituto e os processos formativos constituidores da professoralidade de cada um e de todos os envolvidos nessa pesquisa.

Foram resgatadas as memórias deste lugar e isso pode auxiliar nos processos de (re)conhecimento e de busca por reorganização dos espaços lócus de educação. Zeichner (1995, p. 120) acredita que um dos problemas mais importantes da formação de professores é nosso isolamento em pequenas comunidades um isolamento nem sempre proposital, mas que atravessa a necessidade de fazer parte do lugar, o que em alguns momentos “empobrece o debate e as interações” e afasta as possibilidades de inovações no campo educacional.

Ao fazer suas considerações em relação à reflexão docente, Zeichner (1993, p. 20) destaca que a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar na tentativa de com isso resolver as questões que surgem em seu cotidiano e que merecem um olhar rigoroso. Resolver problemas nos espaços educativos e fazer uso da reflexão como possibilidade de reelaborar o trabalho docente tendo como base a autorreflexão de própria prática docente.

De acordo com Silva (2003, p. 30) os dados das narrativas deverão ser observados com o cuidado que suas representações possam indicar, assim, a autora afirma que:

[...] a leitura dos dados das narrativas oral e escrita é um exercício que deve ser feito tendo em conta as representações, pois essa leitura deve partir das relações que os sujeitos estabelecem ao atribuírem significados às coisas e ao manifestarem seus sentimentos, suas atitudes, suas ações, seus valores.

Uma percepção sensível do que foi significado a partir das narrativas de vida, tanto oral quanto escrita foi sendo delineada. Para tanto utilizamos a entrevista narrativa<sup>16</sup> como forma de coletar os dados necessários para elucidar o problema aqui destacado.

## ENTREVISTAS NARRATIVAS E A POTÊNCIA DO NARRADO

As narrativas docentes não foram nada fáceis de serem usadas, pois em alguns momentos as pesquisadas precisaram de

<sup>16</sup> Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 93) definem “A entrevista narrativa [...] tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (que na EN é chamado um “informante”) a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social”.

um incentivo oral para dar continuidade às falas. Um momento tenso e intenso este de escuta e de espera. Equilibrar o bom senso com a sensibilidade metodológica necessária para dar continuidade ao processo da pesquisa.

Jovchelovitch e Bauer (2002) tratam da entrevista narrativa com o cuidado do pesquisador e evidenciando a necessidade do afastamento do entrevistador. Afastamento esse, designado como necessário, para que a narração não sofra interferências do mesmo durante o processo da entrevista, sendo assim os autores destacam alguns aspectos pertinentes para que a entrevista ocorra de maneira adequada. Os autores Jovchelovitch e Bauer (2002) trazem um esquema autogerador que tem três características:

Textura detalhada: se refere a necessidade de dar informação detalhada a fim de dar conta, razoavelmente, da transição entre um acontecimento e outro. [...] O contar histórias está próximo dos acontecimentos. Ele clara conta do tempo, lugar, motivos, pontos de orientação, piosos, estratégias e habilidades. Fixação da relevância: o contador de história narra aqueles aspectos do acontecimento que são relevantes, de acordo com sua perspectiva de mundo. A explicação dos acontecimentos e necessariamente seletiva. Fechamento da Gestalt: um acontecimento central mencionado na narrativa tem de ser contado em sua totalidade, com um começo, meio e fim. O fim pode ser o presente, se os acontecimentos concretos ainda não terminaram. Esta estrutura tríplice de uma conclusão faz a história fluir, uma vez começada: o começo tende para o meio, e o meio tende para o fim. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 94-95).

A entrevista narrativa faz parte da abordagem qualitativa e consiste em uma entrevista não estruturada como convencionalmente outros tipos de entrevista são, possui profundidade e possui características específicas que fogem do esquema pergunta-resposta, pois a empiria denota desapego ao trivial e o pesquisador deve, nesse tipo de entrevista, tentar ser o menos visível no processo de indagação.

Alguns problemas surgiram com o uso da entrevista narrativa, pois conforme Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 101), “É muito problemático montar um “pretense jogo” de ingenuidade, especialmente com respeito a uma série de entrevistas sobre as quais o informante sabe que ele não é o primeiro a ser entrevistado”. Esse cuidado foi tomado ao longo de toda a pesquisa, pois a entrevista narrativa muitas vezes traz nas suas entrelinhas a pretensão de obter:

[...] uma narrativa com o propósito tanto de agradar ao entrevistador, quanto de afirmar determinado ponto, dentro de um contexto político complexo que pode estar sendo discutido. Poderá ser difícil, se não impossível, obter uma narrativa de um político que não seja uma comunicação estratégica. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 101).

Nesta fase do processo de entrevista foi necessário rever padrões metodológicos e realinhar alguns conceitos para extrair o máximo de informações/histórias de vida das pesquisadas deste estudo, pois as mesmas ficaram em alguns momentos constrangidas em se exporem e ao mesmo tempo destacaram momentos importantes para a compreensão do Instituto e suas memórias.

Diferentes datas foram significativas na memória da pesquisadora e na memória das pesquisadas e ao mesmo tempo elas puderam servir para reacender diversos sentimentos e sentidos em minha vida pessoal e profissional, essas datas, os fatos muitas vezes não foram fixados temporalmente. Provavelmente eles revelaram o peso dos propósitos e as agruras das memórias, pois a seleção de lembranças, inconscientemente permeou os espaços dos relatos.

Ao abordar a pesquisa qualitativa, com base em Silva (2003, p. 83), ressalta-se que “Como em todo trabalho dessa natureza teórico-metodológica - abordagem qualitativa - a análise dos dados é um processo que procura apreender as regularidades das ocorrências” além disso salientamos que “apreender as relações que

são estabelecidas” faz parte do processo de organização da coleta e do que virá com a mesma o que nos proporcionará a qualidade para analisar e entrecruzar os dados narrativos. Ao mesmo tempo a entrevista narrativa implicou na necessidade de observar todos os cuidados necessários deixando que os relatos fossem trazidos à tona de acordo com a vontade de cada pesquisadas desse estudo.

Dessa forma, após a transcrição minuciosa e detalhada das entrevistas<sup>17</sup> as mesmas foram devolvidas às pesquisadas para que as mesmas as lessem com atenção e, se necessário, fizessem as devidas correções respeitando a vontade de cada uma para atribuir ou suprimir qualquer parte da narrativa.

Para tanto, foi feito uso do Biograma<sup>18</sup> que serviu como o mapeamento da entrevista narrativa e que auxiliou na devolutiva das entrevistas e demarcando alguns aspectos das trajetórias das entrevistadas, pois como aborda Bolívar (2002b, p. 194):

O que constitui a trajetória profissional de um professor/a (e sua identidade profissional) será dado pelo que no relato de formação aparece como sua própria cronotopografia, ou seja, os tempos e espaços que lhe configuram diacronicamente a identidade profissional. Nos relatos biográficos (auto-informes, autobiografias, entrevistas biográficas), os professores e professoras reconstroem a posteriori um conjunto de acontecimentos que - em sua perspectiva atual - contribuiram para configurar sua vida pessoal e profissional.

De fato, discorrer sobre a trajetória profissional docente e lhes proporcionar o processo de rememorar suas histórias a partir das entrevistas narrativas acordou momentos, tempos e espaços memoriais

<sup>17</sup> As entrevistas foram gravadas em áudio por meio de um aplicativo do dispositivo eletrônico.

<sup>18</sup> O Biograma de Perfil Profissional, conforme Bolívar (2002 b, p. 192) pode ser considerado um mapeamento das Entrevistas Narrativas e tem intensa relação com “o conjunto de experiências significativas na vida, como incidentes críticos ou pontos de não-retorno”, em outras palavras são as histórias significativas e os momentos destacados de cada colaborador ao revisar sua entrevista e preencher possíveis lacunas ou suprimir outros fatos que considere irrelevantes para a sua trajetória profissional.

foi significativo e deu ênfase para uma análise de pertencimento a um local, nesse caso o Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac e, sendo assim, o preenchimento de lacunas e a supressão de fatos auxiliaram na organização daquilo que foi explicitado ou ocultado, dependendo de cada professora, de suas vontades e das suas autorreflexões.

A interação entre narração e questionamentos tornaram mais tênue a linha entre a entrevista narrativa e a semiestruturada. Jovchelovitch e Bauer (2002) assim como Bolívar (2002b, 2010) abordam a análise de entrevistas narrativas e fazem uma sequência de procedimentos para que a mesma ocorra adequadamente, pois devem ser seguidos alguns passos “O primeiro passo na análise de narrativas e a conversão dos dados através da transcrição das entrevistas gravadas. O nível de detalhe das transcrições depende das finalidades do estudo” (2002b, p. 106). Além disso, as descrições são como os acontecimentos narrados, são sentidas e experimentadas.

Se toda a narrativa possui a expressividade inerente das memórias, o tempo/local para cada entrevista narrativa depende de cada pesquisada, pois nesse tipo de coleta de dados a disponibilidade da lembrança cabe a cada recordação. Para a realização da entrevista narrativa e para reavivar a memória, foi sugerido que a mesma acontecesse no acervo do Instituto, pois ele poderia suscitar lembranças presentes em seus objetos, mas infelizmente não foi possível a realização de todas as entrevistas neste local devido aos compromissos de cada uma das entrevistadas. O processo de rememorar as questões formativas foi importante dispositivo necessário para ressignificar e refletir sobre as vivências profissionais docentes.

As narrativas (auto) biográficas, ao sancionarem o tempo em andamento, provocaram ressonâncias do presente e, ao longo dos encontros, deram mostras de convocar o passado e o futuro, como dimensões simultâneas, a abrirem-se para instâncias (in) formativas; funcionaram como propiciadoras de percepções, sensações e inquietações pessoais, como proliferadoras de ser/vir-a-ser (MIDDLEJ; PEREIRA, 2016, p. 559).

O processo de transcrição das entrevistas narrativas foi trabalhoso, mas por questões das minúcias do mesmo para a elaboração das análises narrativas é essencial, pois segundo Bolívar (2002a, p. 52) são:

[...] estudios basados en casos particulares (acciones y sucesos), pero cuyo análisis (narrativo, en sentido estricto) produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos. Aquí no buscamos elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia<sup>19</sup>.

Fazer a relação das singularidades tratadas nas narrativas verificando essas possibilidades a partir de um olhar sensível revela as histórias de vida que auxiliaram na elaboração da memória bilaquiana e do desenvolvimento do produto dessa dissertação. O produto prospectado para esse estudo foi a construção do Memorial Bilaquiano<sup>20</sup> a partir das memórias das egressas do Curso Normal que se dedicaram à formação de professores abordando as últimas décadas do Século XX até o momento atual.

Para tanto, além das narrativas orais das protagonistas, empreendemos uma breve análise documental no acervo do Instituto buscando de diferentes fontes-imagens e fontes-pessoas. Para tratar das análises das narrativas Bolívar e Porta (2010, p. 208) destaca que é preciso:

[...] a partir del material, se requiere una categorización de la información, generada a partir de la base de los propios datos, aun cuando un análisis propiamente narrativo deba huir de un exceso de tratamiento categorial, que expropie las voces

<sup>19</sup> Tradução livre: [...] estudos baseados em casos particulares (ações e eventos), mas cuja análise (narrativa, no sentido estrito) produz a narração de um enredo ou argumento, através de uma narrativa que torna os dados significativos. Aqui não procuramos elementos comuns, mas elementos singulares que moldam a história.

<sup>20</sup> Compreendemos por *Memorial Bilaquiano* alguns aspectos abordados de momentos selecionados através da perspectiva histórico-temporal das pesquisadas/entrevistadas/autoras e dos processos formativos do Instituto que serão registrados em forma de livro ou e-book.

de los sujetos investigados. Se trata de buscar agrupaciones temáticas (por similaridades o diferencias) que sirvan para organizar el reporte. Los análisis de contenido, por medio de categorías temáticas, posibilitan convertir en manejable la información (mediante su reducción) y permiten su interpretación (mediante la codificación), el procesamiento y la obtención de conclusiones. Será preciso, pues, buscar las regularidades que encierran, determinar sus partes, aspectos más destacables, extraer los elementos comunes y divergentes, entre otras, que son facilitados normalmente por el empleo de programas (informáticos o no) de análisis de contenido<sup>21</sup>.

Por fim, se fez necessária a realização de um processo de análise narrativa, tendo em vista a necessidade de organizar os conteúdos obtidos, nesse caso, através das entrevistas narrativas e da escrita narrativa com o uso de um "Diário reflexionário"<sup>22</sup>. A Escrita de Si foi uma maneira de dar destaque à palavra escrita e oportunizar o que não foi dito na entrevista, o que promoveu um processo de reviver momentos significativos na vida profissional dos sujeitos dessa pesquisa.

Na opinião de Souza (2004, p. 389-390) as experiências formativas são:

[...] desenvolvidas com os projetos centrados no trabalho com a memória educativa, nestes anos, revelaram-se instigantes e impulsionaram-me a aprofundar aspectos teóricos

<sup>21</sup> Tradução livre: "a partir do material, é necessária uma categorização da informação, gerada a partir da base dos dados em si, mesmo quando uma análise propriamente narrativa deve fugir de um excesso de tratamento categorial, o que expropria as vozes dos sujeitos investigados. Trata-se de procurar agrupamentos temáticos (por semelhanças ou diferenças) que sirvam para organizar o relatório. A análise de conteúdo, por meio de categorias temáticas, possibilita a conversão de informações em gerenciáveis (reduzindo-as) e permite sua interpretação (por codificação), processamento e obtenção de conclusões. Será necessário, então, buscar as regularidades que elas contêm, determinar suas partes, aspectos mais marcantes, extrair os elementos comuns e divergentes, entre outros, que são facilitados normalmente pelo uso de programas (computacionais ou não) de análise de conteúdo".

<sup>22</sup> Fazemos uso da expressão Diário Reflexionário, para trazer a Escrita de Si expressão usada para nomear um "Diário Reflexivo" de memórias e lembranças que foram escritas pelos "sujeitos" da pesquisa, tal termo reelaboramos a partir das ideias de Périsse (2004). Tal material foi confeccionado e sugerido pela pesquisadora para que ele trouxesse à lembrança momentos vivenciados nos processos formativos.

metodológicos relacionados a utilização dos mesmos no processo de formação. Emerge daí o mosaico que vem se constituindo como possibilidade de formação tanto para mim, enquanto professor, quando para os alunos, a cada ano, nas parcerias que firmamos para o trabalho sobre si, suas histórias, memórias, lembranças e aprendizagens da docência.

É preciso dar ênfase para experiências vivenciadas na formação e nos processos relacionados às memórias usadas como parte integrante das narrativas utilizadas para dar voz aos participantes da pesquisa faz parte do processo investigativo. Na pesquisa baseada nas histórias de vida, narrativas trazem as perspectivas do trabalho docente e das identidades das pesquisadas e de suas trajetórias.

Os percursos entrecruzados durante a busca dos dados para revelar a constituição das identidades docentes foram capazes de evidenciar o potencial das narrativas. Investigando a trajetória de formação profissional, tendo em vista a constituição da professoralidade, a partir das narrativas de vida e da elaboração dos saberes experienciais e a sua importância para composição da docência. Estas são algumas das facetas fundantes do processo formativo.

Para auxiliar nas entrevistas narrativas o quadro a seguir serviu de apoio, como esquema que pode ser seguido no desenvolvimento da pesquisa que enfatizou os relatos com o distanciamento necessário da entrevistadora/pesquisadora.

Os passos da entrevista narrativa destacaram os aspectos detalhados do que foi realizado durante as entrevistas. Cada uma das etapas que foram desenvolvidas nas entrevistas foi considerada com atenção para o funcionamento das análises das narrativas. A entrevista passou pela preparação, logo após a iniciação, em seguida a narração central, a fase de perguntas e finalmente a fala inclusiva fases estas embasadas nas Fases principais da Entrevista Narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 97).

O uso de entrevista não estruturada para dar organicidade à narrativa exige que o pesquisador se dispa de todas as suas concepções e valorize a escuta do outro e de suas histórias. Esta técnica de entrevista precisou ser totalmente dominada pelo entrevistador/pesquisador para que a mesma ocorresse de maneira adequada com suas especificidades.

Conforme o objeto de estudo, as “memórias bilaquianas”, as possibilidades de indagação foram observadas com a perspectiva de aflorar os processos formativos das colaboradoras deste estudo. A memória pode ser considerada o lugar de reencontro com o outro, resgate de histórias esquecidas em um tempo/espço nas histórias, nas lembranças e nos esquecimentos nas vivências.

Certamente, para que esse itinerário metodológico fosse adequado à pesquisa narrativa, alguns processos fizeram parte do mesmo além da entrevista narrativa, pois foi preciso dispor de outros subsídios para a coleta de dados, assim, uma breve escrita autobiográfica, as fotografias, o banco de memórias e as notas dos documentos foram colocados como dispositivos auxiliares no enriquecimento dos dados coletados.

Magda Soares (1991, p. 16) faz uma descoberta ao resgatar suas memórias, as memórias de sua vida pessoal e profissional, ela destaca “Descobri/descobrimos: os meus dias não são meus, são nossos. Sob os meus dias, parece estar a vivência de toda uma geração que se educou e educou nas últimas cinco décadas. Por isso, muitos insistiram na socialização desta minha/nossa experiência”.

Ao discorrer sobre suas experiências Soares (1991) aflora também as experiências dos outros, as nossas experiências, as nossas memórias (re) acordadas em um lugar guardado repleto de lembranças boas e não tão boas, mas que fazem parte da formação professoral daqueles que fazem parte dos itinerários bilaquianos.

## AS MEMÓRIAS E OS ITINERÁRIOS BILAQUIANOS

Os itinerários bilaquianos traduzidos nas “memórias” daquelas que do Instituto fizeram parte constituirão parte das histórias e formarão os mais diversos pertencimentos de vida professoral. Os significados dessas memórias para a história do Instituto serão traduzidos em forma de um memorial que se condensará posteriormente em um e-book, contendo o “Memorial Bilaquiano” produto desse Mestrado Profissional.

A tessitura de nós, entre (nós) ocorreu aos poucos. Foi iniciada de maneira silenciosa, mas ganhou corpo ao longo dos encontros de vida, pessoal e profissional. O processo de profissionalização docente percorreu a vida de cada professora.

Esta profissionalização se deu ao longo de suas vidas, portanto além de permanente ela se modificou conforme o tempo e de acordo com as experiências acumuladas durante diferentes períodos. Estes períodos são influenciados por questões histórico/culturais e permeados por identificações pessoais e profissionais que aconteceram durante a profissionalização.

As pesquisadas deste estudo foram selecionadas com o cuidado e o consentimento de cada uma conforme suas necessidades de se dizer ao longo de suas escolhas profissionais e pessoais. Desta forma, participaram da pesquisa quatro pesquisadas nesta etapa da pesquisa bem como uma outra pessoa que entrecruza suas contribuições, pois traz a parte histórica do Instituto, o que resgata um pouco da memória da instituição oficializando e retomando algumas lacunas deixadas pelo esquecimento.

As memórias trazidas para este estudo são lembranças afloradas por dispositivos como imagens do prédio, fotos da formatura, imagens

de personalidades que estudaram ou trabalharam na época em que os sujeitos frequentaram a escola o que fizeram com que florescessem os sinais de que havia uma pertença impregnada nas vivências dos sujeitos.

Desta maneira, para respeitar a identidade de cada participante da pesquisa e possibilitar seu anonimato, as entrevistadas receberam um “*codinome*” proposto inicialmente pela orientadora deste estudo, adotado e sensivelmente impregnado de perfume as flores desabrocharam a cada narrativa.

Escolhidas junto e em conjunto um pouco de cada uma se transformou em flor. Protea, nome de uma flor da África do Sul e que significa força de ancestralidade escolhida para esta protagonista por suas narrativas estarem ligadas as suas memórias étnicas. Lírio, uma flor delicada e perfumada escolhida por traduzir as relações afetivas abordadas na fala da entrevistada. Rosa, nome curto de uma flor forte e expressiva, escolha da entrevistada pela afinidade que tem com esta flor. Camélia, símbolo de força e significado para identificar uma mulher que em sua jornada escolhe ser professora.

O *Bilac* provoca memórias relacionadas ao tempo histórico santa-mariense. Estas memórias se confundem, se fundem, são influenciadas pelo status social que o Curso Normal tinha em diferentes épocas da história do município.

Sendo assim, o Instituto, que foi ícone na formação docente tanto do município quanto do estado do Rio Grande do Sul apresentou-se como importante gatilho de ascensão social inclusive para as colaboradoras desta pesquisa.

A memória constituída de inúmeras lembranças e esquecimentos faz parte do sentimento que nos percorre e nos faz humanos. Os processos que passamos durante uma existência, tanto a profissional quanto a pessoal, revelam posturas, conhecimentos e carregam consigo significados diferenciais.

Ao “lembrar”, (re)acordar as “memórias formativas” e justificarmos os motivos que nos levaram a trazer tais memórias para o processo da escrita (auto)biográfica, Abrahão (2012) resgata da “pesquisa (auto) biográfica, preocupada com a formação humana e a vida vivida pelo sujeito busca fundamentar uma epistemologia ancorada em fontes biográficas e autobiográficas para compreender o mundo, não apenas como estrutura e representação, mas, primordialmente, como experiência narrativa e significação” (p. 19-20) e das narrativas docentes. Isto posto, nos aproximamos da temática desta pesquisa: a história da formação docente no IEEOB. Estas histórias permeadas de vivências nas quais se organizam a profissão, revelam à docência que está carregada de uma “pertença bilaquiana”. Esta pertença é o que constitui o processo formativo vivenciado pelos participantes desta pesquisa.

Para que cada história contada fosse rememorada com significância tanto para as pesquisadas/autoras quanto para a pesquisadora/autora a sensibilidade da escuta, pois valorizou tanto as falas quanto os silenciamentos<sup>23</sup>. Os sujeitos foram se reconstituindo neste processo de narrar-se e assim, formalizaram sua docência. Essa forma de narração, fez relembra, (re) acordar momentos vividos, histórias que constituíram tanto a vida pessoal quanto a profissional entrecruzando momentos que integraram o processo formativo de cada uma.

A docência e os processos formativos que a constituem foram mediados por inúmeras narrativas possuidoras de minúcias significativas e que formaram e (trans) formaram a vida e a profissão docente. Uma profissão permeada por diversas dificuldades e que exige formação permanente para se apropriar dos conceitos necessários para o fazer docente.

A profissão docente possui diversos problemas, muitos deles devido a questão remuneratória, pois conforme o último Plano Nacional

<sup>23</sup> Utilizamos o termo silenciamentos para destacar o não dito, o não falado e aquilo que não se lembra ou não se revela.

de Educação (PNE, 2014) havia a necessidade de implementação do Piso Nacional Salarial além da importância de formação e de ampliação da mesma para que a remuneração dos professores fosse equiparada a de outros profissionais com formação equivalente. O que se observa ao longo dos últimos anos é que muitos estados e municípios não cumprem tal deliberação, o que repercute em defasagem salarial e um abandono da profissão docente, quer fisicamente, quer formativamente.

Pereira e Oliveira (2016) destacam que “o magistério deixou de representar, para parte significativa da sociedade, prestígio e status social” um afastamento de tudo aquilo que em tempos passados dava uma condição de prestígio social à profissão docente. Atualmente, há a perda da estima à profissão docente, desprestigiada a profissão está menos procurada e assim o investimento nesta formação acaba sendo preterido.

Flores (2016, p. 345) faz menção à complexidade pela qual passa a profissão docente decorrente tanto da cultura profissional que têm os professores, quanto das transformações sócio-políticas-culturais, a crise atinge os conhecimentos e as estruturas escolares. Os professores em meio a este “caos” instaurado também estão tentando através de sua formação superar os desafios ocasionados pela desvalorização da profissão docente.

Ao longo dos últimos anos a valorização docente depende de “um processo que não se restringe ao reconhecimento externo, da sociedade, pois envolve a formalização da carreira com justa remuneração” (FLORES, 2016). Para isto, é preciso que além do “reconhecimento do próprio docente” que tal valorização também perpassa o processo de formação deste docente e que isto auxilie na qualificação do trabalho.

As experiências profissionais para a constituição da docência auxiliam no entendimento da busca formativa do professor. Cada aprendizagem, cada momento considerado ou não nas narrativas orais ou escritas pode revelar um colaborador que possui marcas fundantes e

essenciais em seu processo formativo e na constituição de sua docência. O saber e o fazer docente envolto da narrativa oral ou escrita revela a docência daqueles que, através das imagens corporificadas ou não, ajudam no entendimento da vida pessoal e profissional do professor.

O conceito de profissionalismo precisa estar claro para que a profissão docente seja reconhecida em diferentes instâncias da sociedade. Isto posto, Flores (2016) conclui que importa fomentar a confiança, a valorização e o reconhecimento da profissão docente, mais que isto destacamos que o essencial está nos processos formativos voltados para a trajetória desta profissão.

Nós pesquisadoras, precisamos ser rigorosas na realização da coleta de dados, coleta de vidas e de histórias narradas, utilizando instrumentos acurados que possibilitem reflexões profundas daquilo que constitui a docência e que, relacionado a aportes teóricos, constitua uma conversa entre a teoria e a prática vivenciada. Vivências essas recortadas de histórias narradas ao longo de uma investigação sensível que reproduziu momentos escolhidos com a relação entre o que se quer revelar e aquilo que se quer ocultar.

Cada um que foi se revelando ao longo das narrativas autobiográficas trouxe consigo a trajetória pessoal e profissional que percorreu. Esse “processo de (auto) formação” foi revelado através de questionamentos que serviram para o reconhecimento de si e daquilo que teve “valor” na formação e na constituição docente.

As histórias rememoradas trouxeram o referencial necessário para o entendimento do processo formativo docente. Ao contar a sua história de vida os docentes refletiram sobre sua trajetória pessoal e profissional, isto os aproximou em alguns aspectos e os afastou em outros tantos, mas a (re)constituição de momentos vivenciados ao longo do processo formativo auxiliou no entendimento e na compreensão da formação docente.

A atividade docente teve muitas perspectivas e tendo em vista as dos saberes as indagações ela está sujeita às análises de pesquisa que cada docente fez ao longo de sua carreira e de sua vida. A resistência, portanto, pode ser atribuída aos processos formativos imbricados culturalmente à profissão docente.

Uma maneira de revelar estes processos formativos foi a “escrita de si” através das narrativas que simbolizaram singulares questões. As significâncias despidas ao escrever ou falar de si, o revelar-se para o outro e constituir-se como docente diariamente ou ao longo de uma trajetória de vida pessoal e profissional. Escrever de si suscita o exercício de ativar a memória e lembrar os momentos formativos importantes para a constituição da docência de cada um que se atreva a escrever-se.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. da C. *Dimensões epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica*: tomo 1. Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012.

BOLÍVAR, A.; PORTA, L. “La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar”. *Revista de Educación* [en línea], 1. Disponível em: [http://200.16.240.69/ojs/index.php/r\\_educ/article/view/14](http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14). Acesso em: 20 abr. 2018.

BOLÍVAR, B. A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico- narrativa en educación REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México, v. 4, n. 1, mayo, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru, SP: EDUSC, 2002b.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014.

FLORES, M. A. O futuro da profissão de professor. In: SAPAZZIANI, M. de L. *Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

MIDLEJ, J.; PEREIRA, M. As histórias de vida como trama de fios na composição da professoralidade. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 03, p. 551-563, set./dez. 2016.

PEREIRA, S. M.; OLIVEIRA, V. M. F. Valorização do magistério da educação básica: entre o legal e o real. *Revista Brasileira de Pesquisa de Formação Docente*. Doc., Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 33-48, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 23 mai. 2018.

PÉRISSE, P. O educador aprendiz. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, M. da. Como se ensina e como se aprende a ser professor. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

SOARES, M. *Metmemórias-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, E. C. de. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

# 9

Cristiano Lanza Savegnago  
Lorena Inês Peterini Marquezan

CONTRIBUIÇÕES  
E TRANSFORMAÇÕES  
DO MESTRADO PROFISSIONAL  
EM POLÍTICAS PÚBLICAS  
E GESTÃO EDUCACIONAL:  
impactos e potencialidades

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.762.184-197

## INTRODUÇÃO

No âmbito das políticas públicas educacionais voltadas à formação continuada, o Mestrado Profissional em Educação<sup>24</sup> (MPE) vem se constituindo como importante modalidade de formação para os profissionais em serviço, uma vez que possibilita aos professores e demais profissionais da educação trazer para dentro da academia os desafios do seu cotidiano.

O MPE representa uma nova perspectiva de formação continuada, pois permite a utilização da pesquisa como uma possibilidade de intervir diretamente nos processos educativos em que atuam os profissionais em formação (SILVA; SÁ, 2016), propiciando as condições para que sejam protagonistas de suas formações e transformações profissionais (NOGUEIRA; NERES e BRITO, 2016).

Nesse contexto, objetiva-se relatar as contribuições e as transformações, tanto na vida profissional quanto acadêmica de um egresso, propiciadas pelo Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (MP/PPPG) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), turma de 2017.

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa que intenciona, além de descrever as experiências e as contribuições do curso, estabelecer algumas discussões e reflexões. O referencial analítico de sustentação ampara-se na concepção teórica de Ball (1994) sobre políticas educacionais, que também é discutido e utilizado pelo pesquisador brasileiro Jefferson Mainardes. Entretanto, considerando os ensinamentos de Mainardes (2006, p. 102) que assevera que uma só teoria “[...] não dá elementos

<sup>24</sup> Mestrado Profissional em Educação (MPE) é utilizado para representar os mestrados profissionais pertencentes à área de Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

para a análise do conteúdo e essência de políticas específicas [...]”, recorreu-se aos estudos de Dalla Corte e Sarturi (2015), que discutem os contextos emergentes na educação, tendo vista que se trata de uma modalidade de formação continuada que recentemente completou sua primeira década na área de educação, trazendo novas possibilidades, mas também desafios para os envolvidos.

Nas seções a seguir apresentam-se, de maneira breve, as características da abordagem do ciclo de políticas, bem como algumas especificidades dos mestrados profissionais na área de Educação da CAPES.

## CARACTERÍSTICAS DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Ao se discorrer sobre uma política pública, neste caso uma política educacional voltada à formação continuada como é o caso do MP/PPPG da UFSM, torna-se importante a utilização de alguns referenciais analíticos que ofereçam suporte para as discussões e reflexões.

Assim, a partir de uma revisão de literatura da área de políticas, observou-se que a “abordagem do ciclo de políticas” formulada pelo pesquisador inglês Stephen Ball e colaboradores vem sendo muito utilizada como referencial analítico de políticas educacionais. Essa abordagem considera que a política tem um ciclo contínuo constituído por cinco contextos: contexto de influência, contexto de produção de textos, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto das estratégias políticas (BALL, 1994).

Na concepção desse autor, o contexto de influência compreende a conjuntura em que as políticas são iniciadas e os discursos políticos são estabelecidos e tornam-se legítimos. No contexto da produção de

textos as representações são realizadas e articuladas com a linguagem do interesse público mais geral, podendo assumir várias formas como: textos oficiais, textos políticos, pronunciamentos, entre outros. O contexto da prática compreende o momento em que a política está sujeita à interpretação e recriação, podendo sofrer mudanças e transformações significativas na política original. Em relação ao contexto dos resultados ou efeitos, esse se refere às mudanças na prática ou na estrutura ou, ainda, no sistema como um todo. O contexto das estratégias políticas, por sua vez, envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para enfrentar as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política (BALL, 1994).

No cenário brasileiro, Mainardes (2006) vem utilizando a abordagem do ciclo de políticas e apresenta em seus estudos os conceitos centrais e as contribuições dessa abordagem. Segundo Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas constitui-se em um referencial consistente para analisar as políticas sociais e educacionais. Isso porque esse referencial analítico compreende o processo político como complexo, multifacetado e dialético, o qual tem dimensões macro e micro que devem ser incorporadas na análise. Entretanto, para fins deste estudo não se pretende empreender uma análise ampla abrangendo todos os contextos, visto que o objetivo consiste em relatar as contribuições propiciadas por um mestrado profissional específico, por conseguinte, serão enfatizados aspectos que se relacionam mais diretamente ao contexto dos resultados ou efeitos.

Dessa forma, no que se refere ao contexto dos resultados ou efeitos, Mainardes (2006) considera como mais apropriada a ideia de que as políticas têm efeitos e, a partir dessa perspectiva, defende que as políticas deveriam ser analisadas em termos dos seus impactos. Na construção teórica e analítica de Ball (1994), os efeitos podem ser de primeira ordem e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem relacionam-se às mudanças na prática ou na estrutura, sendo

observados em locais específicos ou em todo o sistema. Em relação aos efeitos de segunda ordem, esses se referem ao impacto advindo dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (BALL, 1994).

Ancorando-se nesse referencial teórico, pretende-se descrever as contribuições e transformações, além de propor algumas discussões e reflexões acerca dessa política de formação continuada voltada aos profissionais em serviço que vem emergindo no contexto brasileiro.

## O MESTRADO PROFISSIONAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO: UM CONTEXTO EMERGENTE NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS EM SERVIÇO

No campo da formação de professores há um discurso coerente e consensual em muitos aspectos, entretanto, raramente consegue-se fazer aquilo que se diz que é necessário fazer (NÓVOA, 2011). Para mudar esse cenário, o renomado autor aponta a importância da construção de políticas que valorizem os saberes, os campos de atuação e a cultura docente.

Em convergência com a concepção de valorização dos saberes e das experiências profissionais defendidas por Nóvoa (2011), entra em cena, no contexto brasileiro, o MPE, tendo como exemplo pioneiro o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, criado em 2009, na Universidade Federal de Juiz de Fora (FIALHO; HETKOWSKI, 2017). Inaugura-se, assim, uma nova modalidade de formação continuada que emerge no contexto acadêmico da pós-graduação *stricto sensu* voltada aos profissionais da educação.

Os mestrados de natureza profissional, classificados na área de Educação da CAPES, de maneira geral, têm como característica um público de profissionais experientes compreendido por professores, gestores, técnicos entre outros profissionais da educação. São profissionais que estão em busca de uma formação que possibilite a ressignificação de suas práticas, mediante o desenvolvimento de uma pesquisa focalizada em situações de sua vida profissional, seja em sala de aula ou em outros espaços educativos (NOGUEIRA; NERES e BRITO, 2016).

Vale mencionar que, além dessa modalidade congregar um público mais experiente, de modo geral, são profissionais que estavam afastados do ambiente acadêmico, visto que estudos apontam que 23% dos pós-graduandos da modalidade profissional concluíram seu último curso acadêmico entre seis e dez anos, sendo que 20% estão afastados da academia a mais de 11 anos (SAVEGNAGO, ALMEIDA e MARQUEZAN, 2019). Essa conjuntura acaba por demandar dos docentes que acolhem esse perfil de público o redimensionamento de algumas práticas pedagógicas, a fim de reinseri-los na vida acadêmica, em especial na pesquisa, a qual no contexto dos cursos com vertente profissional pode assumir uma perspectiva de “pesquisa engajada” (GATTI, 2014 apud ANDRÉ, 2017).

De acordo com Gatti (2014 apud ANDRÉ, 2017), pode-se diferenciar a pesquisa acadêmica da pesquisa por ela denominada de “pesquisa engajada”, ou seja, a pesquisa acadêmica tem a teoria como ponto de partida e de chegada, sendo o problema de pesquisa uma construção baseada em referenciais teóricos. A pesquisa aplicada ou “engajada”, por sua vez, considera a realidade empírica como ponto de partida e de chegada, visando encontrar soluções ou propor alternativas para situações localizadas. Em consonância com a linha de compreensão da autora, pode-se dizer que as pesquisas realizadas nos mestrados profissionais têm características que se coadunam

mais com a pesquisa engajada, visto que os profissionais da educação partem de problemas práticos do seu cotidiano, buscando enfrentá-los articulando teoria e prática.

É importante mencionar, ainda, que em relação ao trabalho de conclusão de curso, além da dissertação, que é um requisito formal, há também a necessidade da construção/elaboração de um “produto educacional”, que pode ser desenvolvido e implementado no decorrer do curso ou após o seu término. Os produtos poderão assumir diferentes formatos de acordo com as especificidades das temáticas e os contextos de atuação profissional, tais como: planejamento estratégico; proposta de formação continuada; e-book; norma técnica, entre outros.

Ante o exposto, fica demonstrado que o MPE, ao mesmo tempo em que representa uma nova possibilidade de formação continuada para os profissionais em serviço, traz novos desafios para os envolvidos, visto que seu público tem características peculiares, as pesquisas desenvolvidas, de maneira geral, são diferentes das habituais pesquisas acadêmicas, assumindo um caráter de pesquisa aplicada/engajada, além disso, o produto educacional também representa uma novidade na pós-graduação *stricto sensu*.

