

Elói Martins Senhoras
(Organizador)

Licenciaturas no Brasil:

Formação
de professores
e políticas públicas



Atena
Editora
Ano 2021

Elói Martins Senhoras
(Organizador)

Licenciaturas no Brasil:

Formação
de professores
e políticas públicas



Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



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

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

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

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

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

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

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

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília



Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Licenciaturas no Brasil: formação de professores e políticas públicas

Diagramação: Gabriel Motomu Teshima
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Elói Martins Senhoras

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L698 Licenciaturas no Brasil: formação de professores e políticas públicas / Organizador Elói Martins Senhoras. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-758-8

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.588212012>

1. Educação - Brasil. 2. Licenciaturas. 3. Políticas Públicas. I. Senhoras, Elói Martins (Organizador). II. Título.

CDD 370.981

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

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



DECLARAÇÃO DA EDITORA

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



APRESENTAÇÃO

No campo epistemológico da Pedagogia, a temática de formação docente inicial e continuada trata-se uma clássica agenda de estudos com ampla relevância no desenvolvimento das políticas públicas educacionais ao possibilitar distintas trajetórias educativas fundamentadas na construção de competências sedimentadas em conhecimentos, habilidades e atitudes dentro e fora do ambiente escolar.

Estruturado em quatorze capítulos, o presente livro, “ Licenciaturas no Brasil: Formação de Professores e Políticas Públicas”, trata-se de uma obra coletiva que somente foi possível pelo trabalho colaborativo engendrado por um conjunto de mais de 20 profissionais, oriundos de Instituições de Ensino Básico e Superior, públicas e privadas, de todas as cinco macrorregiões brasileiras.

Partindo de uma diversificada contribuição analítica, alicerçada no campo científico da Pedagogia, esta obra tem o objetivo de analisar a agenda teórica e empírica sobre a formação docente no Brasil com base no estado da arte e na experiência profissional dos pesquisadores e pesquisadoras, subsidiando assim conteúdos e debates para a construção da política educacional.

Por um lado, o recorte metodológico desta obra é caracterizado pela natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins e pela adoção da abordagem qualitativa quanto aos meios, fundamentando-se pelo uso convergente do método dedutivo, partindo de marcos de abstração histórica-teórica-legal até se chegar à análise empírica de fatos e estudos de casos.

Por outro lado, o recorte teórico de estruturação das pesquisas deste livro é fundamentado por um conjunto diferenciado de debates em cada capítulo, demonstrando assim, como resultado global, a existência de um paradigma eclético de fundamentos teóricos e conceituais que reflete um pluralismo teórico.

Conclui-se que as discussões apresentadas neste livro proporcionam aos potenciais leitores a absorção de novas informações e a transdução em novos conhecimentos sobre a realidade educacional brasileira, por meio da oferta de um debate sobre a formação docente que é apresentado por meio de uma didática abordagem afeita aos interesses de um público leigo, não afeito a tecnicismos, e da comunidade epistêmica da área da Educação.

Excelente leitura!

Elói Martins Senhoras

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 1 |
| A FORMAÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA ANTE OS PAPÉIS EXIGIDOS HOJE Patricia Ribeiro Tempesta Bertochi  https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120121 | |
| CAPÍTULO 2 | 11 |
| FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA RELEITURA DO PROCESSO FORMADOR Zilda Gonçalves de Carvalho Mendonça  https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120122 | |
| CAPÍTULO 3 | 21 |
| A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO CAMPO DE ESTÁGIO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOPARÁ – UFPA Maria do Carmo da Silva Dias  https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120123 | |
| CAPÍTULO 4 | 35 |
| A PARCERIA ENTRE PÚBLICO-PRIVADA E A TERCEIRIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL Márcia Ângela Patrícia Rosângela de Fátima Cavalcante França  https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120124 | |
| CAPÍTULO 5 | 51 |
| A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO PEC- MUNICIPIOS: REFLEXÃO, EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA COMO CATEGORIAS ÚTEIS À FORMAÇÃO CONTINUADA Luciana Cristina Porfório  https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120125 | |
| CAPÍTULO 6 | 63 |
| NARRATIVAS EM UM PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE PEDAGOGIA DE MATO GROSSO: DE QUE FORMAÇÃO DE PROFESSORES FALAMOS? Silvana de Alencar Silva Claudio Afonso Peres  https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120126 | |
| CAPÍTULO 7 | 75 |
| PROFESSORA, EU? SENTIMENTOS E PRÁTICAS VIVENCIADOS DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA Fabiana de Jesus Silva Martins Rosemara Perpetua Lopes  https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120127 | |