Por essas e outras razões, os MPE acabam por “[...] instituir algo que não está dado, por vezes em meio a confrontos com o já existente, num contexto de debates, tensões, retrocessos, polêmicas, revisões, aprofundamentos e avanços” (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 26). Em outras palavras, os MPE modificam o cenário anterior da pós-graduação *stricto sensu* que era essencialmente acadêmico, delineando e desencadeando contextos emergentes, ou seja, uma nova conjuntura para Educação Superior na qual as demandas que emergem requerem uma nova pedagogia universitária (DALLA CORTE; SARTURI, 2015).

Assim sendo, compartilhar as experiências e as contribuições do MP/PPPG da UFSM torna-se uma oportunidade para ampliar

a compreensão sobre essa modalidade de formação, bem como poderá servir como um breve guia para aqueles que procuram por uma formação com vertente profissional.

## O CONTEXTO EDUCATIVO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Conforme mencionado, os MPEs se caracterizam por serem cursos voltados aos profissionais que atuam em diferentes contextos educativos. No caso específico do MP/PPPG da UFSM, esse tem como objetivo geral promover formação continuada dos profissionais da educação, a fim de qualificar a sua atuação em processos de gestão administrativa, financeira e pedagógica das redes/sistemas e contextos educativos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2015). Neste caso em particular, o contexto educativo no qual se desenvolveu a pesquisa foi a Biblioteca Central da UFSM, tendo em vista ser o meu local de trabalho enquanto servidor técnico-administrativo em educação da UFSM.

Antes de relatar as experiências e contribuições, vale destacar que as bibliotecas universitárias, além das tradicionais funções técnicas de tratamento, armazenamento e recuperação da informação, vêm sendo demandadas a atuar na alfabetização informacional<sup>25</sup> dos usuários em decorrência da velocidade com que as informações se multiplicam no cenário contemporâneo. Dito de outra forma, cada vez mais as bibliotecas universitárias são demandadas a oferecer serviços que propiciem aos discentes, docentes e pesquisadores desenvolver sua autonomia na busca por informações com celeridade, precisão e

<sup>25</sup> A alfabetização informacional é entendida como um processo de apropriação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em relação ao procedimento de acessar, avaliar, interpretar e utilizar criticamente e eticamente a informação (GASQUE, 2012).

fidedignidade, tão necessárias especialmente à pesquisa acadêmica. Para tal, conseqüentemente, a biblioteca necessita de uma equipe qualificada e com conhecimentos atualizados para fazer frente a essas novas demandas.

No entanto, vislumbrou-se que na Biblioteca Central da UFSM existiam algumas carências quanto aos conhecimentos necessários ao atendimento das novas demandas, o que poderia comprometer o bom desempenho das atividades da biblioteca e, por extensão, impactar de forma negativa a qualidade dos serviços ofertados à comunidade universitária.

Com base nessa problemática desenvolveu-se a pesquisa, a qual possibilitou um diagnostico que revelou a necessidade de uma melhor gestão do conhecimento, tanto organizacional quanto individual dos servidores. A partir dessa constatação, elaborou-se o produto que consiste em um Plano para Implementação da Gestão do Conhecimento na Biblioteca Central da UFSM. Atualmente o plano encontra-se em implementação, mas algumas contribuições e transformações já podem ser elencadas.

## CONTRIBUIÇÕES E TRANSFORMAÇÕES: IMPACTOS EDUCACIONAIS

A partir da perspectiva de Ball (1994), que compreende que as políticas produzem efeitos e que eles podem ser de primeira e segunda ordem, apresentam-se as contribuições, as transformações e os impactos educacionais propiciados pelo MP/PPPG da UFSM. Essa modalidade profissional de formação, conforme já mencionado, configura-se como um contexto emergente na pós-graduação *stricto sensu* na área da Educação, tendo em vista que, entre outros aspectos,

as problemáticas do cotidiano dos profissionais/pós-graduandos representam o ponto de partida das pesquisas. Essa, talvez, seja a principal característica dos mestrados profissionais e, ao mesmo tempo, possivelmente a mais desafiadora para todos os envolvidos.

Voltando ao MP/PPPG da UFSM, com vistas ao enfrentamento do problema de pesquisa, conforme já descrito, optou-se pela construção/elaboração de um plano, o qual é composto por quatro etapas que envolveu toda a Biblioteca, necessitando, portanto, do engajamento de todos os servidores.

A primeira etapa foi destinada à apresentação do plano aos servidores da unidade. Na segunda etapa, após toda equipe tomar conhecimento do plano, institui-se uma comissão de implementação composta pelos servidores que se colocaram à disposição para tal. É importante dizer que a implementação do plano atualmente encontra-se na segunda etapa, mas já podem ser apontados alguns impactos.

Em relação aos impactos considerados como de primeira ordem (BALL, 1994), pode-se apontar a formação de uma equipe composta por seis servidores qualificados e capacitados em conhecimentos específicos para atender às demandas de alunos da graduação e da pós-graduação e demais integrantes da comunidade universitária; promoção de eventos temáticos de acordo com os temas mais solicitados pela comunidade universitária; realização de estudos de usuários a fim de verificar quais serviços da biblioteca eles conhecem/desconhecem; fortalecimento da relação da biblioteca com a comunidade acadêmica. Esses representam alguns dos primeiros impactos que o mestrado propiciou, os quais ainda que se concentrem mais no microambiente ou no contexto de atuação profissional, têm contribuído para qualificar os serviços ofertados à comunidade.

No que se refere aos possíveis impactos descritos por Ball (1994) como de segunda ordem, destaca-se que com a ampliação da equipe de

servidores para ofertar capacitações em fontes de informação, espera-se em médio prazo contribuir para a produção de pesquisas de melhor qualidade. Entende-se que o desenvolvimento de pesquisadores de excelência requer, dentre outras habilidades, a fluência tecnológica e informacional, que é o objetivo central que se pretende alcançar com o fortalecimento das capacitações. Convém ressaltar, ainda, que ao se propor o estreitamento das relações da biblioteca com a comunidade universitária, especialmente com os docentes, acredita-se que será possível a identificação de suas demandas de maneira eficaz. Ainda, dentro dos efeitos ou impactos de segunda ordem, é importante ressaltar que, especialmente no campo acadêmico, o MP/PPPG propiciou muitas contribuições e transformações, ou seja, despertou meu interesse em continuar pesquisando e produzindo artigos científicos, projetos e participando de atividades junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM (GESTAR/CNPq).

Diante do exposto, algumas reflexões podem ser feitas sustentando-se nos referencias teóricos apresentados. Nogueira, Neres e Brito (2016) destacam que os MPE propiciam condições para que os profissionais sejam protagonistas de suas formações e transformações profissionais, o que foi corroborado, considerando que o MP/PPPG da UFSM oportunizou-me pesquisar uma problemática do meu contexto de atuação e, ainda, permitiu-me construir uma proposta que poderá transformar o meu contexto de trabalho, o que vem acontecendo gradualmente conforme se avança nas etapas do plano.

Da mesma forma, apoiando-se nos ensinamentos de Ball (1994), o qual argumenta que as políticas produzem efeitos ou impactos de primeira e segunda ordem, ficou evidenciado que o MP/PPPG da UFSM, enquanto política volta à formação continuada de profissionais em serviço, produziu impactos pontuais no contexto específico da Biblioteca Central, mas também criou oportunidade para

transformações que abrangem contextos mais amplos, a exemplo da abertura de caminho para minha continuidade na pesquisa acadêmica, entre outras possibilidades.

Esses são apenas alguns dos aspectos que evidenciam que os MPEs têm especificidades que os diferenciam dos demais cursos acadêmicos, configurando-se, portanto, como contextos emergentes na Educação Superior, que merecem ser objeto de reflexões e discussões com vistas a consolidá-los enquanto modalidade de formação e transformação dos profissionais da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa produção objetivou apresentar as contribuições e transformações que o MP/PPPG da UFSM propiciou e continua propiciando, além de propor algumas reflexões sobre as especificidades dos cursos de pós-graduação de conotação profissional na área de Educação. Para tal, buscou-se apoio em referenciais sobre política educacional e sobre contextos emergentes, tendo vista que se trata de uma política de formação de natureza profissional que, na área de educação, está em atividade a pouco mais de uma década, trazendo novas perspectivas, porém também alguns desafios para os atores envolvidos.

Assim, a partir do enfoque adotado neste estudo que contemplou o contexto dos efeitos, foi possível verificar que o curso além de produzir impactos inovadores no contexto de atuação profissional, também abriu caminho para transformações mais abrangentes, inclusive relacionadas à vida acadêmica. Entretanto, torna-se importante frisar que essas transformações foram e estão sendo possíveis em virtude do engajamento dos principais atores envolvidos e do seu trabalho

colaborativo interdisciplinar e transdisciplinar, ou seja, o MP/PPPG na figura dos (as) docentes, coordenadores (as), secretário (a), orientador (a), a instituição na qual o produto está sendo implementado, neste caso a Biblioteca Central, bem como o próprio egresso que se comprometeu em levar adiante a implementação do produto educacional, propiciando impactos inovadores tanto em si quanto nos demais implicados.

Com base nesses achados e nos referenciais teóricos, ficou demonstrado que os cursos de pós-graduação profissional, especialmente na área de educação, possuem especificidades que abrem espaço para novas possibilidades, mas também colocam novos desafios para os envolvidos. Por tudo isso, entende-se que essa modalidade de formação merece ser objeto de maiores reflexões e discussões, tendo em vista o seu potencial de formar e transformar os profissionais da educação, mediante o compartilhamento de saberes e fazeres, éticos, científicos e políticos, impactando, inclusive, na qualidade de vida de todos os envolvidos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8459>>. Acesso em: 14 ago. 2020.
- BALL, S. J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- DALLA CORTE, M. G.; SARTURI, R. C. Políticas públicas para a formação de professores e contextos emergentes na educação superior. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 160-181, out./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650528>>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- FIALHO, N. H.; HETKOWSKI, T. M. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. *Educar em Revista*,

Curitiba, v. 33, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/49135/31734>>. Acesso em: 11 ago. 2020.

GASQUE, K. C. G. D. Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação/Universidade de Brasília, 2012. E-book. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13025/1/LIVRO\\_Letramento\\_Informacional.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13025/1/LIVRO_Letramento_Informacional.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 94-105, mai./ago. 2006. Disponível em: <<https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

NOGUEIRA, E. G. D.; NERES, C. C.; BRITO, V. M. de. Mestrado profissional em educação: a constituição do professor/pesquisador e o retorno para a escola. *Revista da FAEÉBA- Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, n. 47, p. 63-75, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4571>>. Acesso em: 07 ago. 2020.

NÓVOA, A. et al. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227057004.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2020.

SAVEGNAGO, C. L.; ALMEIDA, A. S. de; MARQUEZAN, L. I. P. Competências digitais e informacionais: estudo com acadêmicos dos mestrados profissionais de uma instituição federal de ensino superior. *Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação*, São Cristóvão, v. 6, n. 1, p. 22-39, jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://portal.abecin.org.br/rebecin/article/view/144/pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

SILVA, A. L.; SÁ, M. R. MESTRADO PROFISSIONAL: cenários e singularidades em intervenções na educação. *PLURAIS- Revista Multidisciplinar*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 59-71, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2302>>. Acesso em: 08 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Projeto Pedagógico de Curso Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Santa Maria: UFSM, 2015. Disponível em: <[https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/542/2019/04/PPC\\_MESTRADO-PROFISSIONAL\\_2015.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/542/2019/04/PPC_MESTRADO-PROFISSIONAL_2015.pdf)>. Acesso em 13 ago. 2020.

# 10

Gabriele de Andrade Rocha  
Sueli Salva

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS  
E TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
costurando retalhos  
para a construção de uma prática  
pedagógica para a infância

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.762.198-219

## INTRODUÇÃO: CARRETÉIS, FIOS E RETALHOS

Fios coloridos, fitas de espessura distintas, carreteis, tecidos de diferentes estampas. Recortava, emendava, costurava sobras, retalhos. Materiais aparentemente sem valor. Assim fazia minha mãe, a primeira colecionadora que conheci. Frequentemente sua coleção era alvo de exploração. Algumas pessoas a criticaram por colecionar tantas coisas consideradas “medíocres”, acumuladora de “lixo”. Mesmo assim, ela seguia guardando objetos que considerava valiosos para si.

Rotineiramente, era possível vê-la juntar pequenos pedaços de tecido e relacioná-los com outros objetos. Autora de suas criações, desde a minha perspectiva, ela revigorava o mundo. Minha mãe criava objetos a partir de fragmentos de sua coleção. Pedaços, sobras, tecidos deixados de lado, eram itens valiosos que adquiriam outros significados e sentidos.

Com peças exclusivas criadas a partir de “restos”, minha mãe teceu meu mundo. Guardo até hoje algumas peças de sua coleção. Roupas velhas, “pernas de calças”, sobras de saias longas. Tudo era transformado, por seu olhar sensível e suas mãos habilidosas, em roupas para que pudesse, desde bebê, me sentir acolhida. Enquanto ia crescendo, as peças de roupa iam diminuindo... E já não cabiam em meu corpo. Aquelas roupas e objetos que foram tecidos por minha mãe foram sendo guardados com o tempo, embora seguissem fazendo parte de sua coleção de arte.

Eu, diferentemente de minha mãe que ao longo da vida foi “costurando, colecionando e alinhavando”, procuro, ao invés de tecidos, minha própria coleção. Esta é feita de algumas experiências na docência, algumas leituras sobre o tema que me debrucei neste trabalho, muitas fotografias que, de algum modo, produzem minhas experiências e as das crianças. Para tecer tudo isso, sigo colecionando palavras que se transformaram no texto escrito que nasceu.

Nesta ação, reconheço-me também como uma costureira colecionadora de palavras, que fazem sentido porque se entrelaçam com a infância, com aquilo que acredito ser importante para pensar a Educação Infantil (EI) com qualidade que cada criança tem como direito fundamental. Um modo peculiar de produzir conhecimento. Fotografias, escritos, memórias guardadas, fragmentos, planos e projetos constituíram este trabalho. Minhas coleções construídas por experiências que posso chamá-las de únicas, uma vez que dessa forma apenas eu as vivi. Foram essas que, acompanhadas de uma busca de compreensão acerca dos aspectos importantes sobre espaços e tempos na Educação Infantil, conduziram-me ao longo de minha trajetória profissional.

Pretendi, então, durante a costura desta escrita, destacar a importância da organização dos espaços e tempos pensada como fator que potencializa a interação e protagonismo das crianças de modo a contemplar as demandas das mesmas com intencionalidade. Outro ponto a salientar foram os processos e movimentos que as docentes articularam (ou realizaram), tendo em vista a organização dos espaços e tempos, ou seja, o que estes revelaram sobre as concepções de infância e como estas costuras foram sendo alinhavadas, arrematadas, desfeitas, costuradas novamente dentro destes processos de organizações durante as formações continuadas.

Levando em consideração esta grande costura de retalhos de conhecimentos e vivências, surgiu o problema da pesquisa: Quais são as reflexões apresentadas na formação continuada docente referente as relações entre a organização e a utilização dos espaços e tempos institucionais da Educação Infantil?

O objetivo se configurou, portanto, em refletir sobre as relações entre a organização e a utilização dos espaços e tempos institucionais da Educação Infantil através de formação continuada docente e dentre os objetivos específicos, entender como são organizados os espaços e tempos em instituições de Educação Infantil.

A abordagem metodológica dessa pesquisa caracterizou-se pelo cunho qualitativo, mais especificamente a pesquisa intervenção, uma vez que durante o processo de investigação foi realizada duas formações com docentes para discutir o tema proposto. Essa forma de pesquisa intervenção permitiu ao longo do processo, a produção de novos dados e, também, a inclusão de novas teorias pertinentes aos objetivos almejados. Os documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2016) e outros foram alguns dos documentos utilizados para a discussão, além de textos específicos sobre o tema baseados nos autores como Horn (2007), Rinaldi (2014), Melucci (2004), Corsaro (2011), Gandini (2016), durante a realização das formações continuadas.

Assim, conforme Minayo (1994, p. 22), o uso da abordagem qualitativa “[...] responde a questões muito particulares [...] ela trabalha com o universo de significados [...]”. Dessa forma, a pesquisa qualitativa faz com que se percebam os sujeitos da pesquisa em sua totalidade e, assim, compreende-se melhor como se deram as concepções dos mesmos acerca da organização dos espaços e tempos no meio em que atuam. Portanto, pretendi ir além do que se pode quantificar.

A pesquisa foi inspirada na pesquisa-intervenção, uma vez que possui tais características, como por exemplo, intervir no contexto dos sujeitos, produzir avanços, melhorias, mudanças nos processos de aprendizagem dos sujeitos participantes. Ela, por sua vez, tem influências da pesquisa participativa, pois busca investigar a coletividade dentro de sua diversidade qualitativa. Para Rocha e Aguiar (2003, p. 67):

O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social.

Considerando a pesquisa-intervenção como um dispositivo de transformação, buscou-se organizar a formação continuada para desenvolver a pesquisa intervenção. A escolha do local para realizar a costura de retalhos, foi o Ciclo de Estudos no Fórum Regional de Educação Infantil da Região Central do Estado (FREICENTRAL) que vem acontecendo no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Infância (NEPEI) do Centro de Educação (CE) da desde 2009, este foi considerado um espaço propício para desenvolver a pesquisa, uma vez que envolve docentes e gestoras de 34 municípios do RS e possibilitaria a formação continuada e uma escola de Educação Infantil do município de Santa Maria. Neste sentido, além de ter possibilitado o desenvolvimento de um processo formativo às docentes e gestoras (que se caracterizou como produto da pesquisa) possibilitou compreender as concepções de infância que perpassam a organização dos espaços e tempos em algumas instituições de Educação Infantil.

Os encontros no FREICENTRAL e na EMEI possibilitaram colocar em prática um processo formativo relativo ao meu foco de pesquisa que foi propor encontros formativos com docentes e gestoras para refletir sobre os espaços e tempos na Educação Infantil e, por meio das participantes conhecer alguns contextos de Educação Infantil e problematizar, juntamente com elas, as concepções sobre a organização dos espaços e tempos, como também sobre criança e infâncias. Desta forma, a pesquisa-intervenção permitiu transformar, ou não, as práticas das participantes da formação, já que esta convidou os sujeitos envolvidos a dialogar e repensar sobre a forma como os espaços e tempos influenciam nos seus contextos educacionais.

## AS CRIANÇAS, AS INFÂNCIAS E SEUS RETALHOS

*Ela costura com alma de criança.*

*Curiosa para saber onde aquelas linhas vão chegar e como elas vão ficar assim como uma criança que vai de balde em balde e pá construindo seu castelo de areia. Brincando com seriedade enquanto costura cada retalho da vida.*

*O que é excesso ela corta, o que falta ela ajusta.*

*Se faltar cor, ela borda, se falta brilho, ela coloca lantejoulas e passamanarias brilhosas. Como uma criança, ela vai brincado de fazer arte, colecionado costuras retas, babados, bordados. Ela costura com sorrisos.*

*Ela costura estações de Primavera, Verão, Outono, Inverno.*

*Costuras que sempre são da estação do amor.*

*Quando vê sua nova peça pronta suspira e a abraça.*

*Ela diz: - Seja bem vinda! E assim ela começa uma nova brincadeira com a linha, agulha e tecido outra vez.*

*(Gabriele de Andrade Rocha)*

Assim como uma costureira que costura com a alma, a criança brinca, cria e recria, se movimenta, para, continua, sorri, vive. Assim como uma costura leva tempo e precisa de espaço, a brincadeira também. Cada uma dessas atividades, a costura e a brincadeira, tem o seu tempo e seu movimento nos espaços. Assim como uma costura pode ser desfeita, refeita, a brincadeira também pode possibilitar que a criança crie e recrie os espaços e tempos na Educação Infantil. Uma coisa que considero em comum entre a costureira e a criança, é que as duas brincam com sensações. Sensações da vida. Isso me encanta porque revela modos de ser criança, que se descobre no mundo, e esses modos influenciam ao sentir os espaços, os tempos, os sabores, aromas, modos de brincar, de viver o novo.

O brincar é umas das variadas formas de expressão das crianças e é por meio dele que a criança também se desenvolve integralmente. É durante o momento das brincadeiras que a criança explora o mundo, inverte papéis, cria, recria, dramatiza e fantasia (FINCO, 2004). Assim, a brincadeira necessita de organização do espaço e tempo para ser potencializada o máximo. Cada brincadeira, tem o seu tempo e seu movimento nos espaços. Assim como uma costura pode ser desfeita, refeita, a brincadeira também pode possibilitar que a criança crie e recrie os espaços e tempos na Educação Infantil. A criança brinca com sensações. Sensações da vida. Isso é encantador porque revela modos de ser criança, que se descobre no mundo e esses modos influenciam ao sentir os espaços, os tempos, os sabores, aromas, modos de brincar, de viver o novo.

Ao longo da história a compreensão do que é ser criança modificou-se a cada período. Inicialmente, a criança era vista como um ser sem reconhecimento, não era ouvida, não falava e considerava-se como um sujeito não pensante. Por ser vista como sujeito que “não é”, não existia a percepção das suas demandas e necessidades. A criança era negligenciada tanto pela família, quanto pela sociedade. Com o passar do tempo, estudos relacionados ao desenvolvimento da criança, psicologia e pedagogia enquanto ciência vieram a contribuir para a construção de um novo olhar sobre a criança e conseqüentemente um novo conceito sobre o que se entende por ela passou a ser construído (ARIÈS, 2006). Tais mudanças foram influenciando as entidades governantes que, ao tomarem consciência, começaram a criar leis que as protegessem a criança, construindo assim os seus direitos fundamentais.

Os direitos das crianças começaram a ser conquistados após a Constituição Federal de 1988, posteriormente com o Estatuto da Criança e do Adolescente, através da Lei nº 8.069 de julho de 1990, e com a chegada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Através dessas leis a criança passou a ter direito à educação infantil, que segundo as atuais DCNEI, esta é:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2009, Art.4)

As DCNEI surgiram para sinalizar nos dias de hoje os direitos das crianças. Apontando para a importância de compreender e nortear princípios básicos para o desenvolvimento integral da criança, as diretrizes têm esta como centro do planejamento curricular. De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), em seu art. 4, a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A partir dessas premissas, pode-se inferir que, ao compreender a criança como sujeito de direitos, alguns pontos fundamentais precisam ser levados em consideração para oportunizar a efetivação destes direitos. Um desses direitos é a organização dos espaços e tempos nas instituições de Educação Infantil de forma a atender as necessidades das crianças.

O espaço neste texto é considerado com diversos significados e também diversas formas de ser e habitar ele, ou seja, ele pode comportar móveis, mesas, cadeiras, tapetes, cortinas, brinquedos, materiais diversos, mas também pode estabelecer relações, interações, pode ser um espaço em que se vive. De acordo com Forneiro (2016, p. 230):

O termo, espaço, tem diversas concepções. Da sua definição e sentido, ocupam-se diversos profissionais de diversas áreas: filósofos, sociólogos, economistas, arquitetos,

pedagogos, etc. [...] é necessário entender o espaço como um espaço de vida no qual, a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo.

O espaço enquanto direito, precisa ser estimulante, seguro, organizado de modo funcional, acessível à criança. Este, por sua vez, é costurado juntamente com o tempo. Segundo Malaguzzi (apud GANDINI, 2016, p. 65) os(as) professores (as):

[...] precisam entrar no tempo das crianças, cujos interesses emergem apenas no curso da atividade ou das negociações que surgem com essas atividades. Eles devem perceber que ouvir as crianças é necessário e conveniente.

Assim, a criança é desafiada a interagir de diferentes formas nos espaços. Montessori (1941) traz em seus estudos que a criança precisa de um ambiente preparado e desafiador e que não menos importante, a mesma precisa de abundância de tempo e liberdade para escolher como ela quer passar esse tempo. A autora também ressalta que além da liberdade de escolha, a criança precisa ter liberdade de repetição, ou seja, repetir quantas vezes quiser a mesma brincadeira. A criança como protagonista e construtora social e cultural, acaba se reconhecendo como tal ao realizar suas escolhas, o que não acontecia no passado, já que a criança era vista como incapaz. Muitas vezes, ainda nos dias de hoje, observamos, os adultos apressando as crianças no seu dia a dia, sendo que cada criança tem o seu tempo, que é único, e diferente do tempo do adulto. Segundo Sarmiento (2009, p. 19) “[...] as crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social”. As crianças, desde bebês, têm o desejo de aprender. Para tal, necessitam de um espaço acolhedor e seguro, precisam ser “vistas”.

## TEMPO E ESPAÇO QUE COSTURAM

*Tempo para nascer, tempo para crescer, tempo para ser adulto, tempo para envelhecer.*

*Tempo para ser criança, tempo para brincar, tempo para ir à escola, tempo para trabalhar, tempo de lazer, tempo para parar de brincar.*

*Tempo passado, tempo presença, tempo futuro. Tempo de dormir, tempo de acordar, tempo de chegar, tempo de partir, perder tempo.*

*Vida de muitos tempos, vida sem tempo, tempo sem vida...*

*(Sueli Salva)*

Os tempos de coleções de cada um são diversos, como já dizia Melucci (2004, p. 18) “[...] existem tempos distintos para as diversas experiências”. As coleções de tempos apresentam-se de múltiplas maneiras, cada uma com sua própria dimensão temporal. Para Melucci (2004) é preciso habilidade para distinguir esta variedade de tempos, já que as costuras que vamos fazendo durante a vida não ocorrem ao mesmo tempo.

Em tempos atuais, o tempo pode ser medido pelo relógio o qual marca nossas rotinas, vidas e cotidianos. Este relógio é o mesmo que marca o tempo dos espaços na Educação Infantil, organiza rotinas, ações, brincadeiras, chegada e partidas. Para Melucci (2004) os relógios são máquinas que medem o tempo de forma divisível, homogênea e equivalente. Mas será que este tempo dividido de forma homogênea é o mesmo tempo interno de cada criança dentro dos espaços? Segundo Salva (2016b, p. 321) “precisamos dar espaço ao tempo interno, compreender de que forma a criança significa seu tempo, procurando compreender o que a criança gosta, o que não gosta, ajudando-a a construir novos significados ao que faz”.

Considerando a importância de respeitar o tempo de cada criança diante da organização dos espaços, na Educação Infantil, pois, muitas vezes esses são ofertados mais de uma vez, a criança poderá ter novas experiências. Assim, Melucci (2004, p. 23) diz que:

Cada vez que nos colocamos diante do possível, do que poderemos ser quando projetamos o futuro, toda vez que tomamos uma decisão que antecipa a ação que virá, o passado modifica-se, sofre uma releitura e adquire um novo significado. Deste modo, nós reescrevemos continuamente nossa jornada e a jornada do mundo.

Como ressaltado anteriormente, a criança, ao experimentar os espaços em tempos diferentes, pode ressignificar seus aprendizados, ela pode modificar suas experiências. Essas vão sendo modificadas não só com a criança, mas com os outros ao seu redor.

O tempo em que se vive, pode ser tanto interno, quanto social. O primeiro é carregado de afetos, emoções e está impregnado no corpo. Este por sua vez, conforme Melucci (2004) é múltiplo e descontínuo, tempos diversos coexistem. Já o segundo, é mensurável e previsível, pois pode ser comparado, ele é uniforme, conserva as expectativas para garantir a organização social. A experiência do tempo interno, a duração varia de acordo com os momentos, pois em determinados casos, pode se tornar imóvel, ou até mesmo romper.

Um aspecto importante ao organizar os espaços e os tempos na Educação Infantil, é planejar possíveis possibilidades de exploração destes espaços, pois a criança pode ter dificuldades em se encontrar diante desta organização. Segundo Melucci (2004, p.34) "a liberdade de escolher e a embriaguez das possibilidades abertas nos revelam que o tempo é escasso, que devemos sempre deixar para trás alguma coisa, e isso é frequentemente motivo de frustração". Diante disso, pensar sobre o tempo interno da criança é fundamental no momento da organização dos espaços, assim caso seja necessário, por exemplo, pode-se ofertar mais de uma vez determinados espaços para que a criança consiga os explorar ainda mais e em tempos diversos.

É indispensável que o (a) professor (a) crie condições necessárias para que a criança vivencie interações ricas e diversas na sala referência. Horn (2007) ressalta que a organização dos espaços precisa promover o desenvolvimento integral das crianças e possibilitar que as mesmas consigam explorar esses espaços de inúmeras maneiras. O espaço e tempo precisa ser pensado, organizado de forma com que a criança consiga explorar, desenvolvendo sua criatividade e potencialidades. Assim, há a necessidade de garantir através do espaço, a possibilidade de a criança se expressar através de múltiplas linguagens, oportunizando a ela realização/construção das suas próprias brincadeiras.

A gestão do tempo faz parte do planejamento, mas precisa ser constantemente reconstruída pela criança e isso faz com que ela se torne protagonista em suas brincadeiras. Assim, a forma de organizar o tempo junto com a criança oferece segurança a ela, pois isso possibilita que se construa uma rotina, a qual ela irá saber as possíveis experiências em cada tempo. Segundo Oliveira-Formosinho (2007) a criança vai, de forma progressiva, internalizando uma sequência dos tempos de rotina, construindo nesse sentido, modos de viver cada tempo. Para Salva (2016b) precisamos nos questionar a relação e a forma como o tempo é vivido pelas crianças e, também, as estratégias utilizadas para ensinar o tempo para elas, ao mesmo tempo em que se possibilita ofertar espaço para viver o tempo das emoções.

Ao pensar sobre a maneira como o desenvolvimento integral das crianças pode ser potencializado nos tempos e espaços, se pensa também no papel do adulto. O adulto, ou o(a) professor(a) tem um papel fundamental no processo de organização espaços e tempos com as crianças, pois este necessita estar constantemente capturando momentos mais adequados, para então, descobrir o que poderá organizar nos próximos passos do processo de exploração, desenvolvimento, interação e brincadeira da criança. Barbosa e

Horn (2001, p.67) afirmam que é necessário que o(a) professor(a) compreenda suas crianças, estabelecendo assim, uma leitura das necessidades e envolvimento das mesmas nos espaços, pois, desta forma, poderá reformular os espaços diariamente ou sempre que necessário potencializando ainda mais a aprendizagem:

É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

Entende-se que os espaços e os tempos precisam ser acolhedores, afetivos, agradáveis e desafiadores. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil as instituições de Educação Infantil necessitam considerar as especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias, vendo a criança em cada momento como um ser completo. As instituições necessitam também, segundo as DCNEI (BRASIL, 2009), organizar os espaços, tempos, materiais a fim de promover produtivas interações das crianças nas atividades.

Diante destas necessidades de organização dos espaços, o papel do (a) professor(a) se modifica. Conforme Oliveira (2012, p. 81),

Nas experiências educativas que optam por descentralizar os espaços de atividade infantil, além da mudança e enriquecimento do próprio espaço, muda também a qualidade das intervenções e da participação de seus professores nas atividades. [...] O principal papel do professor fica sendo o de organizar os contextos e as oportunidades, sem conduzir as crianças a resultados predeterminados. Sua função é voltada a conhecer os percursos possíveis de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Essa descentralização do adulto, o torna com menos relevância no processo de organização dos espaços, digo isso, porque o adulto caba se posicionando em um outro lugar, o de observador, mediador, organizador de tempos, espaços e materiais. Oliveira (2012) diz que o espaço, ao ser planejado, constitui-se importante elemento na relação de aprendizagem, reforça a importância de refletir sobre ele para assim aperfeiçoá-lo. O espaço é considerado um elemento de aprendizagem para a criança. Assim, Oliveira (2012, p. 83) diz que:

A organização do espaço serve de referência para a criança antecipar o que pode e o que não pode fazer em determinado local e decidir como quer ou não utilizá-lo para atingir seus desejos emergentes. O espaço oferece ainda oportunidade para o desenvolvimento artístico da criança, pois a coloca diante de diferentes texturas, cores, formas, sons, aromas e gostos, elementos significativos na construção de sentidos variados em relação à sua experiência sensorial e estética.

Assim, nesta produção, espaço é entendido como elemento fundamental no desenvolvimento da criança, bem como um local onde as atividades são realizadas. Para Horn (2007, p. 35) “o termo ‘espaço’ se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados, por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração [...]”, incluindo no espaço a presença e intervenção das pessoas que nele habitam que pode ser denominado ambiente. Sempre que organizamos o espaço há uma intencionalidade e por essa razão, segundo Horn (2007) o espaço não é neutro.

Do mesmo modo, Montessori (1941) legitima um espaço organizado para as crianças, que integra os princípios de liberdade e harmonia interior com a natureza. A autora planejou os espaços como sendo parte principal de sua metodologia, definindo-o a luz das necessidades das crianças. Em um espaço montessoriano, as crianças têm total liberdade de movimento, as mesas e as cadeiras são pequenas, as próprias crianças conseguem manuseá-las sem

necessitar de ajuda de um adulto. Do mesmo modo, as estantes são baixas, ao alcance das crianças, elas têm acesso constante os materiais de trabalho e livros. As crianças têm liberdade de escolha do lugar onde querem trabalhar, podendo usar como recursos as mesas ou tapetes que são colocados no chão na sala, esses dois recursos são manuseáveis, ou seja, as mesmas podem trabalhar no lugar que escolherem. Nesse sentido, Montessori (1941) percebeu a necessidade de independência e liberdade de escolha que a criança possui para se desenvolver integralmente.

Segundo Horn (2007, p.29) a “grande inovação do método de Maria Montessori, foi o fato de perceber as necessidades das crianças. Dessa forma, segundo Horn, Montessori fez uma verdadeira revolução no que diz a respeito aos espaços e ambientes destinados as crianças”. E muitas vezes, ainda hoje, percebemos resistência dos contextos educativos perceberem a importância de um ambiente preparado, pensado e organizado para que a criança possa potencializar sua criatividade e imaginação.

Sendo o espaço, considerado um lugar que aninha a vida, é fundamental que o(a) professor(a) consiga captar as expressões das crianças, os interesses, as curiosidades, as necessidades para que possa ser possível acolher as curiosidades das crianças e assim organizar espaços e tempos que proporcionem momentos para experimentar, saborear, cheirar, ver, sentir, movimentar, parar, dormir, brincar, interagir. Para que esta percepção aconteça, é preciso que os (as) professores (as) reflitam sobre quem são estas crianças, suas práticas pedagógicas, suas concepções pedagógicas, para que aos poucos, compreendam o que se está fazendo dentro destes espaços e tempos. Assim, percebendo a causa e o efeito do processo que está sendo percorrido.

Na região da Reggio Emília, norte da Itália, em escolas públicas, o conceito de ambiente é compreendido como um sistema vivo, em constantes transformações.

Algumas ideias básicas na organização dos ambientes como: o planejamento de como os espaços e os ambientes serão estruturados é pensando e discutido no coletivo, com a presença de pais, alunos, funcionários. As interações sociais que a organização espacial permite são fatores preponderantes nas aprendizagens das crianças. Outro aspecto importante a ser considerado no trabalho realizado em Reggio Emília é que a ideia de que o espaço escolar não se resume as paredes da sala de aula, mas sim todos os espaços, como por exemplo, os espaços externos são pensando por meio de uma perspectiva pedagógica. Assim, ressalta que os espaços escolares em Reggio Emília não são fixos e imutáveis, pelo contrário, se dão como parte de um processo de mudança e crescimento. Nesse sentido, o espaço está sempre pronto para mudar com os sujeitos e com as crianças que o habitam.

Portanto, não basta a criança estar em um espaço e tempo organizado de modo a desafiar suas competências, é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente. Isso quer dizer que essas vivências, na realidade estruturam-se em uma rede de relações e expressam-se em papéis que as crianças desempenham em um contexto no qual os móveis, os materiais, os rituais de rotina, a professora, e a vida das crianças fora da escola interferem nessas vivências (HORN, 2007).