CAPÍTULO 8..... 84

A EDUCAÇÃO EM MEIO ÀS DIVERSIDADES CULTURAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Eleno Marques de Araújo

Thais Alves de Souza Aires Vilela

Vania Maria de Oliveira Vieira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120128>

CAPÍTULO 9..... 95

A ESCOLA QUE ALMEJAMOS: ABORDAGEM HUMANISTA E OS DOMÍNIOS LINGUÍSTICO, SOCIAL E COGNITIVO LADO A LADO NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Maristela Pinto

Debora Zoletti

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120129>

CAPÍTULO 10..... 112

PAIP: GESTÃO PEDAGÓGICA, CENTRADA NA REDE COLABORATIVA DE APRENDIZAGENS

Ana Lúcia Gomes da Silva

José Carlos de Oliveira Silva

Mônica Moreira Oliveira Torres

Olímpia Ramos Viana Gordiano

Amélia Tereza Santa Rosa Maraux

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.58821201210>

CAPÍTULO 11..... 125

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS COM O GÊNERO TEXTO TEATRAL EM LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DE UM PROCEDIMENTO

Maiete Sousa Silva Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.58821201211>

CAPÍTULO 12..... 139

PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA “RENATO FRATESCHI” DE UBERABA E SITUAÇÃO ATUAL DIANTE DA PANDEMIA DO COVID/19

Olivia Cristiane Rosa de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.58821201212>

CAPÍTULO 13..... 148

A TEMÁTICA DA ELETROQUÍMICA SOB A PERSPECTIVA DAS QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS

Aléxia Batista Fortunato

Bruna Manzani Leite de Castro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.58821201213>

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 14..... | 156 |
| ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS DO ENSINO: O CONTRASTE ENTRE A MATEMÁTICA CONTEMPLADA NA BNCC E NO CREP PARANÁ | |
| Helenara Regina Sampaio Figueiredo | |
| Graziella Amorin Natali Machado | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.58821201214 | |
| SOBRE O ORGANIZADOR..... | 166 |
| ÍNDICE REMISSIVO..... | 167 |

A FORMAÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA ANTE OS PAPÉIS EXIGIDOS HOJE

Data de aceite: 01/11/2021

Patrícia Ribeiro Tempesta Bertochi

UFSCar
Políticas de formação de professores

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar a mudança dos papéis do diretor ao longo do tempo e a formação específica para esta função.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de diretores escolares; Papel do diretor de escola.

ABSTRACT: The objective of this paper is to present the change in the director's roles over time and the specific training for this function.

KEYWORDS: Training of school directors; School principal's role

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar a mudança dos papéis do diretor ao longo do tempo e a formação específica para esta função.

2 | UM CAMINHAR PELA ESCOLA

Não é recente a valorização do diretor como principal agente responsável para garantir o cumprimento das leis da educação nas escolas. No entanto, nos discursos, esta visão vem se alterando desde que os estudos passaram a tratar este administrador como um gestor da instituição, buscando descentralizar a

administração/gestão das instituições escolares e ampliando a participação e comprometimento de todos os agentes envolvidos com ela, além do diretor.

É clássica a valorização do diretor como membro mais importante na administração escolar no Brasil. Vitor Henrique Paro, atual referência na área, atenta ao fato de que essa valorização exacerbada do diretor às vezes é utilizada como alibi para as causas do mau ensino, minimizando a carência de recursos e baixos salários. Afirma ainda, que não deixa de ser procedente esta importância, até mesmo porque o diretor é quem responde em última instância, de acordo com a lei, pelo bom funcionamento da escola. Todavia, ressalta que nos estudos de administração ou gestão da escola o que surpreende não é a existência do discurso que valoriza a figura do diretor, pois, como vimos, ele vem se repetindo há muito tempo.

O que intriga é a relativa escassez, no âmbito das investigações sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito da natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa desta instituição (Paro, 2015, p. 21).

Mediante essa escassez de estudos sobre a natureza das funções do diretor, com

base na realidade escolar, pressupõe-se que as formações atuais estão embasadas em outros aspectos que não sejam o dia a dia das escolas e as funções dos diretores à luz da natureza educativa desta instituição que tanto vem se alterando.