## COMO FOI O PROCESSO DAS FORMAÇÕES

As formações aconteceram aproximadamente entre 3h a 5 h e teve como forma de coleta de dados as falas das docentes. As mesmas foram retiradas de vídeos realizados durante a formação continuada. Durante este período as professoras foram provocadas a pensar a reorganização dos espaços e tempos de modo a potencializar o desenvolvimento das crianças e a forma como os

mesmos são organizados novamente, tanto pelos adultos, quanto pelas crianças. A formação foi organizada no primeiro momento com a apresentação sobre o que é espaço e tempo dentro do contexto da Educação Infantil. Depois, as professoras foram organizadas em grupos para discutir sobre o tema e por último foram desafiadas a compartilhar com os outros grupos suas reflexões. Destacou-se que nessa organização sempre há uma intencionalidade e por essa razão o espaço jamais será neutro e o tempo interno sempre será distinto para cada criança e adulto. Quando se organiza um espaço e um tempo também se está fazendo escolhas, expressando suas concepções de criança, de Infância, de organização espacial. Segundo a fala de uma das professoras:

*Ousar também é uma escolha importante no momento de organizar os espaços e ao selecionar os materiais, pois na escola, não pode ter medo de ousar com essa criança. (fala da docente)*

Assim, em conjunto com o tempo, o espaço vai se transformando, se reinventando conforme as ações daqueles que o habitam. E se pensarmos neste movimento como algo constante e surpreendente, chegaremos até a imagem da criança protagonista, potente, pesquisadora, curiosa, produtora de experiências.

Outra fala destacada durante a formação, foi baseada em Gandini (2016) com relação ao ritmo das crianças e sua movimentação e impacto na forma como o professor planeja, organiza os espaços e tempos. Pois ao modificar a sua forma de organizar os espaços e tempos, não provoca mudança só na forma como planeja, mas, também, nas suas concepções e na sua forma de olhar para o cotidiano da Educação Infantil.

E aí a gente pensa que esses espaços podem ter características de um professor-mediador de espaços, onde exista protagonista, onde os materiais não estruturados estejam presentes, onde as crianças sejam o centro da ação intencional do professor, onde existem interações, onde existam explorações e diversos

materiais, onde existam brincadeiras, vivências, onde o espaço pode ser diversificado, onde todos os sujeitos neste espaço exercitem escuta atenta e onde as experiências possam ser documentadas, registradas e contem a história desse lugar. (fala da docente)

Quando o seu olhar vai se modificando, se movimentando, a organização desses espaços potencializadores vão provocando mais mudanças e experiências que serão vividas pelas crianças e pelas pessoas que habitam o contexto da escola. Considera-se que a formação continuada foi um momento importante em que as professoras puderam expressar e compartilhar seus conhecimentos, suas trajetórias de vida e profissional, o seu dia a dia, as suas angústias e os seus desafios diários assim como suas reflexões.

Algumas professoras destacaram a importância deste momento de formação continuada e deste momento de poder trocar experiências, de ter voz e ser ouvida. Cada professora que falava, estava trocando experiência com suas colegas de profissão ali presentes. Espaço que oportunizou este tempo de aprendizado, de troca, de escuta sensível, de apoio mútuo, de costura de vivências.

O final da formação, as professoras foram desafiadas a discutir em grupo sobre a organização dos espaços e tempos. E assim, a partir das provocações, surgiram por meio de diálogo novas provocações e reflexões sobre a organização dos espaços e tempos como potencializadora do desenvolvimento infantil e a forma como estes espaços e tempos são utilizados pelas crianças protagonistas de suas brincadeiras. Assim, foi possível construir um livro de retalhos após a intervenção, o qual contém as reflexões das docentes e gestoras surgidas durante a intervenção sobre como são organizados os espaços e tempos em instituições de Educação Infantil para compartilhar com outros profissionais da área, conforme figura 1.

Figura 1 - Páginas do livro construído durante as formações continuadas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Os encontros também tiveram registros fotográficos e organizados posteriormente. Como o produto é caracterizado por poder ser consultado como “ferramenta” para a formação continuada de outros docentes, o livro foi produzido fisicamente. Assim o mesmo, além de ficar disponível fisicamente na Instituição, foi digitalizado para alcançar mais docentes.

## CONCLUSÕES

Os entendimentos sobre criança percorreram longos períodos. Inicialmente, não se havia uma preocupação da criança como sujeito e a mesma era considerada como alguém que não pensava. Portanto, atualmente pode-se perceber um aumento nos estudos e pesquisa sobre a criança. Hoje se considera a criança um sujeito com características próprias, que pensa, que fala, produz cultura, no entanto, é um indivíduo com peculiaridades distintas do adulto.

Esta nova forma de olhar a criança fez com que ela ocupasse um lugar significativo, tanto na família, como na sociedade. Essas mudanças fizeram com que aspectos da educação fossem repensados, principalmente, relacionados ao espaço e tempo na Educação Infantil. Como já ressaltado, o olhar sensível do(a) professor(a) para a organização dos espaços e tempos dentro da sala referência é importante, para que, assim, haja exploração e valorização da criatividade e potencialize cada vez mais o desenvolvimento da criança. Um ambiente pensado cuidadosamente faz com que as crianças potencializem suas aprendizagens. Por exemplo, é muito difícil uma criança desenvolver sua aprendizagem e sua criatividade de modo significativo dentro de uma sala que tem móveis grandes, vazia de possibilidades, onde os brinquedos não estão ao seu alcance. A criança se sente aprisionada ao ambiente desguarnecido de possibilidades.

Portanto, esta pesquisa trouxe o diálogo e a reflexão destacando que do mesmo modo que o espaço é importante, o tempo para as crianças explorarem também é significativo, pois o tempo da criança é diferente do adulto e as vezes ela tem necessidade de repetir e explorar tudo ao seu redor profundamente. Dessa forma, cabe ao professor(a) reorganizar os espaços e tempos, enfatizando atividades que despertem o interesse das crianças. Assim, a modificação e as transformações dos espaços e tempos, precisa se dar pela interação do (a) professor (a) e criança, levando em consideração a ideia de “criança protagonista” dentro do processo do brincar e do interagir.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: <<http://portal>>.

[mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>.  
Acesso em: 07 jun. 2017.

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

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Secretaria da Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: abril de 2019.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. *Organização do espaço e do tempo na escola infantil*. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FINCO, D. *Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões*. 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

FORNEIRO, L. I. A organização dos Espaços na Educação Infantil. In:

GANDINI, L. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). *As cem linguagens da criança: A Experiência de Reggio Emilia em Transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 45-86. 2 v.

HORN, M. da G. S. Sabores, Cores, Sons, Aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MELUCCI, A. *O jogo do eu: A mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2004.

MONTESSORI, M. *A criança*. Editora: O círculo do Livro. 1941.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-32.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13- 36.

OLIVEIRA, Z. R. de. A construção de ambientes de convivência e aprendizagem nas instituições de educação infantil. In: OLIVEIRA, Z. R. de.

(Org.). *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta, 2012, p. 69- 108.

ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SALVA, S. Educação Infantil – uma reflexão acerca do tempo. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDER, N. V. (Orgs.). *Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016b, p. 309-323.

SARMENTO, M. Sociologia da infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 17-39.



# 11

Gilsilene Rony Pereira Alves  
Débora Teixeira de Mello

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E ELEIÇÃO  
DE DIRETORES EM ESCOLAS  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL:  
estudo de caso  
na rede municipal  
de ensino de Santa Maria/RS**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2020.762.220-241](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.762.220-241)

## INTRODUÇÃO

Vivenciando a prática como diretora durante 15 anos e, com isso, atuando diretamente na gestão de uma escola de educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, surgiram várias inquietações que motivaram a busca pela formação continuada na área da gestão democrática. Desse modo, com o ingresso no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM foi desenvolvida esta pesquisa, com vistas a ampliar os conhecimentos acerca da gestão democrática, além de contribuir para que as práticas de gestão democrática se consolidem nas escolas de educação infantil da Rede Municipal de Santa Maria/RS.

Nesse sentido, as questões que motivaram a organização deste estudo são: Quais as modalidades de escolha de diretor nas escolas de educação infantil de Santa Maria/RS e como se efetiva esse mecanismo de gestão democrática? Qual o tempo real de atuação de mandato na gestão desses diretores nas escolas de educação infantil? Como acontece a participação da comunidade escolar no dia a dia das escolas de educação infantil?

A gestão nas escolas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS tem se revelado como uma atividade que requer a coordenação de muitas atividades ligadas aos atuais e novos desafios da implementação de políticas públicas, de buscar pressupostos técnico-pedagógicos para as instituições de educação infantil com suas especificidades.

## EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Com a Constituição Federal de 1988, foi garantido, pela primeira vez na história da educação infantil brasileira, o direito das crianças de 0 a 5 anos de frequentarem creches e pré-escolas:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDBEN), muda-se o sentido de educação infantil, passando esta a ser responsabilidade da Secretaria de Educação, sendo uma etapa da educação básica, exigindo professores como profissionais da educação infantil.

Acreditar em uma mudança radical, de que a educação infantil melhorou e tornou-se a primeira etapa da educação básica, remete-nos às palavras de Kuhlmann Jr. (2001), ao afirmar que “é neste contexto que a educação passou a ser vista como o oposto da assistência. Olhávamos para o cotidiano das creches e ali víamos – como ainda hoje podemos ver em muitas delas – que elas funcionavam como depósito de crianças” (p. 198).

A sociedade brasileira tem, hoje, uma série de documentos legais que se referem aos direitos das crianças e dos adolescentes, frutos das conquistas de diferentes setores que se mobilizaram: os movimentos

sociais, movimentos de creches, movimentos de mulheres e movimentos sindicais. A Constituição de 1988 foi o primeiro marco legal a reconhecer que a educação infantil é um direito da criança, dever de Estado.

A partir da aprovação da LDBEN n.º 9.394/96, surgiram pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, relativos à educação infantil, como Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIS, 2009), Políticas Públicas de Educação Infantil, pensando-se na qualidade da educação a ser ofertada nessa etapa. Entretanto, esses avanços, embora significativos, não são suficientes para que a escola instituída para a criança pequena (de zero a cinco anos) ofereça padrões de qualidade. É preciso que as políticas formais se transformem em ações que, de fato, repercutam nos contextos educativos.

Nas últimas décadas, vivemos um processo de construção nas políticas públicas relacionadas à educação infantil. Não se pode negar que existe um movimento bem grande para a universalização da pré-escola, enquanto, para a creche, não há o mesmo movimento. Nunes e Corsino (2011, p. 347) comentam:

Embora se reconheça a creche como direito e como instituição educativa, a oferta incipiente, muito aquém da demanda, revela que o parco atendimento é fruto de uma orientação política duplamente residualista: a oferta pública é para as camadas mais pobres da população e atinge pouco mais de 10% das crianças pobres.

Entende-se que as ações para o alcance da meta de expansão da oferta da educação infantil, proposta no PNE (2014-2024), que está, intensamente, vinculada às políticas de financiamento. Dessa forma, registramos importantes avanços ocorridos nas políticas públicas para educação infantil nos últimos anos, contribuindo para melhoria dos direitos das crianças de 0 a 5 anos de idade. Porém, ainda nos deparamos com uma situação bem complicada, pois as leis estão

aprovadas, o complicado é implantá-las na prática. Enfim, são muitas as questões e, principalmente, as consequências para a educação infantil neste momento histórico.

## GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

A abertura política e a redemocratização do país tiveram sua base de sustentação na Constituição Federal de 1988. Na trilha da Constituição Federal, estabelecem-se os princípios da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, tendo como proposta básica a gestão democrática que se consolida na autonomia financeira, pedagógica e administrativa da escola conforme se lê no artigo 14 e 15 da mesma, transcrito abaixo:

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

Isso remete a pensar a questão da autonomia da escola que, embora relativa, deva ser conquistada, permanentemente, preparando tanto a escola como o indivíduo para autonomia pessoal. Embora embasamento legal e historicidade confundam-se no tempo e no espaço, sendo assim difícil tratar de cada qual isoladamente, após conhecermos um pouco sobre a base legal e percurso histórico da gestão democrática da escola pública. Para Dourado (2006, p. 48-52):

A gestão democrática da escola pública há muito tempo faz parte da história de luta dos trabalhadores em educação e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade, social e democrática. Em diferentes momentos, tais lutas se travaram para garantir maior participação dos trabalhadores em educação nos destinos da escola, no fortalecimento dos conselhos escolares, na definição do projeto político-pedagógico na defesa da eleição de diretores, da autonomia escolar e de um crescente financiamento público.

A lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação. A quebra de paradigmas dentro da gestão escolar, com novas concepções e propostas contidas em gestão democrática, o que provoca uma mudança nos moldes de administração existentes na rede escolar, o que faz com que os gestores adotem novas posturas em sua forma de organizar as ações na escola.

Numa concepção democrática participativa, o gestor traz mudanças fortemente significativas e bem distintas do gestor que predominava anteriormente. A maioria das escolas públicas enfrenta uma série de dificuldades, que vão desde a escassez do espaço físico até falta de recursos humanos, mas o importante é que as pessoas que lá se encontram, juntamente com o gestor, pessoas que conhecem profundamente a realidade da escola e que aliem seus conhecimentos, aprofundamentos teóricos e sua experiência às necessidades e disponibilidade desta em transformar-se.

A esse respeito, Vitor Paro (2016, p. 24) declara:

O primeiro ponto a ser ressaltado é tão óbvio quanto lembrar que democratização se faz na prática. Não obstante guiada por alguma concepção teórica do real e de suas determinações e potencialidades, a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta.

Assim, mais de uma década se passou desde a promulgação da LDB nº 9.394/96, pode-se afirmar que a história das políticas de educação em nosso país continua dos anos 30 até os dias de hoje, na busca constante por democracia, sonhos e ideais, o que leva a assegurar a progressiva autonomia e os alicerces dos novos degraus da história educacional do século XXI. Para que os degraus históricos se fundamentem, faz-se necessário o resgate da função social da escola e seus objetivos, buscando-se a organização de espaços de formação que viabilizem a construção de uma educação democrática, emancipatória e coletiva (LUCK, 2008).

A gestão democrática tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar no cotidiano da escola e, especialmente, nos momentos de tomada de decisões. Temos que ter toda a comunidade envolvida, assim acontecerá a educação de qualidade prevista na legislação vigente. Este se constitui no maior desafio dos atuais gestores das escolas de Educação Infantil.

Descentralização, autonomia, participação e inclusão são pontos fortes para a concretização da gestão democrática. Além disso, um trabalho coletivo e compartilhado contribui para que a escola atinja bons resultados. Nesse sentido, fazer com que a escola obtenha bons resultados na aprendizagem dos alunos e oferecer uma educação de qualidade é responsabilidade complexa para ficar na mão de apenas uma pessoa. É preciso ter a comunidade envolvida, com vistas a potencializar a educação de qualidade prevista na legislação vigente, constituída como o maior desafio dos atuais gestores das escolas de educação infantil.

Assim, a educação vem redefinindo qual é o verdadeiro papel do Estado, pois este tem obrigação com a escola, com a estrutura, com os recursos humanos e o Estado deve dar conta delas. Precisamos ter políticas de Estado, e não de governo. A Proposta Pedagógica precisa ser coerente com a realidade na qual está inserida a escola. Um gestor

comprometido, coerente e seguro dá vida à Proposta Pedagógica da escola e norteia novas práticas, dando, assim, uma maior qualidade para ela. Esse gestor não toma decisões sozinho, ele conta com a participação de todos. Na condição de aprendizes e sujeitos do projeto pedagógico, tanto professores como alunos, familiares e funcionários, sentem-se desafiados a incluir e fazer acontecer uma gestão democrática no âmbito educacional.

Nesse sentido, é necessário pensar a gestão democrática na escola de educação infantil. Essa, que passou a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica e, cada vez mais, passa a ganhar visibilidade e reconhecimento nas políticas e ações dos governos e da sociedade. A eleição de diretores e a participação do conselho escolar se constituem mecanismos que desencadeiam processos de construção de democracia. A expectativa do processo de democratização e que avançasse na materialização de direitos sociais, em universalização da educação, acesso, qualidade, inclusão autonomia entendidas como democratização. Como afirma Peroni (2012, p. 25):

Apesar de termos avançado na materialização de direitos por meio da legislação, temos a dificuldade de implementá-los, não só pela ofensiva neoliberal, mas também porque a nossa cultura democrática é ainda muito embrionária. Isso facilita o consenso em torno da lógica de mercado e de produto, em detrimento da lógica democrática, com ênfase na participação coletiva das decisões e no processo.

Cabe ressaltar que a gestão escolar é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa das crianças no cotidiano da escola.

A implantação das eleições de diretores neutraliza as práticas tradicionais, nas quais há favorecimento pessoal ou clientelismo; tais práticas inibem as posturas universalistas reforçadoras da cidadania.

Em relação à eleição de diretores, havia expectativa de eliminar o autoritarismo que acontecia na escola, pois não havia participação dos pais, professores e alunos nas decisões. Por não ter sido escolhido pela comunidade escolar, o diretor tendia a articular-se apenas com os interesses do poder executivo.

Em Santa Maria/RS, as eleições para dirigentes de escolas de educação infantil passaram a acontecer a partir da Lei n.º 4.740/2003, que estabelece:

Art. 7º - A autonomia da gestão administrativa dos estabelecimentos de ensino será assegurada:

I - pela eleição do Diretor e Vice-diretor;

II - pela escolha de representantes dos segmentos da comunidade escolar para o Conselho Escolar;

III - pela garantia de participação dos segmentos da comunidade escolar nas deliberações do Conselho Escolar;

IV - pela atribuição de mandato ao Diretor e Vice-diretor eleitos;

V - pela destituição do Diretor, na forma regulada por lei. (SANTA MARIA, 2003).

Nesta Lei, a partir do Artigo 8º, estão estabelecidas as funções de diretor e vice-diretor no conjunto da administração da escola, considerando que a administração da unidade de ensino, por este artigo, será estabelecida pela Equipe Diretiva em consonância com as deliberações do Conselho Escolar (SANTA MARIA, 2003). Nessa deliberação, o Artigo 6º é mais incisivo quando enfatiza a Equipe Diretiva e o Conselho Escolar como responsáveis pela administração do estabelecimento de ensino. O parágrafo único do artigo estabelece que “A equipe diretiva da escola é constituída pelo diretor(a), vice-diretor(a), coordenador(a) pedagógico(a) e orientador(a) educacional” (SANTA MARIA, 2003).

Já no Artigo 49, tem-se: “O Diretor e Vice-Diretor das Escolas de Educação infantil e de Ensino Fundamental da rede pública municipal serão eleitos, direta e secretamente, pela comunidade escolar de cada estabelecimento de ensino” (SANTA MARIA, 2003). Ficam estabelecidas as regras da eleição, períodos e modalidades do processo eleitoral, de acordo com a tipologia da escola. Nesse processo, estão estabelecidos os eleitores, os pré-requisitos para candidatos e montagem de chapas concorrentes e a contagem de votos por proporcionalidade, além de outros requisitos necessários prévios à eleição, como comissão eleitoral. Também, o Artigo 58 estabelece: “O período de administração do Diretor e Vice-Diretor será de 03 (três) anos, a contar do dia primeiro do mês de janeiro do ano subsequente da data da posse” (SANTA MARIA, 2003).

A escolha de dirigentes, ou seja, eleição de diretores, como definido na Lei n.º 4.740/2003, contribui para a participação desse processo pela comunidade escolar. No entanto, não é capaz de democratizar a gestão a eleição por si só, em função da dubiedade da legislação educacional e da disputa política nas escolas. Isso indica que o processo eletivo isolado não democratiza a gestão escolar. Não há garantia de democracia se o processo ficar só na autorização por meio do voto, porém, ao mesmo tempo, a eleição abre espaço para a prática democrática. Assim, o importante é que haja entendimento do que realmente se constitui processo democrático na escolha de diretores escolares e na necessária consecução dos princípios e mecanismos de gestão democrática nas escolas de educação infantil.

## CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado profissional, de natureza qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas

com equipes gestoras de duas escolas de educação infantil de Santa Maria/RS, denominadas A e B. Após as entrevistas, quando necessário, foram discutidas e aprofundadas algumas questões pertinentes com os sujeitos deste estudo. Também, foram aplicados questionários às professoras de educação infantil das referidas escolas (sendo uma de cada turma – Berçário I, Maternal I, Maternal II, Pré-Escola A e Pré-Escola B) e a todas as funcionárias de cada escola.

Assim, a delimitação<sup>26</sup> da pesquisa ficou restringida a investigação com gestoras, professoras e funcionárias. Isso se justifica pela necessidade de entender-se como é realizado o trabalho por meio da gestão democrática e como esses profissionais entendem o desafio do planejamento coletivo e da convivência reflexiva.

Para a análise dos dados, foram consideradas a análise da proposta pedagógica de cada escola, as entrevistas que foram respondidas pela equipe diretiva e questionários respondidos pelas professoras e funcionárias. Com isso, serão destacadas algumas categorias que foram obtidas por meio dos diferentes registros e que serviram como suporte para elucidar a temática, os objetivos e as questões referentes à investigação desenvolvida. As categorias são utilizadas para criar classificações, ou seja, reunir ideias e expressões, quais sejam: gestão democrática, eleição dos diretores e eleição do Conselho Escolar.

## GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DE PESQUISA

Refletindo sobre os dados construídos na pesquisa, percebeu-se que há anseios e esforços das equipes gestoras em direção a gestão democrática. Assim, observou-se que os contextos investigados

<sup>26</sup> Todos os sujeitos da pesquisa são do sexo feminino.

possuem uma gestão representativa, pois os principais requisitos para que a escola se transforme em um ambiente de crescimento contínuo e integrado é a participação e o comprometimento de todos, mas, conforme as respostas, ainda estão caminhando para uma gestão democrática. A respeito disso, Dourado (2013, p. 98) ressalva:

[...] a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Verificou-se, então, o posicionamento das pesquisadas que entendem a gestão como espaços que oportunizam a participação em todos os setores escolares, desde o pedagógico até as demandas financeiras, relacionais, administrativas e, igualmente, os processos de relações externas que envolvem as ações da escola. Contudo, uma das diretoras acredita que a gestão democrática está ainda “caminhando”, pois os conselhos e a comunidade escolar não sabem, até então, tomar decisões.

As gestões das escolas A e B são empenhadas em reestruturarem-se de forma coletiva e participativa. É importante que os desafios enfrentados pelas escolas sejam periodicamente revistos, avaliando-se em qual aspecto a atuação da gestão tem sido mais ou menos expressiva e buscando-se alternativas e novas propostas junto à comunidade escolar. Acredita-se que tão importante quanto traçar metas é articular as ações que serão desenvolvidas, as quais devem sempre ser pensadas e desempenhadas com o apoio de todos envolvidos.

Na educação infantil, acerca da gestão democrática, atribui-se importância fundamental à participação da família nas ações educativas, para a qualificação do atendimento. A faixa etária das crianças faz

com que haja uma articulação entre a escola de educação infantil e a família, participando da educação das crianças e, nesse sentido, há necessidade de uma relação harmoniosa e respeitosa constante entre as famílias e a escola. A relação das escolas de educação infantil com as famílias pauta-se no tratamento respeitoso e cordial, de maior proximidade, de escuta, de orientação, sem conflitos, buscando o contato diário como forma de obter informações acerca das crianças que facilitam o trabalho e a aceitação das próprias crianças.

Na LDB 9.394/96, a educação infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, segundo o Art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Assim, os resultados positivos da gestão democrático-participativa nas escolas de educação infantil dependem do tipo de relações interpessoais que se estabelecem dentro e fora da escola. No exercício de suas atribuições, é necessário que o gestor e sua equipe de trabalho considerem a relação família-escola e que, assim, se constitua um clima de harmonia no trabalho diário entre os envolvidos, sempre embasados nos princípios de participação, comprometimento, transparência, competência, liderança, mobilização coletiva, visão estratégica, iniciativa e criatividade.

De acordo com as respostas, a concepção de gestão que as professoras têm está associada “[...] não à manutenção, mas à construção coletiva e organizacional da instituição educativa vinculada [...] que valorizam a potencialidade e a capacidade participativa do ser humano [...]” (FERREIRA, 2001, p. 297). A visão de Ferreira, assim como a das gestoras, permite também compreender a gestão escolar da educação infantil a partir da interação entre todas as dimensões do trabalho escolar (financeira, pedagógica, administrativa e relacional) de modo integrado.

Todas as professoras entendem que gestão democrática na educação infantil se constitui pela participação e tomada de decisões dos envolvidos na/da comunidade escolar. A gestão democrática caracteriza-se, na LDB 9.394/96, não somente pela administração da escola, mas, também, pela administração do sistema educacional que distribui responsabilidades, descentralizando competências da União, dos estados, dos municípios, das escolas, dos professores. Observou-se, também, pelas respostas das funcionárias, que estas têm princípios coerentes com relação aos projetos desenvolvidos na escola; demonstram que participam das ações propostas, não se restringindo apenas aos aspectos dos serviços gerais de suas funções. É interessante observar que há contradição em relação às reuniões, não ficou claro como elas participam das ações e decisões desenvolvidas na escola, deixando uma interrogação quanto até que ponto a gestão se constitui totalmente democrática.

## ELEIÇÃO DE DIRETORES

Diante dos mecanismos que democratizam a gestão escolar, ainda existe, como foco de discussão, um processo decisivo para a construção da gestão democrática: a eleição de diretores. A eleição de diretores é um marco que surgiu como elemento da democracia nas escolas. Sendo um mecanismo que contribui para a democratização da escola, a eleição de diretores precisa contar com a participação da comunidade escolar, que pode avaliar os candidatos e suas propostas. Para Dourado (2006), o processo eleitoral pode incluir toda a comunidade escolar ou ser restrito a parte dela, como, por exemplo, somente aos professores e funcionários ou, também, aos estudantes e pais.

Quanto às afirmações da equipe diretiva sobre eleição, ficou evidente que a ideia de eleição democrática de diretores ainda não está fortalecida, pois a participação da comunidade escolar é parcial,

não está vinculada ao princípio de democratização da gestão que se efetiva por meio da proposta de garantia de um projeto político-pedagógico identificado.

Nessa direção, é apresentado o edital da eleição, mas não é feita uma assembleia com toda a comunidade escolar, pais, funcionários, professores, a fim de se pensar na(s) chapa(s). Isso não um processo que coloca em discussão o que é efetivamente esse processo de eleição. É realmente democrático? O que se verificou na pesquisa é que tem se apresentado, por anos, as mesmas chapas nas escolas. A partir das entrevistas, percebeu-se que algumas professoras têm anseios pela mudança, acreditando que todos deveriam passar pela função de direção de escola.

Desde que se iniciaram as eleições para diretores, nas escolas de educação infantil, dificilmente se apresentam chapas concorrentes, evidenciando a falta de avanços na participação dos vários segmentos escolares nas respectivas instituições. Essa perspectiva ficou pontual nas colocações das diretoras pesquisadas que elas têm muitos anos de mandato: Escola A com 22 anos e Escola B com 13 anos. Também se percebeu, nas falas do grupo das professoras, que estas não se sentem seguras para concorrer numa eleição para o cargo de direção, apesar de terem experiência docente na área da educação infantil e tempo de trabalho na mesma escola.

Na Lei n.º 4.740/2003, que trata da gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, não há um artigo que trate sobre o tempo de mandato de um diretor e vice-diretor de uma escola de educação infantil. Sendo assim, o professor pode se candidatar e ser eleito consecutivamente e permanecer no cargo até chegar à sua aposentadoria.

Acredita-se que o processo de escolha é apenas um dos múltiplos determinantes que influenciam a maneira de gerir a escola e,

em especial, o modo de agir do próprio diretor. Além disso, a eleição na qual pode haver mais de um candidato pressupõe mudanças de conduta de todos os envolvidos na comunidade escolar, como professores, funcionários e pais. Embora apresente seus limites, entende-se a eleição ainda como a forma mais democrática de escolha de diretores, em virtude de estar voltada para os princípios de participação e autonomia da comunidade escolar.

Paro (2001, p. 376) contribui com a seguinte afirmação: “Uma importante característica das eleições é que, como todo processo de democracia, a participação e o envolvimento das pessoas, enquanto sujeitos na condução das ações, é apenas uma possibilidade, não uma garantia”. Por conta disso, entende-se que o processo de eleição, gradualmente, ganha espaço nas escolas de educação infantil. Vinculada a outras estâncias democráticas, a eleição é mais um mecanismo que assegura a gestão participativa e democrática. Sendo assim, defende-se que o cargo de diretor deveria ter tempo determinado para perpetuar uma verdadeira democracia.

Também, no registro de dados de campo, verificou-se que, na trajetória dessas diretoras, ainda hoje, acontece o problema da centralização, do privilégio e do autoritarismo, e, em contrapartida, propõe-se a descentralização político-administrativa, a democratização da gestão e a universalização da educação, garantindo a todos uma educação de qualidade, que talvez aconteceria se outras pessoas tivessem a oportunidade de serem eleitas a função de direção.

Quando as professoras foram questionadas sobre o fato de que a Lei de Gestão Democrática n.º 4.740/2003 não institui o tempo de mandato do diretor e vice-diretor, se elas concordariam que mudasse a referida lei para serem cumpridos apenas dois mandatos e se elas se candidatariam ainda assim. As professoras da Escola A tiveram respostas bem significativas, pois acreditam na mudança. Uma delas afirmou que, no momento, só acontece mudança de diretor quando

este se aposenta, e outros professores não se candidatam por medo do confronto, por acomodação; ela afirmou que se candidataria, pois seria um desafio profissional para ela. Já a outra docente sinalizou que deveria haver outros candidatos, para terem oportunidade de trabalhar nesta função, no entanto, ela não se candidataria pois entende que precisaria de mais formação. Outra docente dessa escola achou válido ocorrer mudanças, mas não se candidataria.

As respostas das professoras da Escola B deixam claro que elas estão satisfeitas com a equipe gestora e que até concordam com a mudança da lei, porém nenhuma se candidataria no momento, ou seja, a mudança talvez dê alguma insegurança a elas, ou, talvez, estão acomodadas a pensarem da mesma forma. Nessa direção, acredita-se ser uma incoerência, num cenário de gestão democrática, o fato de a Lei n.º 4.740/2003, de Gestão Democrática do município de Santa Maria, não instituir o tempo de mandato. Isso faz com que os professores, funcionários e pais fiquem acomodados e não pensem em lançar desafios para gerar mudanças, para dar oportunidades a outros professores de participar ou candidatar-se a função de direção. Tal lei apresenta-se como um desafio aos envolvidos nesse processo, afinal, prefeitos, governadores e presidente da República, por exemplo, têm o direito de cumprir dois mandatos subsequentes, já, na referida lei, os diretores podem ficar por tempo indeterminado.

Também, constatou-se que os professores acreditam que os candidatos à direção necessitam estar preparados e capacitados para exercer tal função. A experiência como docente permite que o professor candidato conheça a realidade e os aspectos da escola de educação infantil. Paro (2003) expõe que os diretores, em sua maioria, relatam a importância da experiência docente como requisito para assumir a direção. No entanto, esse aspecto não pode ser único e isolado, uma vez que atributos como competência técnica e humana, bem como liderança precisam ser considerados como pré-requisitos para essa importante função.

As respostas da equipe gestora mostram que cem por cento das professoras concordam com a mudança da Lei n.º 4.740/2003, para que se institua o tempo máximo de dois mandatos consecutivos para a função de diretor, como já acontece nas eleições para governantes, por exemplo. A maioria dos professores demonstra vontade de candidatar-se e isso mostra que eles almejam se desafiar na gestão da escola, mas, talvez, por falta de coragem de confrontar a atual equipe gestora, acabam desistindo da ideia. Assim, ficou pontual que, se a lei sofrer alterações quanto ao tempo de mandatos consecutivos, os demais docentes poderão lançar-se ao desafio da eleição sem constrangimentos.

## ELEIÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR

A equipe de professoras respondeu, cem por cento delas, que o processo de eleição para Conselho Escolar ocorre via eleição direta e, a partir das afirmações das escolas A e B, é possível delinear alguns elementos relevantes presentes nas falas das professoras no que diz respeito à eleição do Conselho Escolar, na perspectiva da gestão democrática.

As escolas demonstram, ainda estar em processo para acontecer eleição democrática para representantes do Conselho Escolar. Entretanto, constatou-se que não há reunião da comunidade escolar para decidir como será o processo de eleição do Conselho Escolar; apenas acontece uma reunião no início do ano informando que haverá eleição no decorrer do ano letivo. Menezes (2009, p. 6) afirma que:

Uma escola que apresente uma proposta pedagógica que atenda aos interesses da comunidade, desencadeia um processo de reavaliação da participação comunitária nas decisões e caminhos a serem trilhados. Considerando a existência da

proposta pedagógica da escola, ocasião de encontro entre Estado, famílias, alunos e profissionais da educação para definir o que se quer e o como fazer na escola como o ponto de partida operacional para a implementação da gestão democrática, aí se insere o Conselho Escolar.

Segundo a Lei n.º 4.740/2003:

Art. 25 – Dentre as atribuições do Conselho Escolar, a serem definidas no regimento de cada escola, devem obrigatoriamente constar as de: [...] II – Criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do projeto político-administrativo-pedagógico e plano de ação da escola (SANTA MARIA, 2003).

A participação exige aprendizado, assim é preciso escolher com cuidado os membros do Conselho Escolar. Constatou-se pelas falas das pesquisadas que as instâncias do Conselho Escolar não são democráticas, pois seus integrantes se mostram pouco atuantes, com pouca autonomia e com pouco conhecimento do significado e das atribuições de um Conselho Escolar no cenário da democratização da escola de educação infantil.

Ficou evidente, nas respostas das duas escolas, que não se formam chapas para o Conselho Escolar e, na maioria das vezes, somente uma chapa se candidata tendo como pano de fundo a intervenção da equipe diretiva. Segundo as gestoras, os pais não demonstram autonomia para uma candidatura: “[...] mandamos um informativo para os pais para falar da eleição, tem que implorar para as pessoas se candidatar, as pessoas vão se inscrevendo na secretaria da escola, mas geralmente nós que convidamos” (Diretora escola B). Assim, deve-se pensar e investir na formação de conselheiros escolares, considerando a sua importância, a fim de que estes tenham o conhecimento necessário para atuarem junto às escolas na consecução da gestão democrática junto à comunidade escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível tecer algumas breves considerações sobre a pesquisa realizada, tendo como base as entrevistas e os questionários realizados com as professoras e gestoras das escolas A e B. O foco deste estudo foi de compreender como se consolidam as eleições de diretor e como se concretizam ações de gestão democrática dos diretores de duas escolas, estando à frente das escolas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

Os segmentos das escolas A e B foram entrevistados e questionados sobre a gestão democrática. No posicionamento dos sujeitos da pesquisa, se percebeu que suas concepções acerca da gestão democrática e da importância da participação de todos os envolvidos nos processos decisórios configuram-se no aprimoramento contínuo da prática da gestão democrática, mesmo frente às adversidades e dificuldades para implementação de tais questões.

Constatou-se que as professoras e diretoras experimentam a democracia recentemente. Embora já a tenham como direito e dever, ainda não a experimentam por completo, uma vez que essas relações democráticas não devem estabelecer-se somente em função da ação do diretor, e, sim, em todos os segmentos e momentos escolares.

A análise realizada a partir da literatura específica permitiu a evidência de que a ideia de eleição democrática de diretores ainda não está fortalecida somente pela sua existência na seara da Rede Municipal de Ensino, pois a participação da comunidade escolar é parcial e unilateral, não estando efetivamente vinculada a princípios de autonomia, participação e equidade para a democratização da gestão.

Um aspecto também observado foi que as professoras e a equipe diretiva das escolas A e B têm conhecimento das eleições de

diretores, mas apenas na escola A ficou evidente o interesse de algumas professoras concorrerem ao cargo de diretor. Já na outra escola, foi unânime o desinteresse das professoras. Além disso, como a Lei de Gestão Democrática não institui o tempo de mandato consecutivo dos diretores das escolas municipais de Santa Maria, ficou evidente que os diretores das escolas pesquisadas estão há muito tempo no cargo.

Acredita-se que os resultados desta pesquisa poderão contribuir para um estudo de alteração da Lei de Gestão Democrática nº 4.740/2003, com a sugestão de acrescentar um parágrafo único no artigo 58 da referida lei que institua o tempo de permanência no cargo de diretor, com direito a no máximo dois mandatos seguidos.

Com isso, é imprescindível que a gestão na escola de educação infantil tenha um gestor com perfil reflexivo, com posicionamentos bem definidos e embasados em referenciais que sustentem o diálogo construtivo e aberto entre governo, escola e comunidade, na certeza de que é na transparência, competência profissional e firmeza dos propósitos que torna-se possível construir participativamente a gestão democrática no cenário escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário da Oficial da União*. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. *Gestão escolar democrática – a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de Goiânia*. Goiânia: Alternativa, 2006.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

KUHLMANN Jr., M. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX início do século XX. In: MONARCHA, C. *Educação da infância brasileira 1875 – 1983*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LÜCK, H. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MENEZES, S. P. *Conselho escolar e democratização da gestão no contexto neoliberal: um estudo de caso*. 2009. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/336.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/336.pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2018.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2011.

PARO, V. H. *A gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2016.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, mai./ago. 2012.

SANTA MARIA. *Lei n. 4.740/03, de 24 de dezembro de 2003*. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/18894033/paragrafo-4-artigo>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

# 12

João Timóteo de los Santos  
María Eliza Rosa Cama

**AUTOAVALIAÇÃO  
EM INSTITUIÇÃO  
DE ENSINO SUPERIOR  
E SEUS PARÂMETROS  
AVALIATIVOS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.762.242-255

## INTRODUÇÃO

Ao publicar a lei 10.861, em 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, e implantou a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, o governo federal define e normatiza um processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Com a criação do SINAES também ficou estipulada a obrigatoriedade do processo de autoavaliação das Instituições de Ensino Superior – IES, tendo como agentes responsáveis por esse processo as Comissões Próprias de Avaliação, organizadas por cada IES, que tem como atribuição a implantação de uma cultura de autoavaliação institucional que contribuirá com a avaliação institucional.

Este relato de experiência descreve as transformações sofridas pelo projeto de autoavaliação institucional da Universidade Federal do Pampa em virtude da nova sistemática de atuação adotada por sua Comissão Própria de Avaliação, que desde o ano de 2015 vem respaldando suas pesquisas autoavaliativas nos preceitos legais em vigor, que regulam as avaliações externas.

A pesquisa teve como pretensão demonstrar a importância da existência de indicadores avaliativos para o desenvolvimento de um instrumento de autoavaliação focado em objetivos específicos. Também traz uma discussão referente à metodologia de trabalho adotada pela Comissão em estudo, procurando contrapor a busca por regulações governamentais com o possível enfraquecimento da autonomia universitária.

Entre os autores que estudam a temática avaliação universitária e foram referenciados nesta pesquisa bibliográfica, destacou o posicionamento de José Dias Sobrinho, que muito antes da implantação

do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), já afirmava que “[...] as estruturas são de caráter público e social, e isso reflete a urgência da implantação de um processo avaliativo, no caso a avaliação institucional. (DIAS SOBRINHO, 1995)

Com relação à avaliação da educação superior no Brasil, Belloni e Belloni (2003) defendem que “a proposta se encaixa bastante em uma concepção de Estado avaliador” (BELLONI e BELLONI, 2003), mas os autores também defendem que a avaliação da educação superior se justifica como mecanismo para que a população tenha o direito de analisar a qualidade das instituições.

Para o desenvolvimento deste trabalho foram analisados os processos avaliativos desenvolvidos pela CPA da Unipampa desde sua criação, em outubro de 2009. Identificando as peculiaridades de cada processo feito pela referida Comissão.

Tendo como base a pesquisa documental, defendida por Lankshear e Knobel como sendo “[...] o embasamento em textos oficiais já existentes, para *reconstruir* (alguns) de seus conteúdos como dados para novos estudos” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, P. 55, grifo dos autores), foram analisadas as legislações vigentes que regulam os processos de autoavaliações das IES, bem como os relatórios produzidos pela CPA da Unipampa ao longo de sua criação.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Fundação Universidade Federal do Pampa - Unipampa, criada no ano de 2006, é uma fundação pública vinculada ao Ministério da Educação com o objetivo de ministrar Ensino Superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizada por uma estrutura multicampi que atende dez cidades da mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul.

A Comissão Própria de Avaliação da Unipampa é um órgão colegiado permanente que tem como atribuição o planejamento e a condução dos processos de avaliação interna da instituição, conforme determinação legal do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. (BRASIL, 2017).

O processo de implantação da CPA da Unipampa teve início em outubro de 2009, por ocasião do Seminário de Avaliação Institucional. A peculiaridade dessa Comissão está em sua forma de constituição, conforme previsto em seu regimento, que organiza a mesma em Comitês Locais de Avaliação (CLA) e na Comissão Central de Avaliação (CCA). Cada CLA é formado por quatro integrantes das seguintes representações: docente, técnico-administrativo em educação, discente e sociedade civil. Dos Comitês Locais são eleitos dois representantes para a Comissão Central de Avaliação, com objetivo de garantir a unidade entre os campi.

O primeiro relatório de Autoavaliação desta CPA foi apresentado em 2010, desenvolvido com base nos dados do Planejamento Estratégico dos Campi e Reitoria (PECR- I) e do Relatório de Gestão. Nesse ano teve início a elaboração do projeto de autoavaliação da instituição.

A Comissão dedicou os anos de 2011 e 2012 para a realização de um trabalho de capacitação dos seus membros e definição do primeiro projeto de autoavaliação institucional denominado “Avaliação”, que teve sua aplicação iniciada em 2013.

No ano de 2012 os cursos de graduação da Unipampa já estavam em processo de avaliação externa para reconhecimento do Ministério da Educação. Nesse ano a CPA desenvolveu o relatório de avaliação com base nos dados dessas avaliações. Transparecendo a possibilidade de que os indicadores a serem avaliados pela instituição poderiam ser os mesmos que o instrumento de avaliação externa contemplava.

A aplicação da primeira pesquisa de satisfação pela CPA voltada para a comunidade acadêmica da Unipampa (professores, alunos e técnico-administrativos em educação) ocorreu em 2013, sendo organizada em um ciclo de três anos, que encerrou no ano de 2015. A Comissão definiu que no primeiro ano de aplicação, a pesquisa avaliaria as dimensões Gestão e Extensão; no segundo ano foram avaliadas as dimensões Ensino e Pesquisa; e ao final do ciclo foi a vez das dimensões Assistência Estudantil e Infraestrutura, sendo o relatório integral postado no sistema e-MEC em 31 de março de 2016.

No entanto, esse ciclo autoavaliativo desenvolvido pela CPA da Unipampa não apresentou um relatório substanciado, pois sem ter a segunda avaliação de cada uma das dimensões, não foi possível gerar um parâmetro de desenvolvimento das mesmas. Outro ponto que merece observação é o fato de que as escolhas de quais dimensões seriam avaliadas decorreu da deliberação dos membros desta Comissão, caracterizando-se por apenas seis das dez dimensões definidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

A segunda etapa da autoavaliação, que ocorreu no ano de 2014, recebeu muitas críticas do corpo técnico e docente da instituição, pois avaliou quesitos em que os índices de satisfação ficaram abaixo do esperado, gerando descontentamento quando a metodologia utilizada pela Comissão para formular as questões, bem como os índices de satisfação adotados.

Em meio a esse impasse a Comissão observou a necessidade de buscar embasamento técnico para a formulação dos novos instrumentos de autoavaliação, de forma que já pudesse ser aplicado na última etapa do ciclo avaliativo. Para tanto, foi buscar guarida nas normativas implantadas pelo Ministério da Educação (MEC) para os processos de avaliação externa das instituições de ensino superior no Brasil. Essa metodologia de trabalho das CPAs já era defendida por Andriola (2005, p. 60), que descrevia como principal atribuição das

CPAs a sistematização e prestação das informações que venham a ser solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

## UM ALINHAMENTO COM AS EXIGÊNCIAS DA AVALIAÇÃO EXTERNA

Iniciados os trabalhos para finalizar o ciclo de autoavaliação da Unipampa, o ano de 2015 foi o marco para as mudanças na formatação dos novos instrumentos de autoavaliação desenvolvidos pela CPA da Unipampa. Foi a partir desse ano, quando novos membros recompuseram a Comissão, e as normativas nacionais para os processos de avaliações institucionais e de cursos passaram por notórias reformulações, que a comissão adotou uma nova linha de trabalho, norteadas pelo que estava sendo ditado no cenário nacional.

Em vigor desde janeiro de 2014 e reformulado em agosto do mesmo ano, o Instrumento de Avaliação Institucional Externa<sup>27</sup>, que tem como objetivo subsidiar os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação das organizações acadêmicas, trouxe em suas alterações a substituição das dez dimensões avaliativas por cinco eixos, sendo eles: eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional, que considera a dimensão 8 (Planejamento e Avaliação) do SINAES. Incluindo também um Relato Institucional que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), incluindo os relatórios elaborados pela CPA do período que constituiu o objeto de avaliação; eixo 2 – Desenvolvimento Institucional, que contempla

<sup>27</sup> Instrumento de Avaliação Institucional Externa SINAES/CONAES/INEP/DAES: subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação das organizações acadêmicas (presencial), publicado em ago. 2014.

as dimensões 1 (Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do SINAES; eixo 3 – Políticas Acadêmicas, que abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do SINAES; eixo 4 – Políticas de Gestão, que compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do SINAES e eixo 5 – Infraestrutura Física, que corresponde à dimensão 7 (Infraestrutura Física) do SINAES. O instrumento também apresentou um novo índice para os conceitos. Pontuando-os conforme descrito no quadro abaixo:

**Quadro 1 – Conceitos avaliativos**

CONCEITO	DESCRIÇÃO
1	Quando o indicador avaliado configura um conceito NÃO EXISTE(M)/ NÃO HÁ, NÃO ESTÃO RELACIONADAS.
2	Quando o indicador avaliado configura um conceito INSUFICIENTE.
3	Quando o indicador avaliado configura um conceito SUFICIENTE.
4	Quando o indicador avaliado configura um conceito MUITO BOM/ MUITO BEM.
5	Quando o indicador avaliado configura um conceito EXCELENTE.

Fonte: Instrumento de Avaliação Institucional Externa. 2014

Assim, a avaliação das dimensões Assistência Estudantil e Infraestrutura, que encerraram o ciclo avaliativo 2013 – 2015, teve seus conceitos baseados no que passou a ser utilizado nas avaliações externas. Esse experimento foi bem aceito pela comunidade acadêmica, que assimilou positivamente a descrição feita a cada ponto avaliado e a relação com o conceito obtido. Os indicadores utilizados nesta etapa da pesquisa também foram balizados pelo referido instrumento, de forma a respaldar a necessidade de aplicação do questionário, evitando assim os

questionamentos feitos na segunda etapa deste ciclo avaliativo com relação aos motivadores para formulação de questões específicas. Os indicadores foram separados em quantitativos (quando os dados a serem apresentados fossem de forma numérica), que originaram questões direcionadas às pró-reitorias e setores responsáveis, e indicadores qualitativos, que analisou dados de satisfação tendo como público alvo a comunidade acadêmica.

Em 2015, paralela à conclusão do ciclo avaliativo em vigor, inicia-se a elaboração do segundo projeto de autoavaliação institucional considerando sua adequação às orientações previstas na Nota Técnica nº 065/2014<sup>28</sup>. Esta Nota Técnica estabelece o período de transição relativo ao ano de 2015, como sendo o primeiro ano de um novo ciclo de autoavaliação. Assim, o Projeto de Autoavaliação Institucional passa a seguir as premissas propostas pelo SINAES, sendo a avaliação um instrumento de apoio à instituição para alcançar os objetivos e metas preconizados no PDI.

Considerando os eixos previstos na Lei do SINAES e expressos de acordo com a Nota Técnica nº 65/2014, e observando os objetivos presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional da Unipampa - PDI, que tem como vigência o período 2014 - 2018, elaboramos um quadro relacionando os eixos e as dimensões do SINAES com o referido planejamento institucional. Demonstrando que a proposta de desenvolvimento da Unipampa está em harmonia com as metas no Ministério da Educação.

<sup>28</sup> Nota técnica INEP/DAES/CONAES nº 065/2014. Assunto: Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional, publicada em 09 out. 2014.

**Quadro 2 – Comparativo entre eixos avaliativos e PDI**

<i>Eixo SINAES</i>	<i>Dimensões do PDI</i>	<i>Dimensões do SINAES</i>
Planejamento e Avaliação Institucional	Aperfeiçoamento institucional	Planejamento e Avaliação
Desenvolvimento Institucional	Compromisso Social Aperfeiçoamento	Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional Responsabilidade Social da Instituição
Políticas Acadêmicas	Excelência Acadêmica Compromisso Social	Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão Comunicação com a Sociedade Política de Atendimento aos discentes
Políticas de Gestão	Desenvolvimento Humano Compromisso social	Políticas de Pessoal Organização e Gestão da Instituição Sustentabilidade Financeira
Infraestrutura Física	Aperfeiçoamento institucional	Infraestrutura Física

Fonte: Nota Técnica 65/2014 e PDI Unipampa 2014-2018.

Como pode se observar, as Dimensões do PDI entrecruzam com os eixos e dimensões do SINAES, elevando a necessidade de utilização de parâmetros avaliativos externos para a elaboração do processo de autoavaliação institucional.

A nota técnica 65/2014 regula o processo de autoavaliação em três ciclos, com início em 2016 e término em 2018. Sendo que do primeiro e segundo ciclos serão lançados relatórios parciais na plataforma e-MEC, já no terceiro ciclo será lançado o relatório integral, que contemplará as informações e ações desenvolvidas pela CPA no ano de referência, bem como discutirá o conteúdo relativo aos dois relatórios parciais. Devendo ainda prever um plano de ações de melhoria para a IES.

Encerrados os trabalhos do primeiro ciclo de autoavaliação da CPA Unipampa, com a aprovação do Relatório de Avaliação Institucional pelo Conselho Universitário e sua publicação ao final de 2015, finda-se um projeto de autoavaliação que não apresentou ao longo de seus três anos um parâmetro comparativo para os indicadores pesquisados.

Mesmo não tendo um retorno satisfatório para a CPA da Unipampa, esse primeiro ciclo avaliativo transpareceu a possibilidade de trabalhar com parâmetros utilizados por órgãos responsáveis por avaliações externas. Essa proposta de trabalho foi defendida por alguns integrantes da Comissão que viam a necessidade de obterem base normativa para a construção dos indicadores a serem pesquisados, bem como normatizações que regulem a pontuação e conceituação dos dados obtidos. Essa proposta para o novo projeto de autoavaliação também contemplava a intenção de coletar dados para subsidiar as avaliações externas, por isso a necessidade de alinhar o projeto com os instrumentos de avaliação externa do Ministério da Educação.

No ano de 2016 a CPA Unipampa apresentou ao Ministério da Educação o seu novo Projeto de Avaliação Institucional Interna. Nesse mesmo ano desenvolveu e aplicou sua pesquisa quantitativa aos setores administrativos e a pesquisa qualitativa para a comunidade acadêmica, envolvendo docentes, alunos e técnicos administrativos. Essa pesquisa seguiu o recomendado pela nota técnica 65/2014, originando o primeiro relatório parcial do novo ciclo estipulado pela referida nota.

Essa nota técnica traz em seu texto a indicação de que a CPA deverá utilizar-se dos cinco eixos de Avaliação Externa do SINAIS para formular seus indicadores, relacionando os mesmos com os eixos previstos no PDI da IES. Porém, a mesma não deixa claro quais eixos deverão ser avaliados em cada etapa do ciclo avaliativo.

A seção do relatório destinada ao desenvolvimento deverá ser organizada em cinco tópicos, correspondentes aos cinco eixos que contemplam as dez dimensões dispostas no art. 3º da Lei N° 10.861, que institui o Sinaes. (BRASIL, N.T. 65/2014 p. 03).

Considerando a necessidade apontada no ciclo avaliativo anterior, de possibilitar um parâmetro comparativo em curto espaço de tempo, a Comissão resolveu por contemplar os cinco eixos do SINAES nos dois primeiros anos do novo ciclo de autoavaliação. Para a formulação das perguntas a Comissão baseou-se nos indicadores para avaliação externa constantes no Instrumento de Avaliação Institucional Externa/2014, bem como nas dimensões previstas no PDI que não estavam contempladas no referido instrumento. O resultado foi a formulação de 67 indicadores avaliativos ante os 51 previstos no Instrumento de avaliação externa.

Formulados os indicadores, a comissão separou quais comporiam a pesquisa quantitativa direcionada aos setores administrativos que poderiam suprir as informações demandadas e quais questões fariam parte da pesquisa qualitativa direcionada à comunidade acadêmica da Instituição. Sendo aplicada a referida pesquisa no mês de dezembro de 2016.

A elaboração do questionário e a tabulação dos dados obedeceram ao que preconizam as notas técnicas INEP/DAES/CONAES nº 062 e 065, bem como as orientações elencadas no instrumento de avaliação institucional externa da Diretoria de Avaliação da Educação Superior – Daes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo, foi identificada a indefinição de parâmetros reguladores para a confecção e aplicação dos instrumentos de autoavaliação pela CPA da Unipampa até o ano de 2015. Sendo identificada como consequência negativa a inclusão de alguns pontos avaliativos que não influenciariam no desenvolvimento institucional,

deixando de lado alguns indicadores considerados importantes para a instituição. Outro aspecto negativo apontado nesses primeiros instrumentos de autoavaliação foi a falta de parâmetros para definir os conceitos dos itens avaliados, gerando desconforto por parte da gestão ao obter índices muito aquém do esperado sem justificativa para tais números.

Os instrumentos aplicados até 2015 seguiram lógicas distintas. No ano de 2010 o relatório de autoavaliação foi desenvolvido com base nos dados do Relatório de Gestão e do Planejamento Estratégico dos Campi e Reitoria. No ano de 2012 o relatório de avaliação interna teve como base os dados das avaliações externas feitas nos cursos de graduação da Instituição. Transparecendo a possibilidade de que os indicadores a serem avaliados pela instituição poderiam ser os mesmos que o instrumento de avaliação externa contemplava. Entre 2013 e 2015 a CPA da Unipampa aplicou seu primeiro projeto de autoavaliação, nele eram previstas três etapas avaliativas, uma a cada ano, que abordavam duas dimensões distintas em cada etapa. Nesse período, o Ministério da Educação inicia uma crescente adequação das normas reguladoras para avaliação institucional externa. Bem como a criação de novas regulamentações para os processos de autoavaliação das Instituições de Ensino Superior (IES), que reforçaram a ideia de um alinhamento institucional com o que estava sendo adotado pelo Ministério da Educação.

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) já havia definido em sua normativa que a autoavaliação “deve aproveitar os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir do PDI, transformando-os em conhecimento e possibilitando sua apropriação pelos atores envolvidos”. (BRASIL, N.T. 65/2014 p. 02).

Para a última etapa do ciclo avaliativo 2013-2015, a CPA da Unipampa resolveu regular-se pelo Instrumento de Avaliação

Institucional Externa, em vigor desde janeiro de 2014 e reformulado em agosto do mesmo ano, que tem como objetivo subsidiar os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação das organizações acadêmicas. Nesse ano também se inicia a elaboração do segundo projeto de autoavaliação institucional considerando sua adequação às orientações previstas na Nota Técnica nº 065/2014, que insere a autoavaliação no contexto do SINAES. Isso fica claro quando a referida nota afirma que “O processo de autoavaliação da IES deverá ser consolidado no Relatório de Autoavaliação Institucional, que tem por finalidades fomentar a cultura de avaliação institucional e subsidiar os processos de avaliação externa”. (BRASIL, N.T. 65/2014 p. 02)

Fica claro com a nota técnica 65/2014, que os instrumentos de avaliação externa poderão servir como base para os trabalhos de autoavaliação, pois na sua introdução, ela descreve que “[...] tal proposta baseia-se no Instrumento de Avaliação Institucional Externa Publicado no DOU em 4 de fevereiro de 2014, Portaria N° 92, de 31 de janeiro de 2014 [...]”. (BRASIL, N.T. 65/2014 p. 02).

Buscando se aproximar do que versa a legislação federal, o atual projeto de autoavaliação Institucional da Unipampa contempla todos os indicadores propostos no instrumento de avaliação institucional externa do MEC, além de indicadores previstos no Plano de desenvolvimento Institucional (PDI) da Unipampa. Sendo apresentado seu primeiro relatório parcial ao Ministério da Educação em março de 2017.

Essa sistemática de autoavaliação pareceu ter sido melhor aceita pela comunidade acadêmica e pelos integrantes da Comissão do que os instrumentos aplicados anteriormente. Pois a apreciação do relatório de autoavaliação 2016 no Conselho Universitário transcorreu normalmente, sem receber questionamentos quanto a sua forma.

Considerando a publicação da nota técnica 65/2014, dos demais regulamentos que normatizam os processos avaliativos e a

necessidade de subsidiar o MEC com dados institucionais, o resultado deste trabalho transpareceu a possibilidade de trabalhar com parâmetros utilizados por órgãos responsáveis por avaliações externas, visando a necessidade de obter-se base normativa para a construção dos indicadores a serem pesquisados, bem como normatizações que regulem a pontuação e conceituação dos dados obtidos.

## REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, W. B. Desafios e necessidades que se apresentam às Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) das Instituições de Educação Superior (IES), visando à Implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). In: RISTOFF, D. I. *Avaliação participativa: perspectivas e desafios*. Brasília: INEP, 2005.

BELLONI, I.; BELLONI, J. A. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, L. C. de; BELLONI, I.; SOARES, J. F. *Avaliação de escolas e universidades*. Campinas: Komedi, 2003, p. 9-57.

BRASIL/MEC. *Lei nº. 10.861*, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em: 09 jan. 2017.

BRASIL. *Nota Técnica INEP/DAES/CONAES no 065/2014: Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional*. Disponível em: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cpa/documentos/notas-tecnicas/>. Acesso em: 28 fev. 2017

DIAS SOBRINHO, J. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

# 13

Patrícia Luciene de Albuquerque Bragamonte  
Leandra Bôer Possa

PESQUISA  
IMPLICADA:  
relação,  
produção  
e invenção

DOI: [10.31560/pimentacultural/2020.762.256-274](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.762.256-274)

## INTRODUÇÃO

Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo [...] a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. (LARROSA; KOHAN, 2014, s/p.).

O desenvolvimento de um trabalho de pesquisa diz sobre as *relações* que vamos construindo e produzindo com os outros: sejam pessoas de carne, osso e 'alma', que atravessam nossas trajetórias; sejam com os outros, 'os pensadores', que compartilham, pela escrita, pensamentos e ideias sobre o que estamos buscando pensar; sejam os outros e, juntos com eles, criando problemas e temas de pesquisa que colocam em tensão o real, a realidade, principalmente, aquela com a qual nos ocupamos: a educação, o ensino, a aprendizagem, as políticas e programas que impactam o ambiente em que a educação formal acontece - a escola.

Iniciamos nossa escrita com essas palavras de Larrosa e Kohan (2014), porque intencionamos pontuar acontecimentos que, ao serem relembrados e enredados, produzem efeitos naquilo que somos, no que pensamos, no que sentimos, no que sabemos (LARROSA, 2011) e, por isso, transformam-nos – não é aquilo que nos é dado como verdade que tem sentido para nossa vida, mas aquilo “que nos passa, que nos acontece, que nos toca” (Idem, 2002, p. 21).

Neste sentido, tomamos nossas experiências de pesquisa em que se misturam orientanda e orientadora para apresentar o caminho trilhado na pesquisa intitulada “Rastros e vestígios das práticas de produção do professor alfabetizador: uma história a ser considerada na formação continuada”, que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPPG), na Linha de Pesquisa Gestão Pedagógicas e Contextos Educativos (LP2), concluída em 2018.

Nosso objetivo em mostrar e pensar sobre o caminho de pesquisa percorrido é fazer o convite aos pesquisadores/as – ou a quem esse caminho sensibilize – para também buscarem relações que os inspirem a produzir seus próprios caminhos na pesquisa: caminho que se dá na relação entre um eu e outros – muitos outros –; entre vida e trabalho, vida e estudo, trabalho e pesquisa e que permite que a produção não seja apenas para cumprir rituais acadêmicos, mas um investimento carregado do desejo em ultrapassar o próprio pensamento (FOUCAULT, 1990) para colocar em suspenso algumas representações que habitam o modo de pensar e existir como pesquisador/a.

Ao buscarmos os caminhos que nos fazem realizar um trabalho de pesquisa, identificamos o papel das relações em uma escrita que está no Projeto de Pesquisa da Patrícia, atravessada pela Leandra, como orientadora:

O incômodo com essa atividade começou após as primeiras leituras e discussões que fiz no Mestrado, quando tive meu primeiro encontro com os estudos pós-estruturalistas, pois até então, eu acreditava fielmente que mostrar experiências de sucessos durante as formações era o ponto mais relevante do encontro, pois estava provando na prática que aquela teoria funcionava. Porém, quando ingressei no Mestrado já não estava tão satisfeita com os conhecimentos que eu tinha. Já havia percebido que, perante a complexidade da escola, por maiores que fossem meus esforços pessoais, não conseguia os progressos desejados. Hoje entendo que, mesmo que a minha intenção inicial, nos estudos acadêmicos, foi a de buscar outra receita ideal, essa inquietude, que já estava me acompanhando há algum tempo, foi muito importante para que eu percebesse, desde os primeiros encontros com a minha orientadora professora Leandra Possa, que não desejava mais estar no caminho das “certezas teóricas e de promessas redentoras” (BUJES, 2007, p.16) ou na busca da ‘verdade mais verdadeira’ que universalmente faria a grande transformação da Educação. O meu desejo era o de enfrentar o mar aberto e sua fúria e navegar no imprevisível, pois mar calmo não faz marinheiros experientes. (BRAGAMONTE, 2016, p. 09-10)

Ao trazer essa passagem, não temos a intenção de apresentar um ponto de origem, mas tentar remontar a teia de relações que nos instigou a problematizar, a abandonar um anteprojeto apresentado na seleção do Mestrado e o encontro entre orientanda e orientadora que produziram o desejo de enfrentar as naturalizações para dar contorno ao tema de pesquisa: as práticas de produção da professora alfabetizadora nas quais a orientanda estava mergulhada desde muito tempo.

Para tanto, ao escrever juntas este texto, buscamos enfatizar os movimentos que um processo de pesquisa tem em criar o desejo que é produzido a partir de algumas fissuras de pensamento, capazes de modificar as linhas e curvas dos nossos modos de constituir o objeto de pesquisa e produzir pesquisa em educação. Linhas e curvas que, trilhadas nas relações, colocaram em “funcionamento outra máquina de pensar, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir e produzir sentidos, de interrogar em que sentidos há sentidos” (CORAZZA, 2007, p. 109), aproximando nossa vontade de saber ao “estranhamento [...] para engendrar novos problemas” (BUJES, 2007, p. 33) e pensar de outra forma o conhecido (FISCHER, 2007).

A vontade de saber trata-se de um mover-se no sentido de ir adiante daquilo que já aprendemos, daquilo que significamos para buscar outros modos de pensar e significar. O ir adiante e de outros modos tem o sentido de examinarmos as experiências do presente e daquilo que nos acontece para que possamos encontrar “algumas respostas para a famosa questão nietzschiana – que estão (os outros) e estamos (nós) fazendo de nós mesmos? –, para, a partir daí, nos lançarmos para novas perguntas” (VEIGA-NETO, 2011, p. 11).

Além disso, salientamos que, em nossa pesquisa, assumimos algumas posturas metodológicas que, ao nosso ver, necessitam serem esclarecidas para situar o leitor nos caminhos de pesquisa que inventamos e percorremos. Não investimos no método como um caminho seguro, “onde possamos ancorar nossa perspectiva de

análise, para, a partir dali conhecer a realidade” (VEIGA-NETO, 2007, p. 33), mas o tomamos como uma ação de “reflexão sistemática, sempre aberta/inconclusa e contingente, sobre determinadas práticas, experiências, acontecimentos ou sobre aquilo que se considera ser a ‘realidade’ do mundo” (Idem, 2009, p. 86).

Seguindo nessa direção, inspiramo-nos em parceiros-autores que aproximam o seu pensamento aos Estudos Foucaultianos em Educação – Bujes (2007); Corazza, (2007); Fischer (2007), Veiga-Neto (2007; 2009; 2011; 2013) – e pensam as teorizações como uma caixa de ferramentas, como instrumentos, que orientam a investigação e fazem da crítica um martelo<sup>29</sup>. Ao assumirmos essa postura na pesquisa, também atuamos no sentido de um movimento de invenção dos caminhos investigativos, que já colocam em funcionamento uma sensibilidade suspeita, movida por uma genuína curiosidade e por uma boa dose de disponibilidade para estar sempre disponível aos acasos que o nosso campo de atuação nos oferece (KASTRUP et al., 2009).

Nas linhas que seguem, mesmo que de forma breve, tentaremos descrever por onde passaram algumas fissuras que acabaram por produzir algumas ‘sacações’ e que levaram à constituição do objeto de pesquisa. Na sequência, apresentaremos os principais movimentos da pesquisa em questão, discorrendo sobre análises realizadas que levaram a considerar as práticas de produção do professor alfabetizador como o tema a ser investigado. Esperamos contribuir com os processos de produção de pesquisa em educação, especialmente, no mestrado profissional, a partir do movimento de desnaturalizar algumas paisagens sobre o que estamos sendo/fazendo enquanto professor/pesquisador para, quem sabe, fazer de outro modo as práticas e criar outros possíveis de ser.

<sup>29</sup> Pensar com o Martelo é pensar cortando as ideias. A Filosofia do Martelo pode ser melhor entendida a partir de Nietzsche no livro *Crepúsculo dos ídolos* (2009).

## DAS FISSURAS À CONSTITUIÇÃO DA TEMÁTICA DE PESQUISA: AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR COMO TEMA E OBJETO

Quando aqueles que buscam o conhecimento reencontram algo nas coisas, sob as coisas ou por trás das coisas, algo que infelizmente nos é muito conhecido, como, por exemplo, a nossa tabuada, ou a nossa lógica, ou as nossas vontades e apetites, que felizes ficam logo! Pois “o que é familiar é conhecido”, nisso estão de acordo. Mesmo os mais cuidadosos dentre eles acham que o que é familiar é pelo menos mais facilmente conhecido do que o que é estranho. Erro dos erros! O que é conhecido é habitual; e o habitual é o mais difícil de “conhecer”, isto é, de ver como problema, isto é, de ver como estranho, afastado, “fora de nós” (NIETZSCHE, 2006, p. 223 grifos do autor).

Ao aportar – fazer paradas para reestabelecer energia para a navegação na busca de constituir-se marinheiro experiente – no mestrado, especialmente em um mestrado profissional, trazemos, na bagagem, algumas certezas forjadas no exercício profissional e nos processos de formação e, com isso, diversas questões do cotidiano escolar podem ser relacionadas: a separação entre teoria e prática, os desafios da construção de uma escola democrática, os processos de inclusão escolar, as práticas docentes (na educação infantil, na escola do campo e na alfabetização de crianças, jovens e adultos), o rompimento com práticas pedagógicas tradicionais e conservadoras, os regimes de verdade que estabelecem e entendem os melhores referenciais para a formação de professores e gestores da escola pública, as formas de financiamento da educação, os efeitos das avaliações de larga escala, os projetos sociais e a emancipação dos jovens em situação de vulnerabilidade, entre outras.

As relações que o mestrado profissional possibilita alterar, de alguma forma, a vontade de saber e levam a modificar/escolher outras lentes: lentes que levam a ver modos de saber - já não estão tão amarrados à certeza - e que possibilitam outros percursos, como se fossem descaminhos que proporcionam outros modos de ver o que está naturalizado pelo cotidiano escolar. Mudar as lentes para ver o mesmo de outros modos, compreender o mesmo por outros caminhos (FOUCAULT, 1990) e, neste sentido, “desterritorializar, desfamiliarizar, levar ao estranhamento num esforço para engendrar novos problemas” (BUJES, 2007, p. 33).

O percurso formativo e, mais especificamente, nesse percurso, as relações orientanda-orientadora e grupo de pesquisa/estudo do pensamento sobre o presente oportunizam as experiências de entender a pesquisa como movimento de descaminho, de fissuras daquilo como o eu constitui-se, pensa e faz. As relações produzem tensão e descompasso, inquietações em relações às certezas que pareciam constituídas e que nos constituíam, colocando em xeque coisas que estavam desde sempre aí, algumas afirmações que julgávamos inabaláveis. Os encontros, que as relações, a partir da pesquisa, operam, provocam “liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferente” (FOUCAULT, 1990, p.14).

É nas relações produzidas pelo percurso formativo e de pesquisa que acontece a primeira fissura, quando um *sentimento de estranhamento* acontece diante das práticas que pareciam familiares e naturalizadas ou pela formação ou, ainda, no cotidiano do exercício profissional. O estranhamento tem semelhança com o sentimento de desconforto diante das crenças e dos regimes de verdades em que as práticas docentes estavam assentadas.

Na pesquisa, pode parecer desapropriado falar sobre algo nada metódico como são os sentimentos, tendo em vista que eles não teriam a característica da neutralidade na produção de resultados.

No entanto, pensar sobre a pesquisa em educação e na pesquisa implicada as práticas profissionais apontam-nos a possibilidade de um abandono dos modelos mais tradicionais e ligados às ciências naturais e exatas, para inventar processos de pesquisa em que o sentimento de estranhamento e desconforto com o já sabido podem mostrar e construir experiências para que uma pesquisa mobilize, a partir daquilo que sentimos em relação ao que já sabemos, ao que está dado, uma nova forma de produzir nossas realidades. Para Veiga-Neto (2020), uma experiência com a pesquisa em que se opera a crítica da crítica ou a hipercrítica é uma espécie de um

[...] curvar-se sob si mesma [...] puxar o tapete sobre o qual ela mesma se coloca [...] e exige constante desconfiança, muita energia e uma boa dose de humildade, atitudes bem expressas nas palavras de Foucault: “fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais” (Foucault, 2006, p. 180) (VEIGA-NETO, 2020, p. 26-27).

A pesquisa emerge da desconfiança e da insatisfação com o já sabido. Essa seria outra fissura produzida nas relações que geram o (des)caminho: *a condição de insatisfação*. A experiência de pesquisa suscita por necessidade e desejo, o sentimento de insatisfação como condição de certa recusa com aquilo que estava naturalizado – com aquilo que pensamos sobre o que chamamos de realidade. A insatisfação aparece como condição para que a “[...] experiência de pensamento [...] ousasse tomar as verdades vigentes pelo avesso, e nelas investigar outras redes de significações [...] para a criação de novas políticas de verdade” (CORAZZA, 2007, p. 109).

É assim que podemos narrar uma possibilidade de invenção de um ponto inicial dos caminhos investigativos: estranhamento e insatisfação. Um ponto em que é possível encontrar e conceber um exercício de investigação dos processos de formação continuada para a alfabetização e seus efeitos na constituição dos professores.

Mas de onde partir para realizar esse processo de investigação? O ponto de partida foram os cadernos do programa federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>30</sup> (PNAIC) para desfamiliarizar o já sabido na atuação profissional; estranhar e identificar a insatisfação e, então, construir/inventar outros problemas.

É na condição de envolver-se com o pensar das experiências e com uma escolha de pesquisa interessada que emerge, como desejo de saber, o que implicava termos experiência de si e dos outros, a participação e atuação como Orientadora de Estudos<sup>31</sup> no programa PNAIC. Ainda ia mais longe, já que, ao longo da trajetória profissional, a orientanda havia, em outros momentos, atuado como formadora em processos de formação continuada de professores.

Essa escolha de tema e objeto de pesquisa foi construída nas relações de orientação (também de estudo em um grupo de pesquisa), quando, depois de muitas idas e vindas, as perguntas da orientadora para a orientanda eram: Por que falas tanto do que não te agrada no PNAIC? Por que te intrigam tanto os processos de formação do PNAIC? O que tem aí, nesta tua atuação e participação, que te inquieta tanto?

Essas questões mobilizaram outros processos de pensar sobre a pesquisa e, dessa relação, emergiram as seguintes perguntas: Como os docentes são enredados nessas práticas que os descrevem como professores alfabetizadores, conformando o que lhes compete, como devem agir e o que devem ensinar?

<sup>30</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC ou Pacto – foi um compromisso formal firmado entre os governos do Distrito Federal, dos estados e municípios, a fim de assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Ele foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, e foi desenvolvido através de um programa de formação continuada dos professores que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, inclusive em turmas multisseriadas, até o ano de 2017. Em 2017, o programa de formação continuada também envolveu os professores de Educação Infantil e os participantes do Programa Novo Mais Educação.

<sup>31</sup> O Pacto estava organizado em vários perfis com determinadas funções. O perfil Orientador de Estudo tinha a função de multiplicar a formação recebida nas Instituições de Ensino Superior para os professores alfabetizadores, de acordo com os cadernos do programa.

O estranhamento e a insatisfação que geram as perguntas também impulsionam a ainda mais a investigação. Para isso, é necessário planejar paradas e, uma delas, detida e detalhadamente, na leitura dos materiais escolhidos para provocar e produzir materialidades de análise na pesquisa. A intenção dessa parada – e buscando inspiração nos Estudos Foucaultianos em Educação – foi produzir vestígios provisórios e criar mapeamentos de alguns processos de constituição dos professores na formação continuada do PNAIC.