Em meio aos relatos sobre o que fazem, os diretores trouxeram dados importantes dentro de três temáticas centrais que os envolvem: autonomia; formação em gestão e intensificação das atividades realizadas no dia a dia da escola. Neste texto, será abordado o tema da formação.

3 | DESENVOLVIMENTO

Conforme aconselham Bogdan e Biklen no tocante a definição de foco e posterior avanço no que se defende; o foco/objetivo foi definido: aspectos essenciais para a formação dos diretores de escola. Em seguida, os autores afirmam que para que esse avanço ocorra, deve-se partir da comparação entre aquilo que a sua investigação revelou e aquilo que a literatura refere sobre o assunto, como por exemplo: “vários investigadores têm assumido a posição...” ou “a nossa investigação revelou outra dimensão...” Ou contrasta o que os práticos defendem e o que a sua investigação revela [...] (1994, p.247). Assim, surge a necessidade deste mapeamento.

Com base nestas informações, foi feito um levantamento no banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em maio de 2015, pesquisando os termos: “diretor de escola” e “gestor escolar”. O mapeamento abrangeu tudo relacionado a estes termos tendo em vista que o subtema “formação”, dentro deste universo da gestão escolar, estará incluso nos resultados obtidos.

Na busca por “diretor” foram encontrados 593 registros em 80 áreas distintas, pois abarcam diretores de outras instâncias. Delimitando a busca, por “diretor de escola”, os registros caem para 127, sendo 69 na área da educação e, mesmo assim, nas duas categorias com mais pesquisas aparecem: em primeiro, as relacionadas ao que chamamos de “diversidade de usos do termo” – diretor de departamento, diretor de produção, de teatro ou filme, de penitenciária e, em segundo, aos estudos que tratam das “percepções enquanto partícipe”, isto é, opinião dos diretores sobre algum processo do qual atua como participante, como por exemplo: ideia sobre educação de tempo integral, ciclos, currículos, projetos e programas, inclusão, entre outros. Conforme mostra o gráfico abaixo.

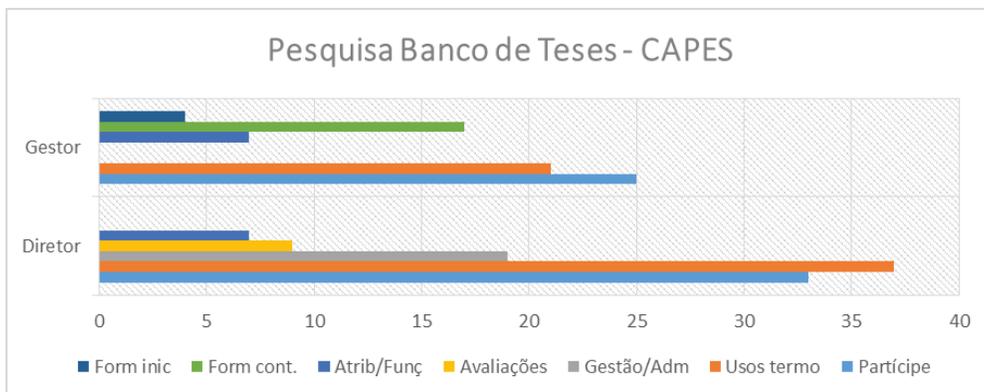


Gráfico 1. Pesquisa realizada no Banco de Teses da CAPES – “diretor de escola” e “gestor escolar”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora. Base: resultados do site da CAPES – acesso em maio/2015.

De acordo com o gráfico, observa-se que ao pesquisar por “gestor escolar” surgem estudos voltados para: formação continuada – formação no trabalho; cursos de gestão; ação do gestor na formação e diante de projetos ou programas; reflexos do Progestão e Escola de Gestores; como também, pesquisas sobre a formação inicial destes gestores.

Portanto, ressalta-se alguns aspectos sobre o diretor de escola: a) estudos que valorizam o diretor solicitando suas opiniões a respeito das diversas esferas da educação, nas quais estão envolvidos; b) responsabilização total da direção perante a lei pelo bom andamento da escola; c) escassez de estudos que busquem a natureza das funções destes profissionais a partir de relatos das experiências vividas por eles no cotidiano escolar; d) alterações significativas nas funções delegadas aos diretores frente aos novos dilemas da pós-modernidade e, por fim, e) nova visão de “administrador” para “gestor” escolar, onde há uma crescente preocupação com a formação deste agente, para além da incumbência de fazer cumprir as normas legais do ensino, postas pela administração pública.