Deter-se nos materiais geradores de dados para a composição do objeto de pesquisa, perceber seus detalhes, requer envolvimento; exige perceber os atravessamentos, os desafios e os abandonos dos modos de pensar sobre as práticas estabelecidas para adentrar em territórios repletos de tensões e deslocamentos. As dúvidas já não são mais apenas da ordem acadêmica, mas parte daquilo que constituiu, remexendo nas adesões teóricas e práticas pedagógicas já consolidadas, nas fissuras que despertaram outros modos de inventar e experimentar as formas de fazer pesquisa, passando pela singularidade das próprias travessias, “cujo motor é a busca de uma existência diferente para nós e, se possível, uma existência melhor” (VEIGA-NETO, 2007, p. 11).

Ir além [...] pensar que é possível permitir que a pluralidade imetódica das práticas investigativas nos atravesse como pesquisadoras/es, [...] no sentido de Foucault e também de Nietzsche: [...] como criação de outros modos de existência, como invenção de novas possibilidades de vida. [...] Ou seja, a coisa toda da prática da pesquisa é da ordem da criação – ética e estética -, nunca da conversão, muito menos da aderência pegajosa a qualquer mestria (CORAZZA, 2007, p.124).

As relações nos processos de pesquisa – relações entre orientanda-orientadora-grupo de pesquisa-estudo do pensamento sobre o presente – que produzem fissuras também colocam em movimento e mobilizam diferentes posturas de pesquisador/as - todos aqueles que fazem pesquisa, desde os mais experientes até os menos experientes na navegação, navegam juntos - e um Eu pesquisador

vai constituindo-se, mudando o modo de olhar para os cadernos de formação do PNAIC, inventando abandonos da exausta tentativa de estabilizá-los como regimes de verdade para estar disponível, a partir de uma outra postura de Eu pesquisador/a, aos acasos que o próprio material oferecia. Então, é com uma atitude quase desinteressada de encontrar algo, mas, com atenção ao que se percebia dito nos cadernos, que foi se constituindo um caminho que colocou em funcionamento uma “sensibilidade suspeita”, movida por uma “genuína curiosidade” e por uma boa “dose de disponibilidade” (KASTRUP et al., 2009).

É assim que se ‘tropeça’ em algo que não se havia percebido durante as primeiras investidas de leitura nos documentos do PNAIC. Estava ali – entre os alfarrábios de materiais da orientanda –, não de uma forma oculta, mas também não tão visível, porém, o objeto de pesquisa já estava estabelecido nas políticas públicas: o/a professor/a alfabetizador/a. O mais surpreendente desse encontro – e ousamos dizer, o mais potente – não foi apenas o fato de que essa expressão ‘saltava aos olhos’. Ela aparecia em quase todas as páginas dos cadernos do programa, estava presente em quase toda a produção escrita da orientanda, nas conversas e falas da orientadora. A ideia de um professor/a alfabetizador/a subjetivava-nos pelo sentido e prática do discurso; isto é, já nos constituía e fazia operar a constituição de outras professoras quando atuávamos como formadoras de professoras alfabetizadoras. Desse modo, percebemos que o estranhamento com o já sabido é a ordem do

[..] encontro [...] é da ordem do inusitado e nunca se faz sem um grau de violência (é claro que não estamos falando de uma violência física; mas de um movimento que é violento porque nos desacomoda e nos faz sair do mesmo lugar). Deleuze, em *Diálogos* (1998), fala do encontro como uma espécie de solidão extremamente povoada. É solitário (porque um encontro nos atravessa sempre de maneira única e singular) e povoado (porque um encontro se dá entre nós e alguma coisa) (BEDIN DA COSTA, 2014, p. 72 – grifo do autor).

Ao mostrar as relações que implicam a constituição de um tema e objeto de pesquisa e ao narrar o ‘encontro’ com o professor alfabetizador nos cadernos do PNAIC, não estamos nos referindo a um tipo de descoberta, mas a uma construção, relacionada com os caminhos que inventamos e podemos percorrer em nossa trajetória de pesquisadoras (seja na posição de orientadora como de orientanda) pois, na perspectiva em que nos inspiramos – os Estudos Foucaultianos em Educação –, os objetos não estão prontos para serem analisados, mas são parte de uma invenção, a partir de nossas condições de possibilidade.

[...] os problemas de pesquisa não existem, porque não existe uma realidade referente, onde ir buscá-los. O que há são teorias-linguagens, que fornecem coordenadas para o percurso, permitem que se tenha alguma ideia dos rumos a tomar: assim como funciona a estrela polar para o navegante, mas que não é o lugar onde ele quer chegar. Ou seja, o problema (o tal objeto) de pesquisa da prática educacional e pedagógica só é construído como problema – configurado, delineado, esclarecido, produzido, iluminado, feito visível e enunciado –, desde as práticas teóricas que o tornaram problemático, que o criam enquanto problema [...] (CORAZZA, 2007, p. 112).

Em um processo de criação de pesquisa, tal como buscamos apresentar até aqui, a constituição de um objeto de pesquisa começa a partir da suspeita de todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção partilhada com as quais estamos habituados. Neste sentido, foi possível que a orientanda pudesse continuar a navegar e fazer paradas para, com atenção, encontrar assuntos que pulverizavam as reuniões, encontros, seminários, produções acadêmicas, legislação, programas e que, há poucos anos, não estavam no centro das preocupações das políticas públicas educacionais nem nas práticas docentes.

Com a navegação e as paradas, os caminhos investigativos foram se estabelecendo, tendo em vista as surpresas dos achados. O tema professor alfabetizador vinha – e vem – ganhando visibilidade na

produção acadêmica, na legislação, em programas federais sobre a alfabetização de crianças, nas escolas e nas práticas pedagógicas nos últimos 30 anos. Algumas possibilidades para pensar essa proliferação estão relacionadas à teoria psicogenética sobre a aquisição da escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky<sup>32</sup>, que se apresentou como uma resposta à urgência histórica de alfabetizar todas as crianças, disseminando uma série de práticas psicológicas e pedagógicas nas escolas, assim como a nova definição de alfabetização, trazida pela Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990), cujas reformas educacionais brasileiras dialogam.

De modo ilustrativo, podemos ir pelos caminhos e paradas do processo de investigação que a invenção do professor/a alfabetizador/a estava presente nas conversas e no que os/as professores/as dizem sobre como preencher adequadamente as fichas em relação aos níveis de alfabetização das crianças, os diagnósticos dos alunos não alfabetizados e os encaminhamentos para avaliações com outros profissionais; nas sugestões de boas atividades para alfabetizar e trocas de materiais; na busca de formação constante na área da alfabetização e no reconhecimento como professor alfabetizador, através de cadastros para o recebimento de bolsas, premiações e atestados<sup>33</sup>, bem como para a participação em eventos e editais.

<sup>32</sup> Texto da Nova Escola, Revista de Circulação Nacional sobre isso: "As pesquisas de Emília Ferreiro e o termo construtivismo começaram a ser divulgados no Brasil no início da década de 1980. As informações chegaram primeiro ao ambiente de congressos e simpósios de educadores. O livro-chave de Emília, *Psicogênese da Língua Escrita*, saiu em edição brasileira em 1984. As descobertas que ele apresenta tornaram-se assunto obrigatório nos meios pedagógicos e se espalharam pelo Brasil com rapidez, a ponto de a própria autora manifestar sua preocupação quanto à forma como o construtivismo estava sendo encarado e transposto para a sala de aula. Mas o construtivismo mostrou sua influência duradoura ao ser adotado pelas políticas oficiais de vários estados brasileiros". Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/338/emilia-ferreiro-estudiosa-que-revolucionou-alfabetizacao>>. Acesso em 10 maio 2017.

<sup>33</sup> Para participar do edital do PNAIC, no município de Alegrete, alguns professores atestaram que eram professores alfabetizadores com resultados reconhecidos na escola em consonância com a Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012).

A possibilidade de, pela pesquisa, desfamiliarizar o já sabido, de estranhar e identificar a insatisfação, de construir/inventar um objeto de investigação, desperta uma nova forma de ver as práticas escolares, chamando a atenção para aquilo que, em um dado momento, ainda não era identificado como 'objeto' a ser pesquisado. Neste sentido, torna-se possível perceber a proliferação do tema professor alfabetizador na contemporaneidade: na mídia – nas propagandas que anunciavam programas<sup>34</sup>, concursos, premiações<sup>35</sup>; mostravam atitudes heroicas dos professores alfabetizadores<sup>36</sup> e divulgavam ações do Governo Federal –; nas escolas – com cartazes, livros, jogos e manuais; nos momentos de formação dos professores, onde esses assuntos eram de alguma forma contemplados. Era notável que as práticas do professor/a alfabetizador/a tratavam-se de algo que tomava conta de muitos espaços e tempos.

É aqui que aparece mais uma fissura para o continuar a navegar na pesquisa, o *sentimento de provocação*. Parece que tudo que encontramos pelo caminho está de implicância com a gente. Esse sentimento de provocação amplia perguntas já construídas: como os docentes são enredados nessas práticas que os descreve como professores alfabetizadores, conformando o que lhes compete, como devem agir e o que devem ensinar? E a ampliação: A quem essas práticas servem? Como elas foram inventadas? Que efeitos produzem nos sujeitos envolvidos com elas? Qual a nossa relação com essas práticas?

<sup>34</sup> Destacamos quatro pontos da propaganda do Pacto em 2012 e 2013: as palavras de uma autoridade na área - professora Magda Soares - afirmando que o sucesso de toda a escolarização de uma criança dependia da sua alfabetização inicial; a garantia dos investimentos do Governo Federal para a alfabetização de todas as crianças; o testemunho de professoras sobre a necessidade da formação e dos pais sobre o seu papel na educação; e a convocação de toda a sociedade no compromisso em alfabetizar.

<sup>35</sup> Prêmio RBS de Educação – para entender o mundo (2013); Prêmio Municipal Educador Paulo Freire de Educação/Alfabetização (2012).

<sup>36</sup> Lembramos de duas propagandas que, na mesma época, marcaram muito: “Um bom professor, um bom começo” e “Professor atravessa o rio a nado há 20 anos para dar aula”.

É importante afirmar que essas perguntas exerceram o efeito de “sentido ao trabalho, mobiliza[ndo] quem pesquisa, remexe[ndo] todo o campo de saberes e deixa[ndo] tudo em aberto, num misto de incerteza e promessa”. (COSTA, 2005, p. 200). Elas estão “intrinsecamente vinculadas a formas particulares de ver, compreender e atribuir sentido” (Idem, p. 201); estão vinculadas a essa forma particular de alguém que, para perguntar, não tem a pretensão de responder, mas de “fazer ver”, de “armar uma perspectiva para fazer ver” (Ibidem).

A construção de um caminho de pesquisa, considerando o “[...] desejo [...] de enfrentar o mar aberto e sua fúria e navegar no imprevisível, pois mar calmo não faz marinheiros experientes” (BRAGAMONTE, 2016, p. 10), levou-nos a registrar a constituição de um tema e objeto de pesquisa, que emerge das relações e, mais especificamente, as relações do processo de orientação (relação orientanda-orientadora) em um mestrado profissional, sobretudo, no que chamamos de fissuras – que podem ser entendidas como fendas em nós mesmos, por onde emergem o estranhamento e a insatisfação ou, ainda, a fissura como uma forte inclinação, uma paixão, a fissuração, que, na língua portuguesa brasileira, pode ser entendida como provocação.

Para nós que relatamos e tentamos analisar essas fissuras, que nos parecem movimentar, inicialmente, uma pesquisa, foi possível encontrar o estranhamento, o desconforto, a insatisfação e a provocação na constituição do tema de pesquisa. Mas também pela tomada de decisão, pela imersão nos materiais empíricos, o exercício da crítica das políticas e das práticas acadêmicas e formativas de um discurso sobre professores, sua formação e a alfabetização que mobilizou o desejo de entender como se inventa e vem produzindo professoras/es alfabetizadoras/es. Assim sendo, nas relações que orientanda e orientadora vão se encantando nesses enredos, envolvimento e vontades de pesquisa, chegando ao tema/objeto de pesquisa de

uma investigação e de uma pesquisadora em formação, qual seja: as práticas de produção do professor alfabetizador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção deste texto em um livro (e-book) de trabalhos sobre a pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Mestrado Profissional – foi compartilhar, com quem faz ou quer fazer pesquisa implicada, um processo de construção inicial de investigação que está atravessado pela experiência, mas que se nega a continuar pensando e (re) produzindo práticas sobre aquilo que já é sabido. Desnaturalizar, desfamiliarizar e destituir o já sabido pela aventura de navegar e construir caminhos constituem fissuras de estranhamento, insatisfação e provocação e que se torna condição de vida e de pesquisa para aquela que é orientada e, também, para aquela que orienta.

Quando chegamos no desenvolvimento final do trabalho de pesquisa que apenas introduzimos aqui, mostrando a invenção de um tema e de um objeto de pesquisa implicado, apresentamos um produto da pesquisa que foi a criação de unidades formativas para a formação continuada de professores alfabetizadores no sentido de desnaturalizar algumas paisagens a partir do pensar sobre o que estamos sendo/fazendo enquanto professores alfabetizadores – compreender, minimamente, como somos capturados, conduzidos, produzidos, governados – para, quem sabe, fazer de outro modo as práticas e criar outros possíveis de ser.

Na perspectiva de criar outro ‘produto’, redigimos este texto que apresenta uma possibilidade sobre como as experiências, em um processo de pesquisa, podem construir seus próprios processos, tomando as fissuras como bússola de suas próprias navegações.

Ao tentarmos remontar a teia de relações e de constituição de pesquisadoras mais experientes no processo de produção do tema e objeto de pesquisa sobre as práticas de produção do professor alfabetizador, buscamos mostrar que a elaboração de uma pesquisa acadêmica-profissional precisa provocar em cada um de nós uma espécie de perturbação intelectual que opera alguns deslocamentos nas verdades que nos constituem; provocar uma vontade de saber que não se contenta, somente em encontrar novas soluções – o novo –, mas que possibilita tornar-se algo de diferente do que se era ao início. Para nós, a pesquisa implicada precisa ser, antes de tudo, uma experiência para mudar a si mesmo, para não mais pensar a mesma coisa de antes (FOUCAULT, 2010) e para que cada um possa ser um ativista da mudança do contexto.

## REFERÊNCIAS

BEDIN DA COSTA, L. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria. vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago., 2014. Disponível em <<http://periodicos.ufsm.br/index.php/revislav/article/view/15111>> Acesso em: 10 abr. 2017.

BRAGAMONTE, P. L. de A. *Viagens e rotas da formação continuada do Pacto e a constituição do professor alfabetizador*. 2016. Projeto de Pesquisa (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

BRASIL, *Portaria nº 1.458*, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012b. Brasília, 2012.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (Org.) *Caminhos investigativos: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p.13-34.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p.103-127.

COSTA, M. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, pp. 199-214.

EWALD, F. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Veja, 1993.

FISCHER, R. M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa V. (org.) *Caminhos investigativos: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p.49-70.

FOUCAULT, M. História da sexualidade II: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro. Graal, 1990.

\_\_\_\_\_. Do Governo dos Vivos: curso no Collège de France 1979- 1980: Excertos. SP/RJ: Achiamé, 1997.

\_\_\_\_\_. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. Repensar a política: Ditos & escritos VI. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347.

\_\_\_\_\_. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

KASTRUP, V.; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, por Leituras SME. n°19, jan./fev./mar./abr., 2002.

\_\_\_\_\_. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez., 2011.

LARROSA, J.; KOHAN, W. Apresentação. In: MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NIETZSCHE, F. *A Gaia Ciência*. Tradução Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2006.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

VEIGA-NETO, A. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, M. V. (Org.) *Caminhos investigativos: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p.35-47.

\_\_\_\_\_. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [34]: 83 - 94, set./dez.,2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1635>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Rebatimentos: a inclusão como dominação do outro pelo mesmo. In: MUCHAIL, S.; FONSECA, M. A.; VEIGA-NETO, A. (Orgs). *O mesmo e o outro: 50 anos de História da Loucura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 103-123.

\_\_\_\_\_. *A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV*. Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 1, p. 16-35, jan./abr., 2020.

# 14

Silvana Maria Tres Cichelero  
Elisiane Machado Lunardi

O PLANO DE AÇÕES  
ARTICULADAS E A GESTÃO  
DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL:  
uma proposta de formação continuada  
para municípios da zona  
da produção (AMZOP)-RS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.762.275-294

## INTRODUÇÃO

O estudo que segue é parte da dissertação de mestrado profissional intitulada: “Plano de Ações Articuladas na Gestão da Educação de Municípios pertencentes à Associação dos municípios da Zona Da Produção (AMZOP)-RS”, que objetivou elucidar os limites e possibilidades trazidos pelo Plano de Ações Articuladas à Gestão da Educação daqueles municípios.

O Plano de Ações Articuladas (PAR) surgiu trazendo inúmeras dúvidas e incertezas, como parte do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. No decorrer do tempo de implantação e implementação do PAR, inúmeros questionamentos foram surgindo, entre eles: a legislação determina a gestão democrática da educação, no entanto, o governo federal tomou para si a criação de Políticas Públicas, as quais os municípios aderiram via PAR, com o objetivo principal de obter recursos financeiros; o PAR é dividido em quatro dimensões: 1 - Gestão Educacional; dimensão 2 - Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; dimensão 3 - Práticas Pedagógicas e Avaliação; e dimensão 4 - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, no entanto, acabou que a atenção voltou-se, quase que exclusivamente para a quarta, que possibilitaria o recebimento de recursos financeiros; o PAR surgiu como um instrumento metodológico de cooperação entre Município e União, para o planejamento e gestão da educação de forma democrática e participativa, mas será que é isso mesmo o que aconteceu?

Esses questionamentos deram origem à problemática de pesquisa: Quais os limites e possibilidades trazidos pelo Plano de Ações Articuladas à Gestão da Educação dos municípios pertencentes à região da AMZOP (Associação dos Municípios da Zona da Produção)? Que objetivou analisar os limites e possibilidades trazidos pelo Plano de

Ações Articuladas para a gestão da Educação de municípios do Estado do Rio Grande do Sul pertencentes à Associação dos Municípios da Zona da Produção (AMZOP).

A Associação dos Municípios da Zona da Produção foi fundada em 28 de março de 1970. É membro da Federação de Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS), onde representa formalmente seus associados. Atua em regime de cooperação com entidades congêneres e afins, com órgãos estaduais, federais e entidades privadas e estatais. Tendo como finalidade, “proporcionar a integração políticas de seus membros, prestando assistência técnica, respeitada a autonomia de cada municipalidade.” (AMZOP, 2013, Art. 4º).

A AMZOP é a maior representação regional do municipalismo gaúcho agregando 43 (quarenta e três) municípios. A instituição reúne os gestores, promove o amplo debate de ideias e busca soluções, sempre em prol do desenvolvimento regional, com reuniões mensais na sede, localizada no município de Seberi, ou itinerantes, marcadas junto com algum evento importante nos municípios associados.

Quanto à educação, esses municípios abarcam 209 (duzentos e nove) escolas municipais, 133 (cento e trinta e três) escolas estaduais, 37 (trinta e sete) escolas privadas e duas instituições federais.

As redes municipais participantes da pesquisa, no que se refere ao número de escolas, estão assim compostas: 21 (vinte e uma) delas têm entre duas e sete escolas, sendo que o outra possui 17 (dezessete), o que demonstra que os participantes, são municípios de pequeno porte. A maior rede de ensino pertence a Palmeira das Missões, e atende neste ano 2.500 (dois mil e quinhentos) alunos, e a menor é de Novo Xingu, e atende 130 (cento e trinta) alunos.

Realizou-se este estudo balizado numa pesquisa qualitativa. Para tanto, utilizou-se de Pesquisa Bibliográfica e Documental e, para

o levantamento de dados empíricos, foi realizado um Estudo de Casos Múltiplos que, conforme Yin (2001, p. 32), “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Para a coleta dos dados, utilizou-se como ferramenta o questionário on-line.

Para a efetivação da pesquisa, o link da página do questionário foi enviado a todas as 43 (quarenta e três) Secretarias de Educação dos municípios da AMZOP. Obtendo a resposta de 22 (vinte e dois) questionários, o que equivale a 51% (cinquenta e um por cento) do total. O preenchimento dos questionários foi realizado pelos Dirigentes/ Secretários Municipais de Educação (45,5%), pelos Técnicos da Secretaria Municipal da Educação Responsável pelo PAR (45,5%), pela Diretora dos Programas da Secretaria Municipal de Educação (4,5%) e pela Coordenadora Pedagógica da SME (4,5%). Destes, 21 (vinte e um) participaram da elaboração do PAR 2016/2019, sendo que, nove, participaram também da elaboração de um dos planos anteriores.

O tratamento dos dados foi realizado de forma qualitativa. Os dados coletados através dos questionários on-line, inter-relacionados com o levantamento bibliográfico e documental foram os principais indicadores das respostas da problematização da pesquisa apontando as implicações do Plano de Ações Articuladas na Gestão da Educação dos municípios pertencentes à AMZOP (Associação dos Municípios da Zona da Produção) e se sua implementação permitiu a democratização da gestão da educação Municipal ou retirou esse poder do município centralizando-o na esfera Federal. Assim, a análise dos dados, deu-se através da triangulação de dados. (FLICK, 2009, p. 32).

Os dados coletados permitiram analisar a organização da gestão da educação nos municípios a partir das premissas da Gestão Democrática: autonomia, descentralização de poder e participação. Bem como apontar as principais implicações do Plano de Ações

Articuladas na gestão da educação nesses municípios. O tratamento dos resultados se deu através da análise de conteúdo, considerando as categorias de análise e suas subcategorias, sendo estas últimas, oriundas dos dados coletados: Gestão da Educação Municipal (Diálogo e representatividade, Planejamento, Financiamento, Formação Continuada, Lei de Gestão Democrática do Ensino, Cooperação Técnica); Gestão Democrática (Autonomia, Descentralização de Poder, Participação e Órgãos Colegiados); e Plano de Ações Articuladas (Dimensão 1 -Gestão Educacional, Dimensão 2 -Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, Dimensão 3 - Prática Pedagógicas e Avaliação, Dimensão 4 - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, Regime de Colaboração, Limites e Possibilidades). Destaca-se que a categoria 'Gestão Democrática' foi analisada transversalmente, assumindo o papel de interlocutora entre as outras categorias e suas subcategorias.

A análise dos dados deu origem ao Produto deste estudo. Durante este processo, ficou evidente a necessidade de melhor compreensão da gestão da educação a partir dos processos de Gestão Democrática, bem como de uma melhor compreensão dos propósitos do Plano de Ações Articuladas e das possibilidades que dele emergem para o aprimoramento da gestão e da educação municipal. Nesta seara, foi organizada uma Proposta de Formação Continuada sobre o Plano de Ações Articuladas e a Gestão Educacional/Democrática, com o objetivo de proporcionar meios para uma melhor compreensão e utilização do Plano de Ações Articuladas pelas Secretarias Municipais de Educação; apontando formas de incorporação do Plano de Ações Articuladas como metodologia de planejamento democrático e participativo da gestão da educação municipal, a partir da participação efetiva de todos os segmentos educacionais no seu planejamento, monitoramento e acompanhamento. Incrementando e fortalecendo os espaços e instrumentos para a gestão democrática dos sistemas de ensino.

Assim, neste artigo, propõem-se retomar aspectos teóricos e legais que fundamentaram a pesquisa, bem como socializar a construção do produto que se configurou em uma Proposta de Formação Continuada para os Gestores Municipais da Educação dos municípios da Zona Da Produção (AMZOP)-RS.

## PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): ORIGENS E RELAÇÕES

O Plano de Ações Articuladas, é parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que tem como princípios a Educação Sistêmica, a ordenação territorial e o desenvolvimento. Almejando superar a visão fragmentada da educação predominante no Brasil que separa níveis, etapas e modalidades da educação, este plano propõe que a educação seja contemplada como um processo, onde cada um de seus níveis, etapas e modalidades, apresentem objetivos particulares, porém, sejam elos que se fortaleçam mutuamente, mediante uma visão sistêmica, isto porque, “[...] a educação como processo de socialização e individualização voltado para a autonomia, não pode ser artificialmente segmentada de acordo como a conveniência administrativa e fiscal” (BRASIL, 2007b, p.9-10). Assim, o PDE, partindo das conexões entre educação básica, superior, tecnológica e alfabetização, visa potencializar as políticas de educação de forma que se fortalecem reciprocamente.

Ele foi lançado em 24 de abril de 2007, pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad. Pode ser definido como um conjunto de programas que visam melhorar a Educação Brasileira no prazo de quinze anos (2007-2022), estando nele fundamentadas todas as ações do Ministério da Educação (MEC), visando identificar e solucionar os problemas que

afetam diretamente a educação brasileira, inspirado no movimento Todos pela Educação lançado em 06 de setembro de 2006, no museu Ipiranga em São Paulo, foi uma iniciativa da sociedade civil (gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e pessoas ou organizações sociais) que tem como missão “contribuir para que, até 2030, o País assegure educação Básica pública de qualidade a todas as crianças e jovens” com o objetivo de “contribuir para que a Educação seja trabalhada como pilar central da melhoria do País.”<sup>37</sup>

Saviani (2007) assinala que, em 24 de abril de 2007, quando do lançamento do PDE, foi baixado pelo Presidente da República o Decreto N.º 6094, o que deixou clara a incorporação, pelo PDE, do Movimento “Todos pela Educação”, incluído inclusive na denominação do Plano de Metas.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é uma das etapas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e propõe diretrizes e estabelece metas para o IDEB das escolas e das redes municipais e estaduais de ensino. Foi instituído pelo Decreto n.º 6.094 de 24 de abril de 2007, que assim o define:

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Está pautado em 28 Diretrizes elencadas no Art. 2º do Decreto de sua criação, que deverão ser implementadas pela União e/ou em regime de colaboração com os demais entes federados. Conforme Haddad (2007), a legitimidade dessas diretrizes se dá pois emergiram de evidências empíricas. A adesão ao plano expressa o compromisso dos

<sup>37</sup> Dados disponíveis no site do movimento Todos pela Educação <<https://www.todospelaeducacao.org.br>>

gestores municipais com a sua concretização local, agregando novos elementos ao regime de colaboração, de forma a dar sustentabilidade às ações que o compõem. Efetivando o IDEB, como o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas do compromisso.

Para operacionalizar o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o governo Federal criou, através do Decreto 6.094/2007, o Plano de Ações Articuladas, que está assim definido: “Art. 9º O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes”. Tendo como função auxiliar as secretarias de educação dos estados e municípios no planejamento das ações, a partir de um diagnóstico dos problemas educacionais enfrentados por cada um, estabelecendo ações para solucioná-los.

O Plano de Ações Articuladas, como ferramenta de concretização do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, visa a mobilização em torno da educação básica brasileira, apresentando diretrizes a serem adotadas pelos demais entes federados, que trabalharão em regime de colaboração para a melhoria dos índices educacionais. Reitera a necessidade de participação de todos, inclusive as famílias, no acompanhamento da educação, propondo e requerendo a participação da sociedade no planejamento e na gestão da educação, buscando transformá-la, pois apresenta-se como um instrumento de gestão participativa que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios, num Sistema Nacional de Educação (BRASIL 2016). Desta forma, coloca como seu principal objetivo ajudar as secretarias de Educação dos estados e municípios a planejar suas políticas educacionais e garantir que sejam mantidas mesmo com as trocas de governo.

Conforme reitera Haddad (BRASIL, 2007b), é um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional, onde a cooperação técnica

e financeira do MEC (transferências voluntárias) passa a ser pautada por um planejamento realizado pelos Municípios, tornando-se requisito para firmar termos de convênio, compromisso ou cooperação com o MEC. Sua elaboração deve estar pautada pela busca da melhoria na qualidade do ensino em todas as escolas, atendendo às expectativas de aprendizagem de cada série e pelo alcance dos resultados e metas previstos a partir do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) (BRASIL, 2016).

É fato que desde 2008, o Plano de Ações Articuladas acabou por se constituir num dos instrumentos mais importantes para a Gestão da Educação Pública, se caracterizando em um organismo de planejamento, monitoramento e avaliação das Políticas Públicas Educacionais. Tanto que, em 2014, é posto como uma das estratégias para a concretização da Meta 7, do Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13005/2014), que se refere ao aprendizado adequado na idade certa.

O PAR foi e é veiculado pelo MEC como sendo um mecanismo de planejamento educacional democrático e participativo capaz de efetivar o regime de colaboração entre os entes federados (estados e municípios) e a União. Nesse sentido, a Gestão Democrática da Educação é um dos princípios do ensino instituído pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), no inciso VI do artigo 206: “gestão democrática da educação, na forma da lei”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) reitera este princípio em seu artigo 3º, “VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.” É necessário conhecer seus princípios e os mecanismos utilizados para sua efetivação, para que se possa aferir sua concretização (ou não) na gestão educacional dos municípios, a partir da implementação do Plano de Ações Articuladas.

Cury (2002, p. 173), define a gestão democrática da educação como sendo “ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo,

representatividade e competência. [...] expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e da sociedade enquanto sociedade democrática”. Desta forma, são considerados, para este trabalho, os princípios da Gestão Democrática: a autonomia, a descentralização de poder e a participação.

Para que se compreenda melhor as discussões desta pesquisa, é preciso ter em mente os conceitos de federalismo e regime de colaboração, a luz do que é proposto pelo Plano de Desenvolvimento da Educação e pelo Plano de Ações Articuladas e dos princípios da Gestão Democrática discutidos anteriormente.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988, Art. 1º), institui a “República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constituindo-se em Estado democrático de direito[...]”. Em seu artigo 18, a Carta Magna determina que a organização político-administrativa brasileira compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, dando-lhes autonomia. Esta Descentralização política com três esferas de poder é única, conforme destacam Souza e Castro (2017, p. 880): “Em nenhuma outra nação o município será reconhecido constitucionalmente enquanto ente federado.” O que confere aos municípios brasileiros autonomia político-administrativa. Contudo, segundo as autoras, este modelo evidencia a fragmentação, ampliando o número de agentes políticos com poderes de deliberar sobre as decisões a serem tomadas, gerando uma “[...] arena competitiva paralisada, na qual os atores podem-se cancelar mutuamente, surgindo um federalismo periférico” (p.881), que não é capaz de compartilhar, equilibradamente, desta tomada de decisões.

Nessa seara, retoma-se os conceitos de centralização/descentralização, que conforme Bobbio (1998), não são encontrados nos sistemas político-administrativos de forma pura, configuram-se mais como dois valores possíveis de organização, sem que exista

de fato um sistema arranjado de forma a otimizar apenas um ou outro princípio. Assim, no Brasil com o intuito de manter os valores democráticos da Carta Magna (BRASIL, 1998), a centralização foi dando lugar a descentralização, no tocante à distribuição de recursos e decisões políticas. Contudo, a proposta de descentralização contida na Constituição (BRASIL, 1998) não é corporificada na prática, e um dos arquétipos plausíveis, são as políticas educacionais, a exemplo do PAR, como reiteram que “[...]confirma que a descentralização não se efetiva como propõe a doutra norma. Por esse motivo, [...] se apresenta como *center constraining* (mecanismo de constrangimento) aos subgovernos (estados e municípios)” (SOUZA E CASTRO (2017, p.880).

Antes de adentrar mais profundamente à análise destes conceitos a partir do PDE/PAR, cabe retomar as concepções de Autonomia e o Regime de Colaboração. A autonomia e as relações intergovernamentais dos entes federados estão bem definidas na Constituição Federal (BRASIL, 1988) não podendo uma esfera intervir na gestão da outra, sem que esta ação esteja assegurada constitucionalmente. Desta forma, cabe aos entes federados atuarem reciprocamente, para a realização dos objetivos republicanos (BRASIL, 1988, Art. 3º), o que requer a cooperação de uns com os outros, a partir do princípio da solidariedade. Contudo, a carência de regulação do pacto federativo no que se refere a mecanismos de cooperação, no tangente à educação, dificulta a efetivação do regime de colaboração, tido como viabilizador da qualidade da educação básica.

Nessa esteira, o Ministério de Educação lança mão do Plano de Desenvolvimento da Educação, para fortalecer o regime de colaboração de modo que União, Distrito Federal, estados e municípios, compartilhem atribuições na efetivação de programas e projetos de manutenção e desenvolvimento da educação (HADDAD, 2007). Segundo Camini (2010, p. 10), a UNESCO, colaboradora na criação e implantação do PDE, considera que “[...] o MEC exerce o

seu papel de indutor de políticas, contudo, cria condições e respeita os entes federados na sua autonomia para a tomada de decisões, tanto no momento de adesão ao plano como no planejamento e execução das políticas.” Desta forma, o PDE tem sua concepção de forma centralizada, e sua execução descentralizada.

Contudo, a autora observa que a execução sofre interferência direta do poder central, uma vez que o MEC assegurou “[...] assistência para a formulação dos planos, o provimento de bases de dados, o acompanhamento da evolução do IDEB e a assistência técnica e financeira para as ações [...]”, podendo ser caracterizada “[...] como uma descentralização monitorada, considerando a exigência de um Planejamento de Ações Articuladas (PAR) e pela existência de um índice que será tomado como medida de avaliação das ações empreendidas. (CAMINI, 2010, p. 11)”. Assim, oportuniza-se ao governo mais próximo do cidadão a flexibilidade gerencial, mas com a responsabilidade de qualificar a educação demarcada por uma gestão de resultados.

Desse modo, o princípio da participação, limita-se à realização de uma análise compartilhada da educação municipal, através do diagnóstico e elaboração que devem se dar com a participação de representantes locais por meio da formação da equipe local. Ao chegar pronto aos municípios, o plano desconsiderou o princípio da participação como promotor da democratização da educação, visto que esta envolve a elaboração de políticas educacionais e a definição dos seus objetivos e fins, bem como a alocação dos recursos. Desta forma, “a participação pretendida pelo PAR é regulatória por entender a administração dos sistemas escolares a partir de rígidas normas, regras e procedimentos rigorosos de controle das atividades educacionais” (SOUZA e CASTRO, 2017, p. 887-888).

A partir do levantamento teórico e documental e dos dados empíricos, percebeu-se a necessidade de ampliar o conhecimento a respeito da Gestão da Educação, da Gestão Democrática para

que se pudesse melhor compreender e fazer uso do Plano de Ações Articuladas na Gestão da Educação Municipal. Disto surge a ideia de propor, como produto deste estudo uma Proposta de Formação Continuada, o qual é explicado a seguir.

## FORMAÇÃO CONTINUADA COMO POSSIBILIDADE DE APRIMORAMENTO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

Uma das especificidades dos Mestrados profissionais é o *Produto* como pré-requisito para a conclusão do curso, caracterizado pela aplicabilidade no ambiente profissional do estudante, podendo ser apresentado de diversas formas “[...] alguma nova estratégia de ensino, uma nova metodologia de ensino para determinados conteúdos, um aplicativo, um ambiente virtual, um texto; enfim, um processo ou produto de natureza educacional” (MOREIRA, NARDI, 2009). Retratando a experiência da pesquisa de modo a implementar estratégias e oportunizar melhorias para a área investigada. Por conseguinte, “[...] trazem em sua essência o caráter autônomo de pensamento elaborado a partir da pesquisa aplicada com a proposta de compartilhar experiências e instrumentalizar seus pares” (NIEZER et. al., 2015).

Nessa seara, a pesquisa objetivou analisar os limites e as possibilidades trazidos pelo Plano de Ações Articuladas para a gestão dos municípios do Estado do Rio Grande do Sul pertencentes à AMZOP (Associação dos Municípios da Zona da Produção), no que se refere a sua democratização.

Como principal possibilidade trazida pela sua implementação nos municípios, destacou-se o acesso a recursos financeiros de

infraestrutura para as redes de ensino. Tendo possibilitado também, o desenvolvimento de programas ligados à formação dos professores e demais profissionais da educação, bem como voltados aos alunos, além de incentivar a gestão democrática, através da criação e atuação de diversos conselhos.

Como principais limitações apareceram o enfoque muito atrelado à Dimensão 4, ligada ao repasse de recursos financeiros e à infraestrutura física, principalmente; a dificuldade em trabalhar e gerenciar a plataforma do PAR; e, sobretudo, o desenvolvimento das ações em parceria com o FNDE/MEC, devido a centralização dos recursos e das decisões na esfera federal. Isso, comprovou a hipótese do estudo, pois, as decisões mais impactantes para a educação ficaram atreladas à esfera federal, reportando ao problema/tema da pesquisa, comprovando a centralização das decisões e o papel coadjuvante dos municípios na gestão de sua educação.

Nesse contexto, percebeu-se a carência de informações a respeito do Plano de Ações Articuladas. Os municípios faziam uso dele, contudo, não exploravam todas as suas potencialidades. Além disso, ficou clara a necessidade de aprimorar o conhecimento a respeito da Gestão da Educação, em especial no que se refere à Gestão Democrática, seus princípios e mecanismos, de modo a qualificar a gestão educacional nos municípios, e, por conseguinte, da educação oferecida em suas escolas.

Assim, como Produto deste estudo, foi desenvolvida uma Proposta de Formação Continuada sobre o Plano de Ações Articuladas e a Gestão Educacional/Democrática, que possibilitasse a construção e aquisição de conhecimentos a respeito da Gestão da Educação Municipal numa perspectiva Democrática e participativa e do Plano de Ações Articuladas e seus desdobramentos. Vislumbrando formas de incorporação do PAR como metodologia de planejamento democrático e participativo da gestão da educação municipal, a partir

da participação efetiva de todos os segmentos educacionais no seu planejamento, monitoramento e acompanhamento. Incrementando e fortalecendo os espaços e instrumentos para a gestão democrática dos sistemas de ensino, objetivando contribuir com a formação dos gestores e/ou técnicos das Secretarias Municipais de Educação pertencentes à Associação dos Municípios da Zona da Produção (AMZOP), na perspectiva da Gestão Democrática, possibilitando estudos e reflexões acerca do Financiamento da Educação, Plano de Ações Articuladas e a Gestão Educacional, visando o aprimoramento dos processos de gestão da educação municipal.

Assim sendo, o curso propõe dois encontros presenciais, de quatro horas cada, sendo que o primeiro consiste em uma dinâmica de apresentação dos participantes, divulgação da proposta do curso, coleta de sugestões e esclarecimento de possíveis dúvidas, e, por fim, e exploração o ambiente virtual onde acontecerão as atividades à distância.

O segundo encontro, é proposto como culminância do curso, onde deverão socializadas as Propostas do uso do PAR como mecanismo de Planejamento e Gestão Educacional, elaboradas pelos cursistas.

As demais atividades deverão ser realizadas através do ambiente virtual, onde serão organizados, também, fóruns de discussões sobre as temáticas em estudo, de dúvidas e de troca de experiências.

A proposta do Curso é composta por quatro Eixos temáticos: Políticas Públicas e Financiamento da Educação no Brasil, Gestão Educacional e Gestão Democrática/participativa, Plano de Ações Articuladas, conforme quadro 1.

**Quadro 1: Estrutura Curricular do Curso de Formação Continuada**

EIXOS TEMÁTICOS	FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E REPASSE DE RECURSOS	GESTÃO EDUCACIONAL	PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS
<i>Conteúdos</i>	Financiamento da educação: aspectos históricos. Financiamento da educação na legislação. FUNDEB e recursos próprios. Salário Educação Programas do FNDE (auxílios)	Gestão educacional e gestão escolar Gestão democrática: princípios e mecanismos. Legislação educacional e a gestão democrática	Plano de Desenvolvimento da Educação: Compromisso Todos pela Educação. Plano de Ações Articuladas. Planejamento da Educação na perspectiva do PAR
<i>Atividade Final</i>	Elaboração de Proposta do uso do PAR como mecanismo de Planejamento e Gestão Educacional nos municípios.		

Fonte: Elaborado por Tres Cichelero (2018).

Esta proposta foi apresentada ao Presidente da AMZOP e da UNDIME Regional, juntamente com os resultados da pesquisa, com o objetivo de incrementá-la. Contudo, em função das mudanças políticas e as incertezas que assolam o país nestes últimos anos, agravado pela Pandemia do COVID-19 enfrentada no ano de 2020, não foi possível, até o momento, a sua concretização. Por isso, continua-se a busca por parcerias com os municípios e suas Secretarias Municipais de Educação e Institutos de Ensino Superior da região, para que, o mais breve possível possa ser efetivada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado confirmou, mudanças singulares na gestão da educação nos municípios, ocasionadas pela implementação do PAR, que foram apontadas como positivas pelos participantes da pesquisa. Mas, ao mesmo tempo, assentaram a necessidade de uma análise mais aprofundada e crítica do plano e da gestão que vem sendo desenvolvida, no que se refere à democratização da educação à luz dos princípios da autonomia, descentralização de poder e da participação efetiva da comunidade na tomada de decisões. Pois, esses princípios não estavam plenamente incorporados e efetivos na gestão educacional e escolar das redes municipais de educação da AMZOP.

Neste panorama, fundamenta-se o Produto deste estudo. Para que se possa democratizar a educação e utilizar o PAR como mecanismo de planejamento democrático e participativo, é preciso ressignificá-lo, e isso só será possível a partir de um estudo aprofundado que permita conhecer as bases teóricas e legais da gestão da educação, da gestão democrática e do plano, para que, em consonância com o conhecimento empírico dos gestores municipais, se construa meios de utilizar o PAR como mecanismo de planejamento democrático e participativo da educação municipal.

Isto porque, apesar de ser uma política pública de governo, o PAR caminha para tornar-se uma política de estado, visto que já perpassou por três mandatos. Por mais que este último ciclo tenha ficado estagnado, trazendo a dúvida quanto à sua continuidade ou não, o plano foi retomado. Ou seja, é uma realidade. Os municípios aprenderam a organizar-se a partir dele e com ele, tanto que o consideram um importante recurso para o aprimoramento da gestão educacional, configurando-se numa possibilidade de organização e planejamento para a educação.

Assim sendo, poder-se-ia, propor uma mudança de foco, e esta mudança consistiria em os municípios explorarem melhor as potencialidades de todas as quatro dimensões, não se restringindo tanto à dimensão 4. E assim, buscar aprimorar as ações relacionadas à Gestão Educacional, principalmente no que se refere a democratização, possibilitando uma maior participação dos órgãos colegiados na gestão educacional e escolar, promovendo a autonomia e a descentralização do poder. Buscar meios de realmente alavancar formação continuada dos professores, o que está intimamente ligada a sua valorização e a qualificação da educação. E por último, buscar explorar positivamente todas as possibilidades trazidas pelos programas e projetos atrelados ao PAR.

Por fim, este estudo trouxe uma visão de como este mecanismo interferiu e repercutiu de forma geral, na gestão educacional dos municípios pertencentes à AMZOP. Contudo, muito ainda pode ser explorado. O estudo mais detalhado do desenvolvimento de cada dimensão a partir de uma análise mais profunda dos Planos de cada município, possibilitaria ampliar o conhecimento a respeito das possibilidades e limitações, em cada dimensão, oportunizando meios para aprimorar o desenvolvimento de suas ações, e por consequência, a educação nos municípios.

Portanto, fica evidente a relevância e necessidade da proposta de formação, de modo a subsidiar e fortalecer a gestão da educação municipal, buscando torná-la cada vez mais autônoma, descentralizada e participativa, ou seja, que possa ser efetivamente democrática. E isto, serve como estímulo para a busca de diálogo com os Municípios e de parcerias com Instituições de Ensino Superior e Secretarias Municipais de Educação da AMZOP para a efetivação e consolidação da proposta, deixando em aberto, a possibilidade de construção de novos conhecimentos e mecanismos, embasados na reflexão e análise da prática de gestão nas redes municipais.

## REFERÊNCIAS

- BOBBIO, N. *Dicionário de política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília: 1998. Vol. 1.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Brasília, DF, 2007a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial. Brasília, DF: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plano de Ações Articuladas: 2016-2019*. Manual do usuário Etapa Preparatória e Diagnóstico. Brasília, DF, 2016.
- \_\_\_\_\_. PDE. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas*. Brasília: MEC, 2007b.
- CAMINI, L. A relação do MEC com os entes federados na implantação do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: Tensões e Tendências. *Jornal de Políticas Educacionais*. n. 8, jul/dez, 2010. P. 03-13. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/21827/14282>>. Acesso em: 09 set. 2018.
- CURY, C. R. J. Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. V. 18, n. 2, jul./dez, 2002.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MOREIRA, M. A., NARDI, R. O Mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*. v. 2, n. 3, p. 1-9, set/dez, 2009. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/286258260\\_O\\_mestrado\\_profissional\\_na\\_area\\_de\\_Ensino\\_de\\_Ciencias\\_e\\_Matematica\\_alguns\\_esclarecimentos](https://www.researchgate.net/publication/286258260_O_mestrado_profissional_na_area_de_Ensino_de_Ciencias_e_Matematica_alguns_esclarecimentos)>. Acesso em: 03 nov. 2018.
- NIEZER, T. M, et al. Caracterização dos Produtos Desenvolvidos por um Programa de Mestrado Profissional da Área de Ensino de Ciências e Tecnologia. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*. v. 8, n. 3, 2015.
- SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial,

p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>  
Acesso em: mar. 2018.

SOUSA, K.; CASTRO, A. Federalismo cooperativo e Plano de Ações Articuladas (PAR): Algumas aproximações teóricas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ. [online]*. 2017, vol.25, n. 97, p. 874-896. Epub Aug 21, 2017. ISSN 0104-4036. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500944>. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362017005007102&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362017005007102&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 09 set. 2018.

# 15

Silvia Silveira Cardoso  
Rosane Carneiro Sarturi  
Joacir Marques da Costa

**POLÍTICAS CURRICULARES  
E SUAS ARTICULAÇÕES COM A LÍNGUA  
INGLESA NO ENSINO MÉDIO:  
círculos dialógicos em contexto  
educacional militar**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.762.295-308

## INTRODUÇÃO

O debate e compreensão em torno da relação entre as políticas curriculares e a língua inglesa (LI) no contexto educacional público brasileiro perpassa pela percepção de que apesar da sociedade reconhecer a importância do ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE), as políticas curriculares não lhe asseguram uma inserção de qualidade nas escolas. Como exemplo, a regulamentação da disciplina por diversas instâncias dentro de um modelo altamente descentralizado, ou seja, a Constituição Federal garante o acesso à educação básica, mas não regula a sua oferta, delegando essa responsabilidade aos estados e municípios (LEFFA, 1999). Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam as secretarias estaduais e municipais com relação ao conteúdo a ser ofertado em cada disciplina.

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a política curricular mais recente no Brasil, apresentou a LI no segmento diversificado, podendo ser adaptada às realidades regionais. Após revisão do documento, a LI voltou a assumir caráter obrigatório no ensino básico. Diante desta realidade, tornar o ensino-aprendizagem de LI significativo no contexto educacional público brasileiro é um grande desafio para os educadores, pois muitas vezes, a prática pedagógica é desenvolvida em função de um programa previamente estabelecido, em que os saberes escolares são apenas transmitidos.

Torna-se possível perceber que o ensino-aprendizagem tem se mostrado frágil, pouco repercutindo em uma aprendizagem significativa por parte dos educandos. Ao analisar o ensino-aprendizagem de LI nas escolas, reflito a respeito das práticas pedagógicas que enfatizam, em muitos casos, a forma gramatical, o estudo da língua pela língua, o que acaba resultando em um conhecimento distante de uma contextualização.

Para tanto, com o objetivo de compreender a produção de sentidos na relação entre políticas curriculares e a língua inglesa, considerando implicações para processos educativos no ensino médio, a pesquisa foi realizada em uma instituição educacional militar, localizada na região oeste da cidade de Santa Maria, RS. Como perspectiva teórico-metodológica tem-se uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, produzindo os dados mediante os círculos dialógicos investigativo-formativos (FREIRE, 1999; HENZ, 2014), com os professores de língua inglesa que desenvolvem ações pedagógicas no ensino médio.

## A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA: SOBRE OS CÍRCULOS DIALÓGICOS

Os pressupostos teórico-metodológicos desta pesquisa foram balizados a partir de uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, a qual contempla a práxis educativa e investigativa e aponta os significados das ações e relações humanas; uma realidade social carregada de emoções, intenções, atitudes e crenças (MINAYO, 1994, p. 22).

A pesquisa ocorreu em uma instituição educacional militar localizada em Santa Maria, RS. Os professores de língua inglesa da instituição atuaram como sujeitos colaboradores e foram convidados a formar um grupo para que pudessemos dialogar a respeito das políticas curriculares de língua inglesa. Durante cinco encontros, com duração de 1h e 30min, foram discutidos documentos legais que embasam as políticas curriculares de língua inglesa, assim como textos de autores que corroboram com os pressupostos teóricos metodológicos que fundamentaram a pesquisa. A dinâmica dos encontros possibilitou que todos os sujeitos se reconhecessem como construtores do

conhecimento na medida em que foram provocados a sentir e falar sobre si e sobre a realidade em que atuam.

Os dados da pesquisa foram produzidos mediante os círculos dialógicos investigativo-formativos<sup>38</sup> e delinearam-se como um percurso pedagógico e político baseado na reciprocidade de consciência, pois ao refletirem sobre a sua prática e ambiente de trabalho, os sujeitos buscaram evidenciar as contribuições dos diálogos cooperativos “na sua auto (trans) formação permanente” (HENZ; TONIOLO, 2015, p. 32). Além disso, todos os sujeitos colaboradores compartilharam as vivências e práticas educativas escolares a fim de (re) significá-las.

## A LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM MARCO REGULATÓRIO

A problematização acerca do currículo escolar é um grande desafio, pois implica entender sua relação com a dinâmica social, econômica, política e cultural em desenvolvimento, bem como perceber os vínculos históricos entre os projetos formativos atuais e os constituídos há mais tempo. Conforme apontam Lopes e Macedo (2002), não há como pensar a educação e os componentes curriculares sob um olhar que visa somente questões genéricas. Tratar desse tema não é questão simples, visto que há uma variedade de posições a respeito do que é currículo escolar e como ele se constitui. Segundo Saviani (1996), a história do currículo indica que:

[...] dependendo do tipo de ensino enfatizado (propedêutico ou de caráter “final”), da formação que [se] quer privilegiar (humanística, científica ou técnica), das necessidades a serem

<sup>38</sup> Proposta epistemológico-política de pesquisa que busca compreender a complexidade dos fenômenos da vida humana através da reflexão e do diálogo problematizador. (FREIRE, 1999).

atendidas (do indivíduo e sua família, do Estado ou demandas do mercado) - diferenciam-se o caráter e a modalidade do currículo, distinguindo-se também: as matérias, seu valor relativo e respectivos programas; a destinação de recursos financeiros e materiais às atividades especificamente curriculares; as formas e critérios de avaliação; as normas disciplinares; os modos de acompanhamento e controle das unidades escolares; o lugar e o papel dos saberes elementares (a leitura, a escrita, o cálculo), bem como o caráter e a frequência das campanhas de alfabetização (SAVIANI, 1996, p. 2).

Há que se considerar que definir currículo é uma questão polêmica, pois sempre haverá conflitos e lutas de interesse em sua definição. Um currículo, mesmo quando elaborado por um grupo que compartilha de ideias comuns, representa um consenso “[...] precário em torno de algumas ideias [...]” (SANTOS, 2002, p. 354). Nas palavras de Silva (2011), o conceito de currículo foi adquirindo novas concepções ao longo do tempo, o que resultou em diferentes correntes pedagógicas, as quais são responsáveis por abordar a sua dinâmica e as suas funções. Vale ressaltar que existem diferentes formas e perspectivas de conceituar o currículo, a depender do autor.

Como um novo modelo de proposta curricular do governo federal e seguindo determinação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014), a LBD, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), criou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC surge como um descritivo de conteúdos e saberes necessários para cada ano e etapa da educação básica. A defesa da Base é a necessidade em assegurar uma formação comum<sup>39</sup> aos indivíduos, além de viabilizar um padrão comum de escolas e reduzir as desigualdades no ensino. Mesmo considerando os argumentos em defesa da base, vale ressaltar

<sup>39</sup> É importante esclarecer que a Lei nº 5.692/71 estabeleceu no Art. 4º que “[...] os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão *um núcleo comum*, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada” (BRASIL, 1971), enquanto a Lei nº 9.394/96 estabeleceu no Art. 26, que “[...] os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma *base nacional comum*, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” (BRASIL, 1996. Grifo meu).

que a ideia em assegurar uma formação comum, pode conduzir a interpretações no sentido de uma padronização do currículo nacional. Estudiosos do currículo citam que, entre outras coisas, “[...] um sistema de currículo e avaliação nacionais só ajuda a ratificar e exacerbar as diferenças de gênero, raça e classe social” (APPLE, 2001, p. 71).

A BNCC apresenta o currículo escolar por área de linguagem; matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Segundo o documento, o currículo terá 60% de conteúdos comuns para a educação básica no ensino público e privado e 40% determinados regionalmente. No documento, também consta que o novo currículo se alinhará com avaliações nacionais, como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Um dos objetivos da LI no currículo proposto pela BNCC para o ensino médio é a reflexão a respeito das relações entre língua, cultura, política e sociedade; uma reflexão crítica sobre a participação do sujeito no contexto em que está inserido. Em contrapartida, para Pereira (2010, p. 20), um currículo que “[...] impõe habilidades gerais a serem desenvolvidas por todos, sem distinção de interação com o meio de origem” contribui para a homogeneização e alienação dos estudantes. Nesse sentido, Pereira (2010) concorda com Silva (2011) e Apple (2001) quando afirma que o conhecimento é instrumento de poder e que sua relação não se dá de forma neutra. Portanto, o currículo não se compõe apenas de experiências trazidas “[...] de fora para dentro do contexto escolar”. Neste os “[...] sujeitos estabelecem interações de natureza histórica e social que se efetivam dentro e fora do espaço escolar” (PEREIRA, 2010, p. 34).

Segundo narrativas dos participantes da pesquisa, um currículo comum poderá resultar em mais desigualdades nas escolas, outras, para o fato de nos basearmos em modelos internacionais com o discurso de melhorar a educação no país. Conforme Matuoka e Paiva (2017, p. 130):

[...] não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, como é o caso da BNCC, que desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas.

Para um verdadeiro diagnóstico da educação, é preciso refletir o que está sendo realizado nas escolas, o que é desejável e necessário para os estudantes. Nas palavras de Matuoka e Paiva (2017), usuários desse modelo de currículo acreditam que “cartilhas, guias como receitas” a serem reproduzidos nas escolas serão o “remédio” para os males da educação. Surgem, então, propostas como a BNCC que desconsideram o grande potencial de nossas comunidades educacionais (p. 132).

A partir das narrativas de alguns educadores, torna-se importante pensarmos a educação em sua totalidade, para isso, é preciso termos consciência de que as concepções, conteúdos e as metodologias não fazem sentido se desconectadas do contexto escolar. Para Bowe, Ball e Gold (1992, p. 128), a política de prescrição curricular limita as questões de ensino, pois os professores se detêm a responder “as necessidades do currículo e das avaliações externas, ao invés das necessidades individuais dos estudantes”.

Os educadores participantes da pesquisa citam que mais importante do que termos uma Base que nos “oriente”, é podermos questionar as intenções do documento para que possamos alinhar suas exigências com a realidade escolar, pois sabemos que todas as políticas curriculares são constituídas de intenções e valores, portanto, a escola precisa preocupar-se em oferecer aos educandos um ensino-aprendizagem de LI que possibilite não apenas a assimilação do saber, mas, principalmente, a construção de um conhecimento significativo e contextualizado.

## A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO MILITAR: QUE DILEMAS E DESAFIOS?

O ensino médio tem se deparado com questões que vão além da preocupação em garantir o acesso e permanência dos estudantes na escola, como por exemplo: o sentido da escola para os jovens, os embates em torno do currículo, ausência de professores, financiamentos, índices expressos em avaliações, deficiências estruturais dos prédios escolares e outras diversas fragilidades estruturais e organizacionais. Resgatando brevemente os marcos históricos e políticos do ensino médio, é possível verificar que, no decorrer de sua trajetória, essa etapa surgiu como um *lócus* privilegiado para a elite, cujo objetivo era preparar para o ingresso no ensino superior (MOEHLECKE, 2012).

O acesso a LE também era privilégio da elite e fortaleceu ainda mais a ideia de escola *pobre* para os pobres e escola *rica* para os *ricos*. Associado a isso, as sucessivas reformas educacionais alteraram significativamente o papel da LE dentro do currículo escolar. A língua estrangeira saiu do *status* de disciplina obrigatória no período do império, passou a disciplina optativa com a LDB, Lei nº 4.024/61, tornou-se uma recomendação e não mais obrigatoriedade de ensino com a LDB, Lei nº 5,692/71 e retornou à obrigatoriedade com a LDB, Lei nº 9.394/96. Para Picanço (2003), “[...] a preferência pelo inglês como LE obrigatória pode ser entendida como o resultado dos acordos entre o governo brasileiro e os bancos norte-americanos, mas, sobretudo, como resultado da sobrevalorização do idioma no panorama mundial e como exigência do mercado de trabalho para o acesso a novas tecnologias” (PICANÇO, 2003, p. 52-53).

Paiva (2003, p. 55) cita que, na educação das elites, o ensino de LE sempre esteve presente, porém, “[...] para as classes trabalhadoras

a língua inglesa deveria ter apenas um objetivo instrumental, reforçando o espírito elitista da cultura educacional”. Talvez uma das melhores contribuições da LDB, Lei nº 9.394/96 tenha sido a possibilidade de organização escolar diferenciada para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira moderna. O Art. 24, inciso IV (BRASIL, 1996), sugere que “[...] poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria para o ensino de LE, artes, ou outros componentes curriculares”. Compreendo que, na condição de segunda língua, a função social das línguas estrangeiras é muito ampla, por isso, penso que o ensino-aprendizagem de uma LE, independente de qual seja, precisa permitir ao educando o contato com diferentes culturas, valores e costumes.

As narrativas dos colaboradores apontaram para a relevância que a LI possui no currículo do Colégio Militar. Em contrapartida, um dos educadores, sinaliza a ausência de preocupação do governo a respeito da educação no país, de um modo geral e cita a importância das demais escolas públicas terem as mesmas condições dos Colégios Militares, no que diz respeito a língua inglesa. Os educadores também sublinharam a qualidade do material didático e dos recursos áudio visuais utilizados em sala de aula, afirmando que eles auxiliam na qualidade do ensino-aprendizagem de LI.

Em contrapartida, Leffa e Irala (2014) consideram que o uso de um material didático único pode ser interessante do ponto de vista econômico, mas pode não atender às necessidades específicas de muitos estudantes, “situados em diferentes coordenadas de tempo e espaço, com características pessoais próprias, que não se encaixam em um gabarito geral e único” (p. 41).

Nas palavras de Matuoka e Paiva (2017), o embate entre o material didático genérico e o customizado deixa o professor numa situação ambígua; ou seja, o professor trabalha menos, utilizando material pronto para consumo e deixa de atender adequadamente

seus alunos, ou atende seus alunos, mas investe muitas horas de seu trabalho na preparação de material. Para Leffa e Irala (2014), o importante é que o material a ser utilizado ofereça ao educando a ajuda que ele necessita, no grau exato de seu adiantamento e de suas necessidades, preenchendo, assim, as possíveis lacunas do conhecimento. A análise inicial das necessidades de cada estudante precisa ser capaz não só de estabelecer o total das competências a serem desenvolvidas, mas também descontar dessas competências o que o educando já domina. “O saldo dessa operação é o que o aluno precisa aprender” (p. 52).

Com relação ao planejamento das atividades, os educadores mencionaram que, muitas vezes, possuem pouco tempo para planejar as atividades e preparar as aulas, pois a carga didática (preenchimento de caderno didático, reuniões e atas) exige muito tempo. A ausência de uma relação dialógica entre a gestão escolar e o corpo docente, a respeito dos documentos que são solicitados pela supervisão da escola, foi citada pelos educadores, pois o corpo docente de LI acredita que as políticas públicas precisam estar articuladas a estes documentos para torná-los vivos no contexto escolar, pois “[...] convém instalar práticas de participação, de negociação dos significados e valores, de debate, de discussão dos compromissos e dificuldades” (LIBÂNEO, 2003, p. 235).

Nas palavras de Silva (2011), a escola, inserida numa realidade histórica que se transforma constantemente, tem papel fundamental na formação da subjetividade dos educandos, portanto, os aspectos históricos e políticos são determinantes para que possamos compreender os dilemas e desafios da LI no currículo do EM, pois, embora a escola busque acompanhar as mudanças do mundo do trabalho e da sociedade, nem sempre as adequações são efetivadas de modo a contribuir para uma formação mais plena. Logo, torna-se relevante lembrar as palavras de Kuenzer (2007) a respeito do

significado de se estudar uma língua estrangeira e a cultura a ela relacionada, visto que, ao fazer parte da vida de qualquer cidadão, a LE contribui para o amadurecimento do domínio da língua materna.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfoque da presente pesquisa se constituiu em um contexto específico, com desafios específicos, ou seja; criar um espaço-tempo de diálogo baseado na escuta sensível, considerando os fundamentos epistemológicos e formativos de um contexto educacional militar. Para tanto, houve um processo dialógico compartilhado para que pudéssemos compreender quais os limites e possibilidades desta interlocução dentro do espaço escolar.

Durante os encontros com os educadores de língua inglesa, fomos compreendendo cada vez mais a necessidade da construção e da importância de uma práxis dialógica, um momento que pudéssemos problematizar a nossa realidade e que, conseqüentemente, promovesse mudanças de ações e concepções dos educadores. Os movimentos dialógicos oportunizaram uma reflexão crítica sobre a nossa prática, pois afastávamos da nossa realidade para então questioná-la.

Nas palavras de Freire (2011), “o diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (p. 109). Assim, uma educação significativa, tanto para o educador quanto para o educando, acontece através do diálogo reflexivo, pois provoca inquietação, questionamentos e mudanças.

Durante os encontros dialógicos, os educadores foram assumindo posturas críticas e ativas frente aos textos que problematizamos. Os momentos dialógicos e reflexivos possibilitaram um desvelamento a respeito da necessidade de interlocução entre a gestão escolar e o corpo docente, no que diz respeito às políticas públicas e curriculares, pois,

segundo as narrativas dos colaboradores, há um distanciamento entre o que há nos documentos e a realidade escolar na qual estamos inseridos. As propostas que se manifestam nas políticas públicas acompanham os movimentos políticos, econômicos, culturais e históricos. Dessa forma, sua implementação precisa estar interligada ao contexto e ao cotidiano escolar, tornando-se mais coerente na prática educativa.

As práticas dialógicas possibilitaram que os educadores percebessem que, para compreender as políticas e suas intenções, é preciso uma reflexão crítica, pois as mudanças que ocorrem no cenário político e econômico são responsáveis por reconfigurar o currículo escolar, fazendo com que as instituições se adequem às exigências de cada época. Portanto, acreditamos que os encontros dialógicos contribuíram, de uma forma colaborativa e reflexiva, para uma interlocução entre as políticas públicas e a LI no espaço escolar, bem como para o diálogo a respeito das questões pedagógicas e metodológicas de língua inglesa.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. *Política Cultural e Educação*. Tradução por Maria José do Amaral Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei 5.692/71, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: 12 ag. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 13 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005/14, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília:

MEC, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo, 2011.

HENZ, C. I. "Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos": pesquisa-formação permanente de professores. *Anais do VIII Seminário Nacional: diálogos com Paulo Freire – por uma pedagogia dos direitos humanos*. Bento Gonçalves: URI, 2014.

KUENZER, A. Ensino médio: novos desafios. In: \_\_\_\_ (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEFFA, V. J. O ensino de LE no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n.4, p.13-24, 1999.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *A educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, Coleção Docência em Formação, 2003.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: Lopes, A. C. e Macedo, E. O. (Orgs.). *Currículo: Debates Contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p.13-54.

MATUOKA, I.; PAIVA, T. *O lugar do inglês na BNCC*. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOEHLECKE, S. Ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003.

PICANÇO, D. C. L. *História, memória e ensino de inglês (1942-1990): as interfaces do ensino da língua inglesa como disciplina escolar a partir da*

memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: UFPR, 2003.

PEREIRA, M. Z. da C. *Currículo e Autopoiese*. Paraíba: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Editores Autores Associados, 1996.

SANTOS, J. A.; OLIVEIRA, L. A. Ensino de Língua Estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas* São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

# 16

Simone da Rosa Messina Gomez  
Elisiane Machado Lunardi

LÍNGUAS  
ESTRANGEIRAS:  
extensão universitária  
e internacionalização  
na Educação Superior

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.762.309-329

## INTRODUÇÃO

A língua estrangeira moderna é um dos principais requisitos para a globalização do conhecimento. Aprendê-las é indispensável para a sociedade global, pois facilita a comunicação, permite a expansão econômica e cultural entre nações, potencializa o acesso universal à informação e ao conhecimento.

No meio acadêmico, o domínio de idiomas possibilita o acesso à produção científica estrangeira; a escrita e publicação de artigos científicos em periódicos internacionais; a comunicação e compreensão oral em intercâmbios e eventos acadêmicos e até mesmo ampliam o leque de empregabilidade dos profissionais fluentes.

Abreu-e-Lima et al. (2016) realizaram um estudo do perfil da área de língua inglesa nas universidades federais brasileiras, no qual dentre as 63 (sessenta e três) universidades federais existentes, apenas 34 (trinta e quatro) delas, ou seja, 59% (cinquenta e nove por cento) das IES possuem centros de línguas que ofertam cursos de extensão. Esses dados demonstram que é necessário investimento e estímulo institucional para a formação de novos centros ou novas unidades de idiomas nas IES para dar conta das demandas da comunidade acadêmica e externa.

Diante disso, o objetivo deste trabalho foi reconhecer os indicadores de qualidade relacionados aos cursos de extensão em línguas estrangeiras na Universidade Federal de Santa Maria para propor sua institucionalização e assim colaborar para o processo de internacionalização na educação superior.

A UFSM dispõe de recursos humanos especializados para promover o ensino, a pesquisa e a extensão de línguas estrangeiras modernas e suas respectivas culturas. Além disso, observa-se uma demanda crescente de estudantes, servidores e da comunidade externa, interessados em estudar novos idiomas.

A proposta de institucionalização dos cursos de extensão em línguas estrangeiras visa oficializá-los em um setor próprio com recursos humanos especializados, na área administrativa, pedagógica e com orçamento próprio. Isso seria um passo fundamental no sentido de propiciar mais oportunidades de aprendizagem de novos cursos e idiomas para a comunidade. Assim, institucionalizá-los é dar legitimidade e permitir a continuidade dos referidos cursos dentro da estrutura organizacional da UFSM.

## METODOLOGIA

A abordagem da metodologia desta pesquisa foi quantitativa. Flick (2009) salienta que a convergência dos métodos quantitativos e qualitativos proporcionam mais credibilidade e legitimidade aos resultados encontrados, evitando o reducionismo à apenas uma opção.

Quanto à tipologia a pesquisa constituiu-se em um estudo de caso. Para Yin (2001), um estudo de caso é uma investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

As técnicas de pesquisa para a construção dos dados foram escolhidas conforme sua viabilidade para o presente estudo: pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevista semiestruturada com gestores e tutores dos cursos e questionário semiaberto *on-line* aplicado aos alunos do curso (GIL, 2008).

Durante a construção dos dados, também foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada a qual possui maior flexibilidade que as demais técnicas de pesquisa. “É uma técnica que envolve duas

pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas formula questões e a outra responde” (GIL, 2008, p. 114- 115). As entrevistas foram gravadas com uso de smartphone e posteriormente foi transcrita no editor Google docs.

Para o tratamento dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Bardin (2009) configura a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Após a análise dos dados, os indicativos de qualidade construídos na pesquisa, foram sistematizados conforme as dimensões da Política Nacional de Extensão Universitária: política de gestão, infraestrutura, relação universidade-sociedade, plano acadêmico e produto acadêmico.

## PROCESSOS DE GESTÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

O modelo de gestão universitária é representado nos documentos oficiais que pontuam as diretrizes para cada instituição (estatuto, plano de desenvolvimento institucional, projeto pedagógico institucional e regimento geral), com base na missão e nos objetivos da instituição. A política universitária de ensino, pesquisa e extensão também é organizada com base nos valores e crenças idealizadas pelos seus gestores e posta em prática pela comunidade universitária.

A extensão universitária é destacada na LDB nº 9.394/1996 como uma das finalidades da educação superior é: “promover a extensão, aberta à população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996). Por extensão universitária conceitua-se:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (BRASIL, 2012 p. 28).

Assim, a gestão universitária precisa dar conta de, ao longo do tempo, construir indicadores de qualidade para as ações de Extensão Universitária. Esses indicadores são construídos a partir da avaliação das ações extensionistas, os quais servirão para a elaboração de políticas de Extensão bem como para a definição de matriz orçamentária.

OSINAES conceitua como indicadores: “[...] aspectos qualitativos e quantitativos, que possibilitam obter-se evidências concretas, que, de forma simples ou complexa, caracterizam a realidade dos múltiplos elementos institucionais que retratam” (BRASIL, 2004, p. 14).

Para que proposta de avaliação com base em indicadores seja desenvolvida, é necessário que a área da Extensão construa indicadores auditáveis (possíveis de verificação), mensuráveis (valores numéricos) e comparáveis (indicadores únicos ou similares para todas as IES), de modo a conferir legitimidade ao processo. (DALBEN e VIANNA, 2008, p. 34).

Franco (2011, p. 312) aborda a qualidade da gestão da Extensão Universitária:

A qualidade da gestão das relações da universidade com a sociedade se efetiva através do equilíbrio entre a qualidade acadêmica e o compromisso social, ou seja, a universidade precisa manter-se como uma instituição social comprometida com o desenvolvimento cultural, técnico e científico para a construção de uma sociedade mais justa.

Para a gestão da extensão universitária, a Universidade também precisa estabelecer seus parâmetros de qualidade. Assim, em primeiro lugar é necessário determinar qual concepção de extensão será adotada. O segundo passo é regulamentar a Extensão e, o terceiro, é então

executar sua gestão. Destaca-se que gestão da Extensão é complexa e abrange a gestão acadêmica, a gestão política, a gestão de pessoas, a gestão de infraestrutura e a gestão de processos (MEIRELES, 2013).

A gestão acadêmica trata-se de garantir que ocorra a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da Extensão, com uma relação consolidada entre universidade e sociedade. Partindo disso, são elencadas as prioridades de projetos e programas que atendam a essa demanda.

A gestão política é conduzida pelas Pró-reitorias de Extensão mediante regulamentação e plano de gestão e a gestão de pessoas considera todos os segmentos envolvidos: estudantes, docentes, técnicos administrativos e comunidade externa. É importante valorizar a participação de cada pessoa desde o planejamento das ações de Extensão até a divulgação dos seus resultados.

De acordo com a Política de Extensão da UFSM (2008), os instrumentos de avaliação das ações de Extensão seguem a proposta do diagnóstico da Extensão Universitária brasileira, desenvolvido por uma comissão no FORPROEX e orientado em cinco dimensões: políticas de gestão, infraestrutura, relação universidade-sociedade, plano acadêmico e produto acadêmico.

Para cada uma destas dimensões são definidas categorias e indicadores, a serem avaliados sob os aspectos qualitativos e quantitativos. São também apontados os procedimentos metodológicos, as técnicas e as possíveis fontes de informação. Com base em critérios técnicos, quantitativos e qualitativos, a avaliação ocorrerá interna e externamente. Nesse sentido, sugere-se que a avaliação da Extensão abarque um processo de medição considerando metas e resultados efetivos (UFSM, 2008).

O Plano Nacional de Extensão detalha o que é necessário ser observado em cada dimensão. Em relação aos aspectos quantitativos, são contabilizados: nº de projetos desenvolvidos, público estimado, nº de eventos realizados, público beneficiado, tipos de cursos de extensão realizados, nº de produtos elaborados, prestação de serviços realizados e nº de municípios atendidos.

Na política de gestão são examinados: a política de extensão, as concepções de extensão, os órgãos colegiados de extensão, as resoluções e normas, integração entre as ações de extensão, graduação e pós-graduação, informatização dos dados e dos processos de operacionalização da extensão, sistema de acompanhamento e avaliação. No quesito relação universidade-sociedade são analisados: parcerias institucionais relativas à extensão, clientela atendida, participação da comunidade na gestão da extensão, apropriação por parte da comunidade de tecnologias e metodologias desenvolvidas na ação extensionista no redimensionamento da universidade. Em relação ao plano acadêmico são apreciados: a interface entre ensino, pesquisa e extensão, formas de aprovação, acompanhamento e avaliação das ações de extensão, critérios para distribuição dos recursos aos programas de acordo com a política de extensão, formas de realização da Extensão que indiquem o perfil das unidades acadêmicas e da instituição, extensão enquanto formação acadêmica. Finalmente, no quesito produção acadêmica é necessário ser mensurada a produção intelectual decorrente das práticas extensionistas.