Pressupõe-se assim que, se o diretor é responsável pelos rumos da escola, sendo que a mesma necessita urgentemente ser transformada para dar conta dos novos desafios trazidos pelas mudanças sociais e culturais de nossa época. Contudo, faltam trabalhos que ofereçam uma proposta de reflexão sobre sua atuação, suas potencialidades e dificuldades, repercutindo em uma discussão que ressignifique a figura deste profissional tão falado e tão pouco ouvido. Consequentemente, trabalhos que resultem ou divulguem formações significativas destes gestores.

Sobre este tema, formação do diretor, urge a necessidade de que seja voltada para situações reais presentes no cotidiano escolar. Para Heloísa Luck (2000) estas formações têm sido teorizantes, conteudistas e livrescas. A autora afirma que os programas de formação tendem a ter concepção macrossistêmica e distanciam-se do dia a dia das escolas, ou seja, consideram a problemática educacional em seu caráter genérico e amplo,

que resulta em um conteúdo abstrato e desligado da realidade. Lück fala sobre tocar a escola, entendendo

[...] seus aspectos específicos e processuais, para o que generalidades de pouco adiantam[...] a especificidade do diretor demanda atenção especial e para a qual não dispomos ainda de literatura descritiva de estudos de caso, capazes de iluminar tais questões e de possibilitar o estudo objetivo sobre elas (LÜCK, 2000, p.30).

Neste sentido, a autora fala sobre o distanciamento entre a teoria e a prática, na qual há belos discursos, mas impossíveis de serem colocados em prática, diz ela que “na prática, a teoria é outra coisa”. Para tanto, propõe que os cursos sejam focados em componentes necessários para o desempenho profissional que são as habilidades, o saber fazer, e as atitudes, o predispor-se a fazer, ou seja, que os cursos sejam voltados mais para a cognição e menos para a competência. Lück conclui que:

[...]para promover alguma mudança no contexto escolar, é necessário haver muita liderança e habilidade de mobilização de equipe, o que, em geral, não é desenvolvido nos cursos realizados. [...]Conforme Katz e Kahn (1975) apontam, falham por confundir mudanças individuais com modificações organizacionais, que são as preconizadas pela gestão escolar (LÜCK, 2000, p.31).

Ratificando esses aspectos, as diretoras entrevistadas na pesquisa realizada, também falaram sobre formação na área de gestão. Uma delas, chamada de Carolina, sugere que hajam estudos como os que existem para os professores, os *Casos de Ensino*, que ela denominou de *Casos de Gestão*. Ela também comenta sobre as formações na área da gestão.

Carolina: [...]curso de pós-graduação lato sensu, na área de Gestão e Planejamento em Organizações Educacionais. Foi uma especialização de 2 anos, que trouxe mais especificamente, a parte gerencial, de planejamento e visão estratégica. Porque eram professores do curso de Administração Pública com alguns de Pedagogia. Então foi muito forte este viés da administração. Contribuiu sim, mas a gente só percebe a contribuição da teoria quando a gente já está um tempo na prática. Acho que hoje que eu consigo começar a fazer algumas articulações entre teoria e prática. Num primeiro momento você nega a teoria, né? “ah, não tem nada a ver...”, mas tem tudo a ver! Quando você tem essa compreensão da escola, esta que a gente estava discutindo mesmo: como parte desta sociedade, que a Educação é uma prática social; que você tem na teoria, né? As concepções de liderança: líder autoritário, líder carismático... dá pra você perceber. Aí você pensa: nossa, eu tô pendendo pra isso e não é isso que eu quero pra mim.

[Formações que problematizem situações da escola]. Sim, confirmo. Mas esse movimento, com a docência, já está começando. Tem várias pesquisas da Pedagogia trabalhando com Casos de Ensino. Acho que lá na Federal [UFSCar] eles são fortes, né? A Graça Mizukami e aquele grupo dela. Eu acho que na gestão também, porque você consegue se aproximar da prática, uma coisa que o estágio, nem sempre dá conta.

Seriam “Casos de Gestão”. Recortes de situações para serem discutidas.