Assim, a gestão da extensão é uma das esferas da gestão universitária, a qual envolve uma série de saberes conceituais e procedimentais que devem ser apropriados pelos gestores acadêmicos. Defende-se que quanto mais qualificada for a gestão, melhor serão os resultados da extensão à comunidade.

Ainda em relação à extensão e à qualidade na educação superior, evidencia-se como contexto emergente na universidade

a internacionalização, da qual diante da demanda, buscou-se, na próxima seção, discutir as políticas linguísticas.

## A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Em quase todos os setores da sociedade e da economia cresceu a pressão para se acompanhar as atuais tendências globais desta área para não perder terreno no âmbito competitivo da economia mundial, onde a obrigação de aumentar a produtividade elimina, a cada dia, milhares de postos de trabalho menos qualificados. Portanto, durante as últimas três décadas, conhecimentos em línguas estrangeiras tornaram-se imprescindíveis tanto para os indivíduos quanto para as empresas (WEININGER, 2008).

Uma formação deficitária em língua estrangeira na educação básica torna necessária uma complementação de estudos durante a educação superior, considerando a globalização do mundo e do conhecimento.

Historicamente, a universidade contava que seus alunos ingressassem com as habilidades e competências mínimas para o desenvolvimento de atividades científicas e a língua estrangeira (LE) assumia um papel secundário ou era considerada uma responsabilidade exclusiva do próprio corpo discente. Em tempos de globalização e de internacionalização, no entanto, a universidade reconhece que ações precisam ser estimuladas, visando ao desenvolvimento das línguas estrangeiras como veículos para acesso ao conhecimento produzido e, de modo especial como meios para divulgação da ciência brasileira e para sua inserção no contexto internacional. (ABREU-E-LIMA et al., 2016, p. 20-21).

Nos anos 90, os processos de globalização econômica e cultural deixaram suas marcas na sociedade. Dentre elas está a necessidade de competências específicas em línguas e culturas estrangeiras para segmentos profissionais mais variados, muito além das áreas tradicionalmente ligadas ao comércio internacional. Para, além disso, a internacionalização na educação superior é uma demanda emergente com vistas a promover a circulação internacional de conhecimentos e pesquisadores.

A internacionalização enfatiza o relacionamento entre as nações, povos, culturas, instituições e sistemas. Morosini (2006) publicou um estado do conhecimento sobre internacionalização na educação superior no qual, em suma, todos os conceitos de internacionalização remetem ao processo de globalização gerado pelo capitalismo.

A internacionalização, então, seria a livre circulação da ciência e tecnologias entre os países ou, em outras palavras, o processo de globalização do conhecimento científico. A mobilidade acadêmica tanto para o exterior quanto para a recepção de estrangeiros, a publicação de trabalhos em outras línguas, as redes de interlocução entre as universidades no mundo fazem parte do processo de internacionalização da educação superior.

Diante dessa demanda, a internacionalização tem sido um tema cada vez mais emergente, uma vez que tem sido considerada como um dos indicadores de qualidade nas universidades (MOROSINI, 2009).

Coutelle (2015) atesta que o interesse internacional, materializado pela presença cada vez mais constante de agências de vários países no Brasil, tende a impulsionar o movimento de internacionalização no âmbito de instituições, sejam elas públicas ou privadas. Para as IES, o processo só tende a gerar valor, pois, segundo ele, as instituições com programas bem estruturados ganham pontos nas avaliações do Ministério da Educação e nos diversos rankings privados, além de

aumentar a procura dos alunos pela oferta de uma formação mais completa, inclusive com horizontes profissionais fora do Brasil. Conclui o autor que as parcerias proporcionam o intercâmbio de ideias, pesquisas inovadoras e soluções para problemas mais complexos, o que impacta diretamente a qualidade das experiências acadêmicas. Dalla Corte (2011) também coloca que:

Verifica-se a preocupação com a melhoria de qualidade da educação, considerando que nas últimas décadas no mundo inteiro está acontecendo um movimento de internacionalização na educação superior que, conseqüentemente, está envolvido com a qualidade da educação entendendo-a como pilar para a formação e atuação profissional. (p. 60).

A internacionalização vinculada à qualidade do ensino superior significa, na prática, que quanto mais o conhecimento produzido nessas instituições é globalizado, maior é sua qualidade acadêmica. Assim, o acesso ao conhecimento produzido nas academias pelo mundo, dá maior consistência às pesquisas e agrega valor a essas.

Nessa direção, os idiomas são a base estruturante da internacionalização das IES os quais permitem, dentre outros fatores, divulgar as pesquisas do Brasil para o mundo. Segundo Finardi et al. (2016), apesar do Brasil ser o país com a 13ª maior produção acadêmica do mundo, essa produção raramente tem impacto internacional já que é produzida em português e circula internamente ou em países que falam o idioma.

Diante da possibilidade de mobilidade em que estudantes e pesquisadores buscam a qualificação de conhecimentos, bem como a participação, com equidade, dos universitários brasileiros nesse novo fluxo da internacionalização, a qual depende de políticas de fomento à qualidade do ensino de línguas estrangeiras.

Nesse contexto, Finardi et al. (2016) afirma ser necessária uma política multilinguística para garantir uma internacionalização plena.

Assim, o multilinguismo tem relevância para: manutenção da coesão nacional e da paz internacional; no acesso à informação; na inclusão social dessa diversidade; no combate à comodificação da educação; na construção de uma cidadania e de uma pedagogia crítica e na circulação da produção acadêmica e internacionalização do ensino.

Assim, os alunos têm como possibilidades de formação em língua estrangeira, os cursos de extensão em idiomas nas IES. Enfatiza-se que os centros de línguas das universidades dedicam-se ao ensino de línguas mais tradicional, abordando as quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever), de forma integrada, atendendo também à comunidade interna e externa (ABREU-E-LIMA, 2016).

As universidades federais necessitam manter suas ações de Extensão em língua estrangeira através de cursos presenciais e sequenciais, ensinando línguas e culturas estrangeiras, sendo parte da política linguística dessas instituições.

## DELINEAMENTO DE INDICADORES DE QUALIDADE PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS CURSOS DE IDIOMAS DA UFSM

A Universidade Federal de Santa Maria, através do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), oferece cursos de idiomas no formato de projetos de extensão desde os anos 80. Observou-se que há continuidades e rupturas de boas práticas de extensão ao longo dos anos que demonstram uma construção histórica e prática do DLEM em línguas estrangeiras, beneficiando a comunidade, especialmente a acadêmica. É necessário que o trabalho que vem sendo desenvolvido com o esforço de docentes, técnicos administrativos e estudantes tenha sua continuidade legitimada e uma das possibilidades seria através da institucionalização desses cursos.

Além disso, há muitos desafios que estão postos à gestão dos cursos de idiomas do DLEM observados pela autora, imersa nesse contexto de pesquisa. Dentre as fragilidades encontradas aponta-se: dificuldades de gestão administrativa, especialmente na obtenção de recursos financeiros para pagamento de bolsas estudantis; a extinção ou enfraquecimento de bons projetos de Extensão quando o professor responsável se aposenta; limitações para compra de equipamentos e outros materiais de consumo e problemas de espaço físico para as aulas.

A partir da pesquisa foram levantados indicadores dentro das seguintes dimensões da avaliação da extensão para a qualificação dos cursos: Políticas de gestão, infraestrutura, relação universidade-sociedade, plano acadêmico e produto acadêmico, conforme segue:

No tema políticas de gestão, os participantes do questionário *online* (alunos dos cursos de extensão do DLEM) consideraram relevantes para a qualidade dos cursos de extensão em idiomas: 86,8% ter regimento interno e projeto político pedagógico e 94,3% participação representativa dos alunos na construção do planejamento dos cursos.

Em relação à gestão acadêmica, foram destacados alguns indicadores de qualidade que buscam solução para problemas como a frágil capacitação para gestores dos cursos, pouca unidade de gestão e a competição entre os laboratórios de extensão, conforme relatos dos participantes da pesquisa:

[...] eu até hoje não recebi uma formação por ser uma gerenciadora de cursos de Extensão, nem tive acessos em muitos documentos, enfim, tu vai aprendendo muito com a prática então talvez falta capacitação nesse sentido, de como a gente vai fazer um melhor aproveitamento até desses orçamentos que chegam, como investir, como conhecer melhor a documentação. (Gestor Acadêmico 2)

Conforme relato do Gestor Acadêmico 2, não há formação na UFSM para a gestão da extensão, bem como gestão administrativa, fato pelo qual “todo o aprendizado ocorreu na prática”. Conforme Souza (2008) a gestão acadêmica exige competências específicas:

A gestão acadêmica universitária compreende duas modalidades descritas como de administração educacional, a qual compreende os serviços administrativos e de infraestrutura e a dimensão acadêmica. Essas modalidades constituem um campo complexo de trabalho para os gestores universitários, cuja gestão exige a aquisição de competências administrativas, técnicas e humanas. (SOUZA, 2008, p. 24).

Diante disso, observa-se que os docentes da educação superior, além de desenvolverem as atividades de ensino, pesquisa e extensão, também necessitam, assumir atividades administrativas, para as quais, muitas vezes, não possuem formação. Considerando que todos esses profissionais vão, em algum momento de sua carreira, desempenhar funções de gestão, é necessário que as IES promovam uma formação específica para esse público desde o início da carreira docente.

Outro indicador qualificar a gestão dos cursos seria a unificação de uma equipe gestora, conforme fala do Gestor Acadêmico 2 “seria muito interessante uma proposta de gestão conjunta e acho que reforçar esse histórico dos esforços do departamento”. Por meio da institucionalização dos cursos essa unificação seria possível e evitaria a extinção das ações de Extensão em função da aposentadoria de docentes e outras situações de tensão entre docentes.

No âmbito da internacionalização da UFSM o entendimento é unânime de que a língua estrangeira é fundamental para a internacionalização da UFSM. Os gestores entrevistados também destacam a importância dessa demanda:

[...] Uma universidade não se internacionaliza se ela não tiver um centro de línguas que possa preparar os seus docentes, técnicos e estudantes, tanto pra sair quanto para receber, como vamos receber alunos das mais diferentes nacionalidades se a gente minimamente não domina a língua do país que a gente tá recebendo. (Gestor Universitário 1)

[...] dar mais visibilidade para nossa área no sentido que estamos formando curso de línguas aqui no curso mas não só isso, pensando numa internacionalização no sentido de que vamos qualificar os alunos que pretendem fazer um contato no exterior, um estágio no exterior, então para que eles possam realmente sair eles precisam ter conhecimento da língua isso é um dos benefícios. (Gestor Acadêmico 3)

Os relatos revelam que a oferta de língua estrangeira é fundamental na UFSM para sua internacionalização, conforme planejamento estratégico institucional (UFSM, 2016). Esse resultado, por si só, já justifica a institucionalização da oferta de idiomas na UFSM.

Outro aspecto relatado foi com relação à infraestrutura que foi apontada por 94,4% dos estudantes participantes da pesquisa como um dos principais indicadores de qualidade para a oferta de cursos de idiomas na UFSM. Em complemento, segue a fala de um gestor acadêmico:

A universidade precisava ter, o DLEM precisava ter, um prédio físico para concentrar ensino, pesquisa e extensão em língua estrangeira. Isso abriria espaço para que outros cursos de graduação oferecessem língua estrangeira nos seus cursos. (Gestor Acadêmico 3)

Em relação ao financiamento dos cursos, 92,5% dos alunos apontam que é necessário maior investimento por parte da instituição para qualificar e ampliar oferta de cursos de idiomas na UFSM. Nesse sentido, os entrevistados também reforçam essa necessidade, relatando os desafios enfrentados para manter os cursos:

[...] Então essa questão do orçamento é um dos maiores desafios que nós temos no momento em função dessas novas políticas, orçamento muito reduzido na instituição, enfim, acho que o principal é isso mesmo, como gerenciar recursos financeiros que também traga um retorno tanto para o laboratório quanto para a formação do aluno. (Gestor Acadêmico 2)

[...] Mas em relação ao dinheiro, foi em questão do material didático, a impressão do material a gente gastou com nosso próprio dinheiro porque não tinha recursos não tinha tonner, às vezes não tinha folha e não adianta, acho que o recurso que um professor precisa é impressão, no mínimo, então esse foi um problema. (Tutor 2)

Conforme relatos, os grandes desafios constituem-se na falta de recursos e escassez de materiais de consumo básicos. Assim, é imprescindível um compromisso institucional efetivo para o financiamento das condições de oferta dos cursos de idiomas da UFSM.

Em relação ao quesito “relação universidade/sociedade”, a UFSM oferta cursos de extensão em idiomas abertos à comunidade interna e externa. Do público atendido pelos cursos 45,3% são estudantes de graduação, 32,1% são estudantes de pós-graduação, 15,1% da comunidade externa e 7,5% são servidores técnico-administrativos da UFSM. Observa-se que a participação da comunidade externa ainda é baixa. Sobre isso segue fala de um gestor acadêmico: “A gente não tem a relação com a comunidade externa e um trabalho de extensão tem que ter, sempre achei que era preciso ampliar. Tem uma demanda externa na cidade até de negócios” (Gestor Acadêmico 3).

Para melhorar esse índice, há necessidade de ampliar a divulgação e a infraestrutura para atender a essa demanda externa.

Conforme resultados, obtidos a partir do ponto de vista dos participantes da pesquisa, destacam-se como indicadores de qualidade: livros didáticos, livros de literatura estrangeira, filmes, documentários, a qualificação dos professores, duração do curso, salas de aula com recursos necessários:

Os conteúdos poderiam ser livros didáticos ou de literatura, filmes, documentários etc. Talvez até um clube de leitura que focasse na literatura estrangeira. (Aluno I)

Acredito que um material didático que se aproxime do dia a dia dos países que falam a língua nos coloque em contato com essa realidade, fazendo com que se assimile e aprenda de uma forma bem interessante e satisfatória. (Aluno L)

Qualificação do Professor, Experiência dando Aulas de Idioma Estrangeiro, Duração do Curso, Quantidade de Conteúdo Ofertada. (Aluno R)

Além disso, a seleção de conteúdos, materiais, preparo de professores e sala de aula com recursos são fundamentais. (Aluno E)

Portanto, a institucionalização do ensino de língua estrangeira na UFSM pode ser respaldada pela necessidade de sua legitimação, ultrapassando as fronteiras de um projeto de extensão, já que a oferta de cursos de Extensão em língua estrangeira ocorre há mais de trinta anos na UFSM. Assim, as diligências da língua estrangeira na UFSM ratificam a necessidade de sua institucionalização.

Ao se afirmar que a Extensão é parte indispensável do pensar e fazer universitários assume-se uma luta pela institucionalização dessas atividades, tanto do ponto de vista administrativo como acadêmico o que implica a adoção de medidas e procedimentos que redirecionam a própria política das universidades. (FORPROEX, 1999).

Após análise dos resultados, a proposta de institucionalização foi implantação de um Núcleo de Extensão em Língua Estrangeira (NELE), vinculado a uma unidade da UFSM. Em relação aos indicadores de qualidade levantados na pesquisa para o Núcleo de Extensão em Língua Estrangeira, apresenta-se o Quadro 1:

**Quadro 1 - Núcleo de Extensão em Língua Estrangeira e suas dimensões/indicadores de qualidade**

DIMENSÃO	INDICADORES DE QUALIDADE
Políticas de Gestão	Equipe gestora
	Capacitação em gestão da extensão
	Criação de política linguística para internacionalização
	Projeto político-pedagógico
	Apoio institucional
Infraestrutura	Sede administrativa
	Disponibilidade de salas de aula
	Financiamento institucional
	Aquisição de equipamentos e mobiliários
	Ampliação do quadro de docentes, tutores e servidores técnicos-administrativos
Relação universidade-sociedade	Expansão de vagas
	Ampliação da oferta de opções de idiomas
	Oferta de cursos regulares, sequenciais e intensivos
	Oferta de cursos eventuais para públicos específicos
Plano Pedagógico	Divulgação dos cursos
	Planejamento dos cursos conforme necessidades dos alunos – diagnóstico de demanda
	Turmas com densidade de até 20 alunos
	Ofertas de diferentes modalidades: presencial, semipresencial, educação a distância.
	Currículos com conteúdo cultural
	Material didático de excelência
	Qualificação pedagógica dos tutores
	Interação harmoniosa entre tutor e aluno
Avaliação formativa com feedback da aprendizagem dos alunos	
Produto Acadêmico	Aplicação de testes de proficiência
	Serviços de tradução
	Produção de artigos, trabalho para eventos, materiais didáticos, jogos educativos
	Divulgação da produção acadêmica e demais serviços

Fonte: (GOMES, 2018).

Sugere-se que as opções de língua estrangeiras sejam definidas e ofertadas de forma permanente, especialmente as línguas: Alemão, Espanhol, Inglês, Italiano, Francês e Português como língua estrangeira que possuem maior procura na UFSM.

No que concerne à relação do NELE com a comunidade, seja ela interna ou externa sugere-se que sejam levadas em conta as suas necessidades mediante um diagnóstico de demanda, por meio de questionários *on-line* destinados à comunidade acadêmica e externa no início de cada ano letivo.

Pensando na contribuição à sociedade essa pesquisa aponta também a possibilidade de oferta de cursos de idiomas para idosos, crianças, comunidades indígenas, quilombolas, estrangeiros etc. No entanto, essa ampliação dos cursos à comunidade externa precisa ser acompanhada por uma expansão de infraestrutura, considerando os recursos humanos, físicos e financeiros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstraram que a oferta de cursos de extensão da UFSM enfrenta muitos desafios nos campos da gestão, infraestrutura, relação universidade-sociedade, plano pedagógico e produto acadêmico, no entanto, os participantes da pesquisa sinalizaram importantes indicadores de qualidade para a institucionalização dos cursos.

Neste cenário, os desafios e indicadores de qualidade identificados na pesquisa apontaram para a efetivação organizacional dos cursos de extensão em línguas estrangeiras na UFSM. Todos os participantes da pesquisa se mostraram unânimes à criação de uma unidade administrativa específica para os cursos de línguas na UFSM.

Além das condições de manutenção da oferta dos cursos de idiomas, outro argumento contundente foi a questão da internacionalização da UFSM, um tema emergente na instituição.

Sugere-se que sejam realizados diagnósticos de demanda com a comunidade acadêmica para identificar quais seriam as línguas estrangeiras prioritárias para oferta de cursos na UFSM. Destaca-se que as universidades federais têm, dentre seus papéis, manter suas ações de extensão em língua estrangeira através dos cursos presenciais e sequenciais.

## REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. B; BARBOSA, W. J. C.; BLUM, A. S. O Programa Inglês sem fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. (Orgs). *Do inglês sem fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Extensão Universitária*, Manaus, 2012. Disponível em: <<http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, n. 72, 2004.

COUTELLE, J. Rumo ao Exterior. *Revista Ensino Superior*. 204. ed. 2015.

Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/rumo-ao-exterior>>. Acesso em: 15 de ago. 2017.

CUNHA, M. I. Qualidade da educação superior no Brasil e o contexto de inclusão social: desafio para a avaliação. In: FRANCO, M. E. D. P.; FRANCO,

S. R. K.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). *Educação superior e contextos emergentes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

DALLA CORTE, M. G. *O estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo*. Tese (Doutorado em Educação), PUCRS, Porto Alegre, 2010.

DALBEN, Â.; VIANNA, P. Gestão e avaliação da Extensão Universitária: a construção de indicadores de qualidade. *Revista Interagir: pensando a Extensão*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 31-39, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/view/1669>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

FINARDI, K.; SANTOS, J.; GUIMARÃES, Felipe. *A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da coordenação de letramento nacional de uma universidade federal*. *Interfaces Brasil/ Canadá*, Canoas, v.16, n.1, p.233-255, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7514>> Acesso em: 25 out. 2017.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FRANCO; M. E.; MOROSINI, M. C. *Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

FRANCO, M. E. D. P. *Política e Gestão da Educação Superior: Discutindo a construção de categorias e repercussões na formação do professor*. V Congresso Luso- GESTÃO UNIVERSITÁRIA E POLÍTICAS DE PESQUISA... - Página 81 Brasileiro Política e Administração da Educação, Porto Alegre, UFRGS / ANPAE / FPSE / E.F.E.E, 2007, 12 p. (CDROM).

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE Extensão DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Ilhéus: Editus, 1999. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2017.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRAFFA, L. Pesquisa e tecnologia digitais: considerando o contexto emergente da cibercultura. In: FRANCO, M. E. D. P., FRANCO, S. R. K.; ZITKOSKI, J. (Org). *Educação superior e contextos emergentes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCK, H. *Gestão Educacional: Uma Questão Paradigmática*. Petrópolis, RJ, Cadernos de gestão: Vozes, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MEIRELES, F. A gestão da extensão na universidade. In: KLERING, L. R. (Org). *Temas contemporâneos sobre gestão universitária*, Florianópolis. Bookess, 2013. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/76083/000893401.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

MOROSINI, M. C. Qualidade na educação superior: tendências do século. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 20, n. 43, mai./ago., 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/2043>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

SOUZA, I. Empreendedorismo na Gestão Universitária. In: *VIII Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*, 2008, Assunção, Paraguai. Florianópolis: INPEAU, v. 1. p. 235-249, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/61475/Empreendedorismo%20na%20Gest%C3%A3o%20Universit%C3%A1ria.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 14 set. 2017.

TOLBERT, P. S.; ZUCKER, L. G. A institucionalização da teoria institucional. In: CLEGG, S. R. *Handbook de estudos organizacionais: Modelos e novas questões em estudos organizacionais*. São Paulo: Atlas, v.1, p.196-219, 1999.

WEININGER, M. Do aquário em direção ao mar aberto: Mudanças no papel do professor e do aluno In: LEFFA, V. J. (Org). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Política de Extensão da UFSM*, Santa Maria, 2008. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/pre/index.php/a-pre-2/legislacao#normas-gerais-ufsm>>. Acesso em: 20 out. 2017.

# 17

Kátia Rezende Rodrigues  
Elisiane Machado Lunardi

**PLANO DE GESTÃO  
ESCOLAR:**  
desafios na implementação  
do regime de progressão  
continuada do bloco pedagógico

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.762.330-346

## INTRODUÇÃO

O presente estudo surge a partir de um recorte da dissertação de mestrado profissional intitulado Progressão continuada no bloco pedagógico: desafios para a gestão escolar em uma escola pública da rede municipal de Santa Maria-RS que objetivou elucidar acerca das demandas da gestão escolar acerca da implementação do regime de progressão continuada no bloco pedagógico do ensino fundamental. O problema de pesquisa foi traçado a partir do confronto do fundamento da progressão continuada no bloco pedagógico defendido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de nove anos<sup>40</sup> como colaborador da redução da distorção idade/ano/série com a grande taxa de reprovação do terceiro ano e nas séries em diante onde as crianças começam a ficar com distorção.

Então, eis a problematização: *Quais as demandas e os desafios da gestão escolar acerca da implementação do regime de progressão continuada no bloco pedagógico do ensino fundamental de uma instituição da rede municipal de Santa Maria/RS?* Considerando a problemática levantada, por objetivo geral definiu-se: Analisar as demandas da gestão escolar e os desafios acerca da implementação do regime de progressão continuada no bloco pedagógico do ensino fundamental<sup>41</sup> de uma instituição da rede municipal de Santa Maria a partir da proposição compartilhada do Plano de Gestão Escolar.

<sup>40</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos são orientações para a Educação Básica dos sistemas de ensino para a organização, articulação e desenvolvimento das propostas pedagógicas nacionais.

<sup>41</sup> O ensino Fundamental divide-se da seguinte forma: Anos Iniciais – compreende do 1º ao 5º ano, sendo que a criança ingressa no 1º ano aos 6 anos de idade e Anos Finais – compreende do 6º ao 9º ano. <<http://www.infoescola.com/educacao/ensino-fundamental>>. Acesso em: 15 set. 2017.

Os estudos sobre a gestão escolar e políticas públicas assumem um papel valioso no delineamento de propostas de gestão de unidades escolares que urgem a melhoria da qualidade da educação. Sendo assim, a abordagem qualitativa permeou o processo de análise interpretativo a partir da triangulação de dados, pois “[...] a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p.37). Para tanto, utilizou-se de Pesquisa Bibliográfica e Documental e, para o levantamento de dados empíricos, foi realizado um estudo de caso permitiu o conhecimento amplo e detalhado do fenômeno investigado dentro de seu contexto de realidade por meio da pesquisa participante (GIL, 2009, p. 57-58).

A construção de dados emergiu das entrevistas despadronizadas ou não-estruturadas realizadas com professores (as) e gestores (as). As entrevistas foram pré-agendadas e respondidas por professores (as) voluntários (as) que se propuseram participar da pesquisa. Para emergir informações mais livres e respostas não padronizadas, a entrevista despadronizada contou com a elaboração prévia de perguntas abertas à conversação como forma de tratar temas mais complexos e direcionar situações necessárias a serem exploradas (LAKATOS & MARCONI, 2003, p. 197).

O tratamento da análise de dados intercorreu-se pela análise de conteúdo (BARDIN, 2009) com a intenção de qualificar as vivências dos sujeitos, bem como suas percepções sobre o objeto e seus fenômenos. Com vista a gerar categorias gerais e específicas de análise, levou-se em consideração a triangulação dos dados (FLICK, 2009). Para melhor subsidiar o tratamento dos resultados da pesquisa foram criadas quatro categorias de análise: bloco pedagógico, progressão continuada, gestão democrática e planejamento escolar.

Ademais, se tratando do Mestrado Profissional, o campo de atuação da pesquisa buscou contribuições para o campo da prática a partir da análise dos dados. Assim, este texto, propõem-se revisitar o embasamento teórico e legal, bem como apresentar o processo de construção do produto final desse estudo que se configurou como Plano de Ação Escolar do Bloco Pedagógico<sup>42</sup>.

## PROGRESSÃO CONTINUADA DO BLOCO PEDAGÓGICO

Tendo em vista a obrigatoriedade do ensino fundamental para nove anos de duração a partir dos seis anos de idade foi aprovada em 2006, pela lei nº 11.274, instaurou-se a Resolução nº 007, de 14 de dezembro de 2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Este documento admite os três anos iniciais do ensino fundamental como bloco pedagógico, ou seja, corresponde aos alunos de 6, 7 e 8 anos de idades que cursam o 1º, 2º e 3º ano respectivamente.

A mesma resolução, também estabelece que os três anos iniciais do ensino fundamental deve assegurar o processo de alfabetização do aluno sem que se permita a retenção do (a) aluno (a) nesse período. A adoção desta política pública surge como estratégia que tem como objetivo a alfabetização de todos os alunos e alunas até os oito anos de idade e a redução da distorção idade-série nas escolas. O artigo 30

<sup>42</sup> Os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos constituem o bloco pedagógico da alfabetização e letramento e não devem ser passíveis de interrupção voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010).

da Resolução CNE/CEB N° 07/2010 determina que os três primeiros anos devem garantir:

III - a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2010)

Diante desse panorama, postula-se uma extensão no tempo de alfabetização e uma organização para o fazer pedagógico. O chamado regime de progressão continuada significa justamente, um período maior oferecido ao aluno para sua aprendizagem. Sendo assim, o regime de progressão continuada está pautado na concepção de um planejamento sistêmico que garanta continuidade dos conteúdos e a progressão das aprendizagens não vencidas diferindo da promoção automática que se dá quando o aluno, mesmo sem ter assimilado os conteúdos do ano, é promovido.

A progressão continuada, que diferente da promoção automática como ainda pode ser considerada por aí, exige um tratamento com vistas de não vê-la somente como uma oportunidade a mais para o aluno em termos de tempo mas como (re)organização das condutas das ações pedagógicas mesmo sabendo que para as políticas públicas neoliberais, os ciclos e a progressão continuada têm na verdade, outra finalidade. Para elas, a repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado indevidamente (FREITAS, 2003, p.80), não sendo uma preocupação em relação a qualidade da escola propriamente dita.

O regime de progressão continuada no bloco de alfabetização<sup>43</sup> vem acompanhado, em geral, de proposições relativas a aspectos de organização escolar com os quais se apresenta fortemente articulada

<sup>43</sup> O termo “bloco de alfabetização” é utilizado nos cadernos do PNAIC para se referir aos três anos do ensino fundamental não passíveis de interrupção, referido como “bloco pedagógico” na Resolução 007/2010.

com: concepção de educação, concepção de conhecimento, processo de avaliação e teoria de aprendizagem que fundamentam o ciclo, enfim, novas formas de ordenação dos tempos e espaços escolares.

A mobilização dos espaços e tempos necessários para oportunizar encontros de discussão e sistematização do planejamento pedagógico são ações pertinentes que cumpre à gestão escolar. “Aliada à formação continuada de professores e gestores, o planejamento escolar passa a ser ferramenta de fundamental importância que [...] consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada [...]” (LIBÂNEO, 2004, p. 125).

Nóvoa (1995) afirma que as reuniões pedagógicas são espaços privilegiados para estudo, reflexão, socialização de experiências, avaliação, planejamento e tomada de decisões. O planejamento escolar pode ser entendido como tomadas de decisões antecipadas sobre objetivos desejáveis e passíveis de acontecer. Planejar é criar, é tomar decisões, é determinar, é induzir a cooperação entre pessoas na direção a um alvo desejado (CERVI, 2007).

Entretanto, o planejamento escolar toma fôlego quando a avaliação “[...] assume caráter processual, participativo, formativo, contínuo, cumulativo e diagnóstico e, portanto, visa [re]dimensionar a ação pedagógica” (SANTA MARIA, 2012, p. 5). A avaliação tomada como interface do planejamento integra o processo de gestão escolar. A avaliação pode representar a detecção de necessidades emergentes não previstas e ganha organicidade, flexibilidade, dinamicidade e função de autorregulação realimentando o próprio planejamento.

Dito isto, acrescenta-se a necessidade da formação continuada em relação às concepções de avaliação aliados ao fortalecimento do planejamento escolar tendo em vista os aportes legais para o bloco pedagógico, pois considera-se que um ensino eficaz não está na reprovação e, conseqüentemente, na repetição dos conteúdos para

aqueles que não conseguiram avançar, mas na obrigação que a escola tem de oferecer oportunidades para que todos aprendam no período mais adequado.

A avaliação assume um papel central para orientar a prática pedagógica e normalizar as ações e encaminhamentos necessários para o efetivo processo de alfabetização. Esteban (2013), salienta que para avaliar é preciso produzir instrumentos e procedimentos que auxiliem a melhor compreensão e interação com os alunos, podendo a avaliação contribuir para outras compreensões do processo pedagógico, demandando uma investigação permanente do processo da aprendizagem e ensino em sua complexidade, sendo preciso uma “[...] redefinição metodológica da avaliação para acompanhar a transformação epistemológica que a emergência de um novo paradigma anuncia” (ESTEBAN, 2013, p. 31).

No que tange os desafios pedagógicos referente aos três anos iniciais do ensino fundamental, é importante destacar a formação continuada como espaço de construção de conhecimentos que precisam ser incorporados pelos docentes em função de complexos processos cognitivos, sócio-afetivos e culturais (GATTI, 2003) e ainda, superar as fragilidades em relação a formação inicial pois a defesa pela retenção dos alunos no bloco pedagógico.

## O PLANO DE GESTÃO ESCOLAR DO BLOCO PEDAGÓGICO

No Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, o cotidiano representa o espaço em que emergem temáticas a serem investigadas e consequentemente analisadas em relação às normativas das políticas públicas educacionais que

permeiam o contexto escolar e a pesquisa em educação passa a ser vista como um processo que se alimenta da realidade educativa para [re]construir e [re]significar novos conhecimentos.

Os estudos dos marcos legais e teóricos sobre a temática da progressão continuada do bloco pedagógico subsidiaram as reflexões e a elaboração do Produto Final do mestrado denominado Plano de gestão Escolar do Bloco Pedagógico bem como traçaram possibilidades de alcançar o objetivo a qual a pesquisa se propôs: analisar as demandas da gestão escolar e os desafios acerca da implementação do regime de progressão continuada no bloco pedagógico do ensino fundamental de uma instituição da rede municipal de Santa Maria.

A problemática do estudo surgiu ao confrontar o fundamento da progressão continuada no bloco pedagógico defendido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de nove anos como colaborador da redução e da distorção idade/ano/série com o índice de reprovação do terceiro ano e nas séries em diante de uma escola da rede municipal de Santa Maria.

Apesar da escola alvo de pesquisa apresentar um significativo aumento no IDEB (Índice de Desempenho Brasileiro) e avanços na prova ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), os índices de desempenho internos apontavam um aumento significativo de reprovação dos (as) alunos (as). Esse cenário passou ser campo de atuação do estudo juntamente com o corpo docente dos anos iniciais do ensino fundamental da escola composta por: seis professores lotados na escola, uma educadora especial, quatro professores com regime de suplementação, duas professoras com contrato emergencial, quatro professores na equipe diretiva da escola e três funcionários.

Associada ao modo de pesquisa participante, a construção de dados da referida pesquisa foi pautada por caráter qualitativo e direcionada por meio de entrevista despadronizada ou não-

estruturada no intuito de levantar informações e características peculiares e coletivas sobre a progressão continuada percebidas no contexto escolar. Para obter melhores informações, o diário de campo também foi utilizado para registrar a rotina de trabalho e constitui fonte de dados para os estudos.

As entrevistas foram pré-agendadas e respondidas por professores (as) voluntários (as) que se propuseram participar da pesquisa. Para emergir informações mais livres e respostas não padronizadas, a entrevista despadronizada contou com a elaboração prévia de perguntas abertas à conversação como forma de tratar temas mais complexos e direcionar situações necessárias a serem exploradas (LAKATOS & MARCONI, 2003, p. 197).

Com base na triangulação de dados o produto do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional, o Plano de Gestão do Bloco Pedagógico da escola da Rede Municipal, foi sendo construído coletivamente baseado no diálogo acerca de experiências exitosas e de problemas comuns.

A partir das reuniões pedagógicas e trabalho de campo, iniciou-se a elaboração coletiva do Plano de Gestão Escolar do Bloco Pedagógico com o levantamento de algumas estratégias a serem desenvolvidas durante o ano letivo. Os índices de reprovação dos anos anteriores foi o ponto de partida de professores e gestores da escola pesquisada e as necessidades elencadas partiram do contexto escolar oferecendo condições de criação do plano de gestão suscitando novas estratégias a ser realizadas com o intuito de melhorar os resultados de proficiência e desempenho dos (as) alunos (as).

Percebeu-se no contexto da instituição escolar alvo de pesquisa a preocupação em relação à reprovação de alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois a retenção favorece o abandono escolar quando evidencia que o aluno(a) não conseguiu se acompanhar os

requisitos do sistema educacional, visto que além de ficarem em salas de aula com colegas mais novos, destoando dos demais, sofrem de baixa estima e não conseguem interagir com pessoas de sua própria idade (Oliveira, 2002) e isso cria uma forma de exclusão dos indivíduos.

A partir das respostas dadas pelos (as) professores (as) na entrevista despadronizada, pode se constatar que sentem que o tempo da progressão continuada está pensado em relação ao tempo que é oferecido o(a) aluno (a) sem pensar no tempo que o (a) professor(a) necessita para atender o aluno em progressão, e ainda, sem pensar no tempo em que a equipe precisa para esse processo coletivamente através de reuniões ou encontros pedagógicos.

A opção pelo regime de progressão continuada no bloco pedagógico vem acompanhada, em geral, de proposições relativas a aspectos de organização escolar com os quais se apresenta fortemente articulada com: concepção de educação, concepção de conhecimento, processo de avaliação e teoria de aprendizagem que fundamentam o ciclo, enfim, novas formas de ordenação dos tempos e espaços escolares. Nesse sentido, a partir da análise realizada, foi possível identificar algumas fragilidades na compreensão dessas proposições por parte dos sujeitos de pesquisa.

Para os professores, contudo, as condições de trabalho existentes seriam insuficientes para garantir uma aprendizagem efetiva de todos devido: ao grande número de alunos por classe, que dificulta o acompanhamento mais individualizado; à falta de estrutura física, que impede novas parcerias pedagógicas; e de recursos humanos pessoal para esse acompanhamento e à falta de tempo, para reuniões de estudo e planejamento.

Apesar de identificar fragilidade em relação à formação docente no que tange a política pública de progressão continuada e da precariedade que se mostra as escolas brasileiras, a proposta passou a ser vista

como instrumento de resistência, não esperando que funcionasse plenamente como mera “solução pedagógica” de superação à seriação, mas instrumento de desenvolvimento de novas relações sociais em antagonismos com as relações vigentes (FREITAS, 2003, p. 67).

De acordo com os relatos, percebeu-se que a maioria dos professores julgavam o trabalho da gestão escolar como aspecto positivo no que se refere a implementação do regime de progressão continuada. Percebe-se que os educadores se sentiam inseridos no processo de gestão e reconheciam o comprometimento e esforço da gestão para gerir a política pública de progressão continuada.

Apesar de apontamentos de fragilidades como questão de tempo, estrutura física e um distanciamento da política pública com as reais condições da escola pública como mencionaram professores e gestores, percebeu-se que existia um grande comprometimento por parte dos educadores que se reconheciam a necessidade de reavaliar as relações pedagógicas internas.

Através de reuniões pedagógicas periódicas do grupo de professores e gestores e encontros pontuais da coordenação pedagógica com professoras alfabetizadoras nos horários de planejamento, o Plano de Gestão do Bloco Pedagógico passou a ser construído com propostas de ações e intervenções necessárias dentro do próprio potencial da turma e da escola.

O planejamento escolar esteve voltado à discussão permanente da proposta curricular, procedendo reformulações, sempre que necessário, com base na avaliação, formação continuada e nas diretrizes curriculares da educação básica. Para isso, a equipe de gestão da escola permitiu e instigou a participação de todos os professores na construção do Plano de Ação do Bloco Pedagógico.

Nesse sentido, o planejamento estratégico<sup>44</sup> representou uma forma de estabelecer e manter o direcionamento do trabalho pedagógico, um processo pelo qual a organização foi mantida em seu curso, fazendo ajustes à medida que o contexto mudava (ESTEVÃO, 2006), sendo repensado e reorganizado a partir de reflexões sobre a práxis.

O processo de atendimento acerca do bloco pedagógico do ensino fundamental envolveu o desafio de repensar a organização da rotina escolar e das demandas em relação ao regime de progressão continuada, por isso foi necessário dinamizar e planejar ações pertinentes para enfrentar os desafios encontrados no cotidiano da sala de aula.

O Plano de Gestão do Bloco Pedagógico constituiu um instrumento de trabalho dinâmico que elencou os principais problemas e objetivos dentro da meta a ser alcançada, tendo como base o projeto político pedagógico da escola alvo de pesquisa. Dessa maneira, a equipe escolar estipulou a meta a ser alcançada através de opções e objetivos estratégicos como mostra o quadro 1.

<sup>44</sup> O planejamento estratégico educacional difere do planejamento estratégico empresarial, pois representa uma ferramenta de gestão caracteriza-se pela visão da organização levando em consideração a realidade social e a participação dos envolvidos no processo educacional. O uso do planejamento estratégico na gestão escolar é fundamental para guiar a organização da escola, produzindo decisões fundamentais e fortalecendo a visão da instituição (LUCK,2000). O planejamento estratégico direciona e fortalece o trabalho dos docentes a partir de condições concretas buscando alternativas e ações para contribuir com o processo educacional.

**Quadro 1: Resumo do Plano de Gestão do Bloco Pedagógico**

META						
Diminuir o índice de reprovação dos alunos do terceiro ano (último ano do bloco pedagógico) de 15,39% para 10% ou inferior a isso.						
INDICADORES ESTRATÉGICOS INSTITUCIONAIS	METAS					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Índices de reprovação no final do ciclo	13,63%	29,16%	15,39%	10%	5%	0%
Opção Estratégica	Objetivo Estratégico					
Leitura	Despertar o gosto da leitura, o desejo e o prazer de ler.					
Escrita	Desenvolver ortografia e a expressão escrita.					
Raciocínio Lógico	Despertar o desenvolvimento do pensamento lógico dos alunos.					
Apoio Pedagógico	Contribuir para o avanço de nível de aprendizado do aluno que não acompanha a série/ano com ressignificações de espaços escolares e encaminhamentos necessários.					

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

Para a construção do Plano de Gestão Escolar, o planejamento estratégico representou uma ferramenta de apoio que balizou o trabalho pedagógico do bloco pedagógico. Elaborado de maneira participativa, professores alfabetizadores se envolveram na construção e previsão de ações a serem realizadas visando alcançar determinados objetivos, envolvidos também na obtenção de melhores resultados do processo educativo.

Tendo em vista os índices internos de reprovação, a meta traçada para no Plano de Gestão Escolar foi: “diminuir o índice de reprovação dos alunos do terceiro ano (último ano do bloco pedagógico) de 15,39% para 10% ou inferior a isso no ano de 2018”. Com intuito de alcançar essa meta foram estabelecidos objetivos estratégicos como: despertar

o gosto da leitura, o desejo e o prazer de ler, desenvolver ortografia e a expressão escrita e despertar o desenvolvimento do pensamento lógico dos (as) alunos (as). Vale ressaltar que para cada opção e objetivo estratégico foram desenvolvidas ações, projetos e programas que foram organizados no âmbito escolar e efetivados na prática.

A realidade da escola definiu o processo de organização do planejamento uma vez que as ações realizadas precisavam estar relacionadas com os objetivos propostos e a intervenção consciente dos atores escolares. O plano estratégico constitui-se num instrumento de trabalho dinâmico e elencou os principais problemas e objetivos dentro da meta a ser alcançada.

O Plano de Gestão Escolar representou uma forma de organizar o trabalho pedagógico e apontar caminhos a serem percorridos para alcançar as metas propostas. Vale ressaltar, que necessitou intervenções pedagógicas em tempos representando um meio de reflexão da prática educativa e de controle da efetivação do trabalho pedagógico de todos os envolvidos.

Sendo assim, o Plano de Gestão Escolar do Bloco Pedagógico propôs a (re)organização do trabalho pedagógico, através de um planejamento estratégico coletivo que sistematizou, acompanhou, apoiou e monitorou as atividades desenvolvidas no bloco pedagógico da escola alvo da pesquisa.

## PALAVRAS CONCLUSIVAS

Impulsionada pela prática pedagógica cotidiana, os estudos do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional oportunizou aprofundamento dos conhecimentos teóricos para aqueles profissionais que atuam no contexto escolar. As reflexões

acerca dos marcos legais da educação configuraram um crescimento profissional de professores e gestores em relação ao entendimento sobre as políticas públicas bem como a elaboração de alternativas e ações pertinentes à melhoria da prática educativa.

Analisar as demandas e os desafios da gestão escolar acerca da implementação do regime de progressão continuada no bloco pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental de uma instituição da rede municipal de Santa Maria/RS constituiu o foco central do estudo do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM. Os estudos sobre a gestão escolar e políticas públicas assumiram um papel valioso no delineamento da proposta do Plano de Gestão Escolar do Bloco Pedagógico e representaram uma melhoria na qualidade da educação.

O estudo pesquisa desenvolvido no âmbito do mestrado profissional se revelou como formação continuada de todos (as) imersos (as) no campo da pesquisa, pois contribuíram para uma tomada de consciência sobre a temática e de superação de opiniões superficiais em torno da progressão continuada no bloco pedagógico. Sem dúvida, evidenciou-se uma compreensão da dinâmica contida nas diretrizes norteadoras da proposta da política pública de progressão continuada ao passo que vislumbrou a formação continuada de seus pares.

Nessa seara, fundamenta-se o produto desse estudo. O Plano de Gestão do Bloco Pedagógico configura-se como forma de (re) organização do trabalho pedagógico de maneira compartilhada com professores e gestores com objetivo comum de qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

O percurso de crescimento desse trabalho se materializou com o Plano de Gestão Escolar que almejou a efetivação da aprendizagem e o sucesso da trajetória escolar do (a) aluno(a). Se manteve firme e robusto no terreno da escola alvo de pesquisa, necessitou ser regado com

intervenções pedagógicas em tempos instáveis bem como, necessitou de seiva e de cuidados constantes por parte de todos envolvidos.

Ademais, pode-se afirmar que a meta traçada foi alcançada e os índices internos e externos tiveram significativos avanços, evidenciando a visão de interferência positiva do investimento desse estudo que configurou mudanças singulares na gestão escolar e na práxis educativa. A relevância da proposta do produto final alavancou a formação continuada de professores e gestores, além de qualificar o processo educacional.

Portanto, diante das constatações desse estudo e de reflexões em torno do eixo central do estudo realizado, salienta-se a relevância o papel da gestão escolar para o sucesso da implementação das políticas públicas educacionais. Certamente uma postura comprometida com o ensino de qualidade e pautada na ação participativa e democrática conduz para o êxito do ato pedagógico, razão de ser da escola.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. *Lei nº 11.274/06*, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos. *Resolução CNE nº 7*, de 14 de dezembro de 2010.

CERVI, R. de M. *Planejamento e Avaliação Educacional*. Curitiba, Ibpex, 2007.

ESTEBAN, M. T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In.: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, Currículo e avaliação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

- ESTEVÃO, Carlos. *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Editora Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 2002. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2017.
- FLICK, U. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3ª ed. Porto Alegre. Artmed, 2009.
- FREITAS, L. C. de. Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas. São Paulo. Moderna, 2003.
- GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 2003, n.119, pp.191-204. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200010&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200010&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 11 mai. 2017.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- LAKATOS E. M.; MARCONI M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª ed. São Paulo. Atlas, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.
- LÜCK, H. A aplicação do planejamento estratégico na escola. *Gestão em Rede*, Brasília, n. 19, p. 8-13, abr. 2000. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/luck\\_planejamento.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/luck_planejamento.pdf)>. Acesso no período: Ago. 2017 a jul 2018.
- LÜCK, H. *Gestão Participativa na Escola*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, J. B. A. e. Correção do fluxo escolar: um balanço do programa Acelera Brasil (1997-2000). *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 117-215, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14403.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2018.
- SANTA MARIA. *Resolução CMESM Nº 32*, de 18 de junho de 2012 definiu Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS, 2012.

## SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

### ORGANIZADORAS

***DALLA CORTE, Marilene Gabriel***

Pós-Doutora em Educação – PUCRS; Doutora em Educação – PUCRS; Mestre em Educação – UFSM. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar - ADE, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Coordenadora e docente no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Líder do GESTAR/CNPq – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa ELOS voltado para pesquisas sobre o campo curricular, perpassando pelas políticas públicas e práticas educativas.

***LUNARDI, Elisiane Machado***

Doutora em Educação pela PUCRS (2012). Mestre em Educação pela UFSM (2002). Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria, no Departamento de Administração Escolar, atuando na graduação e pós-graduação. É professora credenciada no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional do Centro de Educação da UFSM. Líder do grupo REDES/CNPq de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão Educacional. Participante do Grupos de Pesquisa ELOS/CNPq e GESTAR/CNPq. Integrante do Grupo de Pesquisa UNIVERSITAS/RIES com foco de pesquisa na organização de conhecimentos sobre Educação Superior nos campos das políticas, práticas pedagógicas e formação de professores.

### AUTORES E AUTORAS

***ALVES, Gilsilene Rony Pereira***

Possui graduação em Pedagogia (Licenciatura Plena) Pré-Escola e 2º Grau pela Universidade Federal de Santa Maria (1995). Pós-Graduação Educação Infantil e em Gestão Escolar (UFGRS, 2011) e Mestrado Profissional Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM, 2018). Diretora da EMEI Borges de Medeiros.

***BRAGAMONTE, Patrícia Luciene de Albuquerque***

Possui Graduação em Pedagogia (2009), Especialização em Gestão Educacional - Administração, Supervisão e Orientação Escolar (2012), Pós-Graduação em Mídias na Educação (2014) e Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional (2018). É Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na Linha de Pesquisa em Educação Especial - LP3. Possui Certificação CPA-10 pela ANBIMA. Atua como Orientadora Educacional na Rede Municipal de Alegrete/RS. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão - GEPE/UFSM.

***CARDOSO, Sílvia Silveira***

Possui graduação em Letras Português-Inglês pela Universidade Franciscana (UFN). É especialista em Gestão Educacional e mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Foi coordenadora pedagógica do curso Yes Idiomas no período de 2008 a 2011. Tem experiência na área de Letras e Educação, com ênfase em Língua Inglesa. No período da graduação, foi monitora de literatura inglesa, participou de um projeto de ensino e estudou na Universidade do Estado do Mississippi EUA (MSU). Atualmente, é professora do Colégio Militar de Santa Maria/RS.

***CICHELERO, Silvana Maria Tres***

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2004). Atualmente é cargo eletivo - Câmara Municipal de Vereadores de Rondinha, professora de educação infantil da Prefeitura Municipal de Rondinha -RS, professora de área 1 do Governo do Estado do Rio Grande do Sul e professora do Centro de Ensino Superior Riograndense.

***COSTA, Joacir Marques da***

Professor Adjunto na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Doutor em Educação. Mestre em Educação. Especialista em Gestão Educacional. Licenciado em Matemática. Líder do Grupo de Pesquisa RIZOMA – Políticas, Currículo e Educação/CNPq. Pesquisador nos grupos de pesquisa Elos, GEPPGE - Políticas Públicas e Gestão Educacional e Tuna - Gênero, Educação e Diferença. Pesquisador nos projetos: As políticas educativas e o campo do currículo: arena discursiva, fuga de sentidos (UFSM/CE) e Impactos das políticas de formação de professores em contextos emergentes (UFSM/2016

- 2020). Professor/Orientador no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM) e no Curso de Especialização em Estudos de Gênero (CCSH/UFSM).

***COUTO, Gislaine Rodrigues***

Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Especialista e Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria. Integra o Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GPPGE) coordenado pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sueli Menezes Pereira. Possui experiência como bolsista de Iniciação Científica (FIPE e PIBIC) e monitoria em disciplina de Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica do curso de Pedagogia. Pesquisa as seguintes temáticas: Educação Infantil em jornada de Tempo Integral, Planejamento compartilhado, Projeto político-pedagógico, Gestão e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil. Professora da rede municipal do município de Santa Maria-RS.

***DALLA CORTE, Marilene Gabriel***

Pós-Doutora em Educação – PUCRS; Doutora em Educação – PUCRS; Mestre em Educação – UFSM. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar - ADE, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Coordenadora e docente no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Líder do GESTAR/CNPq – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa ELOS voltado para pesquisas sobre o campo curricular, perpassando pelas políticas públicas e práticas educativas.

***FERNANDES, Nathana***

Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional pelo curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Mídias na Educação (2013-2014) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduada em Pedagogia Licenciatura. Plena (2008-2013) pela Universidade Federal de Santa Maria. Possui Ensino Profissional de Nível Técnico - Curso Normal pelo Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (2005- 2008). Professora de Educação Infantil e anos iniciais do ensino Fundamental da EMEF Aracy /barreto Sacchis.

***FINGER, Sandro Rogério***

Mestrado Profissional em Políticas Públicas em Gestão Educacional. Graduação em Gestão Pública pela Facinter/PR. Especialização em Recursos Humanos. Técnico Administrativo em Educação na Universidade Federal de Santa Maria/RS.

***GAMA, Maria Eliza Rosa***

Possui graduação em Licenciatura Plena Em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1987), Mestrado em Educação e Doutorado pelo programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFSM. Atualmente é Professor Associado do Departamento de Administração Escolar/UFSM. Atuou na Educação Básica como professora regente, coordenadora pedagógica e assessora pedagógica em Secretarias de Educação. Atua na extensão universitária como consultora de Sistemas de Ensino e de Unidades Escolares na organização dos processos de gestão. Nas pesquisas tem foco nos seguintes temas: políticas educacionais, organização e desenvolvimento do trabalho escolar e do trabalho docente, formação continuada de professores.

***GOMES, Adriana Cristina***

Possui graduação em Pedagogia (UFSM). Especialista em PROEJA (IFF/UFRGS), especialista em Gestão Educacional (UFSM) e especialista em Trabalho docente e as relações étnico raciais. Mestrado Profissional pelo Programa de Pós -Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional/UFSM. Atualmente é regente de classe do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero.

***GOMEZ, Simone da Rosa Messina***

Doutoranda em Educação (UFSM) - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional - GESTAR/CNPq e Grupo de Estudos e Pesquisas REDES/CNPq. Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM), Especialista em Educação Ambiental (UFSM), Licenciada em Ciências Biológicas (UFSM). Técnica em Assuntos Educacionais/UFSM. Trabalha com os temas: Políticas Públicas Educacionais, Educação ambiental, Educação Superior, Extensão Universitária. Coordenadora do Núcleo de Educação Socioambiental do Jardim Botânico da UFSM.

**KIELING, Guilherme Silva**

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (2014). Pós-Graduado do Curso de Especialização em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (2014-2016). Pós-graduado do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela UFSM (2015-2017). Professor da Educação Básica - Anos Iniciais do município de Santa Maria na E.M.E.F. Luizinho de Grandi.

**LUNARDI, Elisiane Machado**

Doutora em Educação pela PUCRS (2012). Mestre em Educação pela UFSM (2002). Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria, no Departamento de Administração Escolar, atuando na graduação e pós-graduação. É professora credenciada no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional do Centro de Educação da UFSM. Líder do grupo REDES/CNPq de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão Educacional. Participante do Grupos de Pesquisa ELOS/CNPq e GESTAR/CNPq. Integrante do Grupo de Pesquisa UNIVERSITAS/RIES com foco de pesquisa na organização de conhecimentos sobre Educação Superior nos campos das políticas, práticas pedagógicas e formação de professores.

**MARQUEZAN, Lorena Inês Peterini**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (1976), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1985) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2015). Atualmente é professor Associado III da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Psicologia da Educação, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, educação, Gestão Educacional, gestão democrática, Ensino Fundamental, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade, complexidade, produção do conhecimento, Educação à Distância, afetividade, motivação, auto estima, Educação de Jovens e Adultos, entre outros temas.

**MELLO, Débora Teixeira de**

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2008) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998). Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tem realizado pesquisa na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas e Educação, discutindo principalmente os seguintes temas: infância e políticas públicas, educação infantil e formação de professores, história

da educação infantil. Participação em Grupos de Pesquisa CNPq - Estudos sobre Infância: Políticas Públicas, Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação Docente e Grupo ELLOS/CNPq - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

**PEREIRA, Sueli Menezes**

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1999). Professora aposentada da Universidade Federal de Santa Maria. Membro eventual do Instituto Nacional de Pesquisa Em Educação - INEP - como avaliador de cursos. Tem sido consultor ad hoc de vários periódicos e editoras; Membro da diretoria da SBEC - Sociedade Brasileira de Educação Comparada e da ANPAE - Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. Atuou como docente da graduação dos Cursos de licenciatura da UFSM e no Programa de pós-Graduação em Educação da UFSM. Atualmente trabalha com pesquisa na área de Políticas Públicas e Gestão Educacional, com ênfase em Administração de Sistemas e Unidades Educativas e formação inicial e continuada de professores.

**PERIN, Angelita Tatiane Silva dos Santos**

Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Santo Ângelo (FASA). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM). Especialista em Supervisão Escolar (UNIJUÍ). Licenciada em Pedagogia (1989) e bacharel em Direito pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1998) Professora aposentada da Educação Básica

**POSSA, Leandra Bôer**

Possui graduação em Educação Especial - Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (1993), Mestrado em Psicopedagogia - Universidad de La Havana (2001), Mestrado em Educação - Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1997), bolsista CNPq e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2013). Realizou Estágio Pós Doutoral em Políticas Públicas de Educação e Educação Comparada na Universidade de Valencia, Espanha (2016-2017), bolsista CAPES. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Santa Maria, no Departamento de Educação Especial, Programa de Pós Graduação em Educação e Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Líder do Grupo Institucional GEPE/UFSM.

**ROCHA, Gabriele de Andrade**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Foi bolsista do centro de processamento de dados CPD da UFSM entre 2009 e 2014. É especialista em Gestão Educacional e Mestre em Políticas em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria. Tutora no curso de Pedagogia-EaD UAB pela UFSM entre 2014 e 2019. Concluiu em 2015 o Curso Presencial de Extensão em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Maria no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil. Atualmente é professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Santa Maria e é participante do projeto de pesquisa As crianças e jovens estudantes em contextos educativos: olhares sobre práticas educativas, culturas, relações de gênero e políticas públicas, e do projeto de extensão Formação inicial e continuada de professores no contexto da educação e infâncias, ambos na UFSM.

**RODRIGUES, Kátia Rezende**

Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade Internacional de Curitiba por meio do Grupo Educacional Uninter de Santa Maria-RS. Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena/Séries Iniciais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Trabalhou como Professora Alfabetizadora do terceiro ano do Ensino Fundamental e, também, atuou como Coordenadora Pedagógica do Programa Mais Educação numa escola da rede municipal de Santa Maria-RS. Atualmente, é professora da Rede municipal de Santa Maria\RS, atuando na gestão escolar na função de vice-diretora.

**SALVA, Sueli**

Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria atuando na área de metodologias e práticas educativas para a Educação Infantil. Pedagoga, especialista em dança, Doutora em educação pela UFRGS. Pós-doutorado pela UNIMI/Milão/Itália. No Programa de Pós-graduação e Educação (PPGE/UFSM) atua como docente, orientando e desenvolvendo pesquisas sobre os temas das culturas juvenis e infantis e práticas educativas. É membro do grupo de pesquisa Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM/CNPq) e do Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em educação e Infância (GIECEI/CNPq).

**SANTOS, João Timóteo de Los**

Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria-RS, UFSM. Vice líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas, Avaliação e Gestão da Educação-GEPPAGE. Possui Licenciatura em Letras pela Universidade da Região da Campanha, URCAMP (2007) e Tecnólogo em Secretariado Executivo pelo Centro Educacional Uninter (2014); especialização em Docência Universitária pela Universidade Tecnológica Nacional - Buenos Aires, Argentina (2010) e especialização em Metodologia do Ensino na Educação Superior pelo Centro Educacional Uninter - Polo Santo Ângelo, RS (2013). É Secretário Executivo na Universidade Federal do Pampa, campus de Santana do Livramento - Rio Grande do Sul, desempenhando a função de secretário da Direção e da Coordenação Acadêmica do Campus, e Presidente da Comissão Própria de Avaliação da Unipampa.

**SARTURI, Rosane Carneiro**

Pós-doutorado em Políticas Públicas na Universidade de Valência junto a Faculdade de Filosofia e Ciência da Educação como bolsista CAPES/Fundação Carolina (2010-2011). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1999). É professora Associada III da Universidade Federal de Santa Maria no Departamento de Administração Escolar. É professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da UFSM, na Linha de Pesquisa 02: Práticas Escolares e Políticas Públicas. Professora do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. É Líder do Grupo de Pesquisa ELOS, que abarca investigações do campo curricular, perpassado pelas políticas públicas e práticas educativas.

**SAVEGNAGO, Cristiano Lanza**

Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Gestão de Pessoas pelo Centro Universitário Internacional. Graduado em Administração e graduado em Tecnologia em Processos Gerenciais pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Atualmente é servidor Técnico-Administrativo em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência em Gestão Pública, com ênfase em Gestão de Pessoas, e experiência em Gestão Educacional, com ênfase em Gestão de Unidades Educativas. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional GESTAR/Cnpq/UFSM.

**SILVA, Francine Mendonça da**

Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM/PPPG/2018). Especialista em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/UAB/2014). Licenciada em Pedagogia na UNIFRA (2012). Professora Formadora e Apoio Administrativo no Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação/ Pró-Conselho/UFSM no Rio Grande do Sul, vinculado ao Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação SEB/MEC. Integrante e pesquisadora no Grupo de Pesquisa ELOS/CNPq Colaboradora do Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior- CAPES/Brasil no projeto intitulado Interloquções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: limites e possibilidades (Grupo de Pesquisa ELOS).

**SÔNEGO, Fabrícia**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (2005) com mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional/UFSM (2017). Possui especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação/UFSM (2010), especialização em Tutoria em EAD/Facinter (2009) e especialização em Psicopedagogia/Facinter (2007). Atualmente é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal Farroupilha / Campus Alegrete.

**VEIGA, Adriana Moreira da Rocha**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP (2000) e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS (1995). Professora Associada na Universidade Federal de Santa Maria, no Departamento de Fundamentos da Educação, Centro de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Lidera, desde 2002, o grupo de pesquisa, GPKosmos – Grupo de Pesquisas sobre Educação na Cultura Digital e Redes de Formação. Lidera o GEPEPP – Grupo de Estudos e Práticas em Educação e Psicopedagogia.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

AMZOP 14, 25, 26, 275, 276, 277, 278, 280,  
287, 289, 290, 291, 292

Autoavaliação 14, 24, 245, 249, 254, 255

### C

coletivo 20, 30, 31, 35, 36, 37, 40, 42, 44,  
54, 56, 66, 67, 90, 91, 95, 98, 100, 101,  
103, 104, 121, 130, 139, 213, 226, 230,  
283, 343

curriculares 17, 26, 59, 123, 137, 138, 296,  
297, 298, 299, 301, 303, 305, 307, 340, 345

### D

democrática 17, 21, 27, 39, 68, 71, 72, 77,  
78, 86, 104, 111, 221, 224, 225, 226, 227,  
229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237,  
238, 239, 240, 241, 261, 276, 279, 283,  
284, 288, 289, 290, 291, 292, 332, 345, 351

dialógico-pedagógica 13, 22

docente 17, 19, 22, 23, 24, 51, 52, 54, 66,  
80, 97, 128, 130, 135, 136, 137, 138, 139,  
163, 164, 165, 167, 168, 171, 175, 177,  
178, 179, 180, 181, 182, 188, 200, 214,  
215, 234, 236, 245, 246, 304, 305, 321,  
337, 339, 347, 349, 350, 352, 353

### E

educação 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26,  
30, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 47, 50,  
51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61,  
62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73,  
75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86,  
88, 91, 97, 105, 110, 111, 112, 114, 116,  
117, 118, 119, 120, 122, 123, 126, 129,  
131, 132, 140, 141, 167, 183, 185, 186,  
188, 189, 190, 191, 195, 196, 197, 204,

205, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224,  
225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232,  
233, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 241,  
243, 244, 245, 246, 257, 259, 260, 261,  
263, 269, 272, 273, 274, 276, 277, 278,  
279, 280, 281, 282, 283, 285, 286, 288,  
289, 290, 291, 292, 296, 298, 299, 300,  
301, 302, 303, 305, 306, 307, 310, 312,  
315, 316, 317, 318, 319, 321, 325, 327,  
328, 329, 332, 335, 337, 339, 340, 344,  
345, 348, 351, 352, 353

educação básica 13, 17, 22, 183, 205, 222,  
224, 232, 280, 281, 282, 285, 296, 299,  
300, 316, 340

educação infantil 14, 20, 21, 91, 97, 105,  
112, 114, 123, 132, 141, 204, 218, 219,  
221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229,  
230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238,  
239, 240, 241, 261, 299, 348, 351, 352

educação integral 12, 19, 20, 50, 51, 52, 53,  
54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64,  
65, 66, 67, 68, 69

educação superior 15, 26, 196, 243, 244,  
310, 312, 315, 316, 317, 318, 321, 327,  
328, 329

ensino 16, 17, 18, 20, 24, 26, 27, 30, 34,  
35, 37, 38, 41, 46, 51, 52, 57, 69, 71, 72,  
73, 75, 78, 81, 85, 90, 110, 111, 113, 114,  
116, 127, 130, 133, 134, 136, 140, 148,  
158, 197, 205, 224, 228, 229, 246, 257,  
264, 277, 279, 281, 283, 287, 288, 289,  
296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303,  
306, 307, 308, 310, 312, 313, 314, 315,  
318, 319, 321, 322, 324, 327, 331, 333,  
334, 335, 336, 337, 341, 344, 345, 348, 349

ensino médio 12, 15, 26, 30, 297, 299,  
300, 302

ensino superior 14  
ergonomia 13, 22, 23, 144, 145, 148, 149,  
150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 159,  
160, 161  
escola 17, 20, 22, 26, 27, 30, 31, 32, 33,  
34, 35, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 51,  
52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62,  
63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 90, 91, 92, 94,  
95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 106, 108,  
113, 114, 115, 116, 117, 118, 126, 127,  
128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136,  
137, 139, 140, 141, 165, 166, 178, 182,  
197, 202, 207, 213, 214, 215, 218, 221,  
222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229,  
230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238,  
240, 241, 257, 258, 261, 268, 273, 301,  
302, 304, 308, 331, 334, 336, 337, 338,  
340, 341, 343, 344, 345, 346, 353  
escola estadual 12  
estudo 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26,  
27, 37, 40, 41, 42, 45, 51, 52, 76, 80, 82,  
84, 90, 91, 92, 94, 109, 113, 128, 144, 145,  
148, 150, 151, 155, 157, 160, 170, 171,  
172, 173, 176, 177, 178, 187, 195, 197,  
221, 230, 239, 240, 241, 243, 252, 258,  
262, 264, 265, 272, 276, 277, 279, 287,  
288, 289, 291, 292, 296, 310, 311, 331,  
332, 333, 335, 337, 339, 344, 345  
extensão 20, 26, 27, 76, 85, 158, 192, 244,  
310, 311, 312, 313, 315, 319, 320, 321,  
322, 323, 324, 325, 326, 327, 329, 334,  
350, 353  
extensão universitária 15, 26, 244, 312, 313,  
350

**F**  
formação continuada 12, 14, 18, 20, 24, 25,  
27, 60, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78,  
83, 84, 85, 86, 185, 186, 188, 190, 191,  
194, 200, 202, 213, 215, 216, 221, 257,

263, 264, 265, 271, 272, 292, 335, 336,  
340, 344, 345, 350  
formação docente 10, 13, 22, 23, 130, 135,  
137, 164, 165, 167, 178, 179, 181, 339

## G

gestão 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 27, 48,  
69, 80, 88, 90, 108, 123, 124, 126, 144,  
145, 151, 156, 157, 159, 160, 164, 185,  
188, 192, 194, 197, 221, 224, 230, 235,  
236, 240, 241, 245, 246, 248, 250, 253,  
257, 271, 272, 276, 278, 279, 283, 284,  
286, 287, 288, 289, 290, 292, 293, 325,  
328, 329, 331, 336, 338, 340, 341, 342,  
343, 344, 346, 347, 348, 349, 350, 351,  
352, 353, 354, 355  
gestão colaborativa 12, 19  
gestão patrimonial 13, 22

## H

histórias 13, 23, 163, 164, 166, 169, 170,  
171, 173, 175, 176, 177, 179, 181, 183

## I

infância 14, 22, 24, 129, 130, 134, 136,  
200, 202, 218, 219, 241, 351  
infantil 20, 21, 22, 90, 91, 97, 105, 112,  
114, 123, 126, 129, 130, 131, 132, 133,  
134, 135, 136, 138, 139, 141, 204, 210,  
215, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 226,  
227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234,  
235, 236, 238, 239, 240, 241, 261, 299,  
348, 351, 352  
instituição 21, 23, 24, 33, 46, 64, 75, 90, 91,  
92, 100, 104, 115, 138, 146, 158, 167, 177,  
196, 197, 210, 223, 232, 245, 246, 249,  
253, 277, 297, 312, 313, 315, 322, 327,  
331, 337, 338, 341, 344  
internacionalização 15, 26, 310, 316, 317,  
318, 319, 321, 322, 325, 327, 328  
invenção 14, 25, 260, 263, 265, 267, 268, 271

**L**

língua inglesa 15, 26, 296, 297, 302, 303, 305, 306, 307, 310  
Línguas estrangeiras 15, 26

**M**

mestrado 23, 25, 26, 71, 85, 90, 92, 164, 187, 188, 193, 196, 229, 260, 261, 262, 270, 276, 293, 331, 337, 344, 351, 355  
militar 15, 26, 166, 297, 302, 305

**P**

parâmetros avaliativos 14, 24, 250  
pedagógicas 17, 18, 19, 22, 26, 30, 33, 42, 43, 45, 48, 53, 57, 58, 63, 91, 95, 96, 99, 100, 105, 106, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 189, 212, 261, 265, 268, 296, 297, 299, 306, 331, 334, 335, 338, 339, 340, 343, 345, 347, 351  
pesquisa 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 36, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 52, 53, 54, 55, 62, 65, 66, 67, 68, 71, 73, 74, 78, 80, 82, 85, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 100, 101, 103, 104, 108, 109, 117, 118, 119, 120, 121, 127, 128, 130, 131, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 147, 148, 150, 151, 153, 154, 156, 158, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 185, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 197, 200, 201, 202, 216, 217, 221, 229, 230, 234, 239, 240, 243, 244, 246, 248, 251, 252, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 278, 280, 284, 287, 288, 290, 291, 293, 297, 298, 300, 301, 305, 307, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 320, 321, 322, 323, 324, 326, 328, 331, 332, 333, 337, 338, 339, 341, 343, 344, 347, 348, 351, 352, 353, 355

Pesquisa implicada 14, 25  
planejamento 20, 95, 97, 98, 105, 106, 161, 245, 247, 250, 253, 279, 286, 289, 290, 325, 345, 349  
planejamento compartilhado 12, 20, 349  
plano de gestão 15, 27, 337  
políticas 16, 17, 18, 22, 23, 26, 32, 34, 50, 55, 71, 72, 75, 76, 82, 86, 88, 105, 109, 110, 116, 119, 122, 124, 126, 127, 128, 129, 134, 135, 137, 138, 139, 141, 180, 185, 186, 187, 188, 192, 194, 197, 221, 223, 226, 227, 240, 257, 263, 266, 267, 268, 270, 277, 280, 282, 285, 286, 290, 296, 297, 301, 304, 305, 306, 307, 313, 314, 316, 318, 320, 322, 332, 334, 336, 344, 345, 347, 348, 349, 350, 351, 353, 354  
políticas públicas 13, 16, 18, 22, 23, 32, 34, 50, 55, 71, 72, 75, 76, 86, 88, 109, 110, 116, 119, 126, 127, 129, 135, 137, 138, 139, 185, 221, 223, 266, 267, 304, 305, 306, 332, 334, 336, 344, 345, 347, 349, 351, 353, 354  
práticas pedagógicas 9, 12, 18, 19, 22, 30, 42, 43, 45, 95, 96, 100, 126, 127, 130, 132, 133, 136, 138, 189, 212, 261, 265, 268, 296, 347, 351  
produção 16, 18, 20, 25, 26, 31, 34, 36, 42, 73, 74, 88, 90, 108, 122, 158, 186, 194, 195, 201, 211, 219, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 266, 268, 271, 272, 273, 297, 310, 315, 318, 319, 325, 351  
professores 17, 23, 26, 27, 43, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 74, 87, 88, 94, 97, 99, 131, 133, 136, 137, 140, 141, 164, 165, 166, 167, 171, 173, 180, 183, 185, 188, 189, 196, 206, 210, 212, 222, 227, 228, 233, 234, 235, 236, 237, 246, 261, 263, 264, 265, 268, 269, 270, 271, 288, 292, 297, 301, 302, 307, 308, 323, 324, 332, 335, 337, 338, 339,

340, 342, 344, 345, 346, 347, 348, 350,  
351, 352, 353

profissional 17, 18, 23, 25, 26, 28, 39, 71,  
73, 74, 77, 83, 85, 87, 90, 92, 100, 137,  
141, 152, 164, 165, 167, 170, 171, 174,  
175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182,  
185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193,  
195, 196, 197, 200, 215, 229, 236, 240,  
260, 261, 262, 264, 270, 272, 276, 287,  
293, 318, 331, 344

públicas 16, 18, 23, 69, 80, 88, 90, 108,  
112, 126, 144, 160, 164, 185, 194, 197,  
221, 223, 257, 271, 272, 276, 283, 289,  
336, 343, 344, 347, 348, 349, 350, 351,  
352, 353, 354, 355

## R

rede 16, 20, 21, 22, 24, 27, 34, 51, 63, 65,  
67, 68, 72, 75, 106, 111, 114, 120, 126,

127, 213, 225, 229, 241, 277, 331, 337,  
344, 349, 353

## S

sistema 40, 57, 68, 72, 78, 83, 86, 110, 111,  
112, 119, 120, 123, 130, 149, 187, 188,  
205, 212, 233, 246, 285, 299, 300, 315, 339

## U

UFES 10, 13, 18, 22, 23, 24, 26, 27, 73, 76,  
78, 90, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148,  
149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157,  
159, 185, 186, 190, 191, 192, 193, 194,  
195, 197, 219, 221, 310, 311, 314, 319,  
320, 321, 322, 323, 324, 326, 327, 329,  
344, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353,  
354, 355

universitária 18, 24, 26, 143, 190, 192, 193,  
194, 243, 244, 312, 313, 315, 321, 329, 350

organizadoras

Marilene Gabriel Dalla Corte  
Elisiane Machado Lunardi

c o l e t â n e a

# PESQUISA APLICADA E IMPLICADA

POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

série I

VOLUME 1

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