Eu acho que estágio na gestão também é muito superficial. Eu trabalhei com estágio de gestão na UAB, lá da Federal. Eu era mentora. Eu trabalhava com as diretoras que recebiam as estagiárias. [...]Porque o diretor fazia também um acompanhamento pra poder, também, ajudar esse grupo.

[...] Como quando a gente recebe as estagiárias e fala “ah, lê aqui ó”... e não tem aquele compromisso. Porque tem o compromisso de formador também, que quem recebe estagiário tem. Porque vai ser o futuro professor, o futuro diretor...

Eu acho que a gente teria meios de aproximar, né?

E a formação continuada também, do diretor, no caso aqui da nossa rede, ela é bem esporádica. Passou muito tempo sem ter nada! Absolutamente nada específico pro diretor! Aí, depois começaram algumas poucas experiências [...]

Mas como essas formações sempre se restringem muito à formação teórica, sem fazer essa aproximação, nem sempre ela atinge os diretores, da forma como teria que atingir. Principalmente a gente que deixa toda essa complexidade da escola “fervendo” pra participar de uma formação que não dialoga com essa prática. Então, talvez outras formas de formação continuada sejam necessárias.

Outras diretoras participantes da pesquisa, com codinomes Maria e Nívia, também falam sobre formação.

Maria: essas formações têm um perfil de administrar uma escola, como se administra uma empresa. E não é. E não adianta a gente achar que isso vai dar um resultado... Bom, pode, administrativamente, pode até ser que dá resultado. Como a gente vê que têm algumas ferramentas; que você consegue avaliar a escola e consegue fazer uma intervenção diante daquela avaliação. Eu acho que pode até ajudar, mas a gente esbarra muito na questão da autonomia escolar!

Então, não adianta eu falar... eu vou lá, eu faço uma formação que diz assim ó: “Olha, o diretor, ele é responsável por fomentar dentro da sua escola, dentro da sua equipe, todos os projetos que essa equipe desejar; o que essa escola tiver vontade de implantar ou de conseguir”.

Perfeito! Eu acho isso lindo! Eu morro de vontade! Eu acho que é isso mesmo! Aí onde que a gente esbarra?!

Na autonomia.

Quando chega, parou: “Ah, não! Isso pode, isso não pode! Isso dá, isso não dá!”

Nívia: Então, eu aprendi um pouco de gestão quando estava lá no fundamental, com o SESI. Foi muito bom! As formações que a gente tinha de gestão eram excelentes! A minha não era direcionada pra diretor, mas era pra coordenador e isso, pra mim, já ajudou muito na escola.

[...]uma coisa que eu aprendi demais na direção, é observar. Observar as coisas, as pessoas... com outro olhar: com um olhar imparcial. Sem juízo de valor. Porque quando você coloca as suas impressões de pessoas, seu

repertório de pessoas, você coloca juízo nas ações das pessoas. Então, isso, atrapalha um pouco as orientações.

[sobre outro curso de gestão] Esse curso, dessa pessoa que deu, embora ela tenha uma visão um pouco... não seria de escola, mas de um outro segmento de trabalho. Um segmento mais assim, comercial, de empresa e tudo mais... só que muitas das coisas que ela fala a gente consegue trazer pra escola [...]. Nós lidamos com pessoas [...] não temos produto, nós temos o ensino e a aprendizagem, mas foi bom.

Um pedido nosso, [...] era que trouxessem pessoas pra fazer formação com o diretor, pra fazer gestão. Nós pedimos! Nós pedimos gestão dos conselhos, que mudam as leis e a gente não fica sabendo. A questão da gestão pedagógica, que agora o Cresça [Programa da rede] tenta fazer... que embora [...] direcione muito para a questão do educador e não como o diretor pode estar auxiliando esse educador, que eu acho que é o que falta um pouco ali. Em vez da gente ir lá e ver o curso de como o educador vai atuar, mas como que esse diretor pode estar sendo um facilitador, um articulador. Então isso faz falta. [...] a gente procurou por ela e falou desta questão: trazer mais formações para os diretores, porque não é estante o conhecimento do professor, mas o nosso também não! Ele não para! Ele tem que seguir! E não tem. São questões à parte. Bem à parte. Muito à parte! É diferente você lidar com uma turma de 5 anos, vinte crianças, do que você lidar com trinta adultos, junto com tantas crianças, tantas famílias!

Então, falta muito! Porém, o que acontece? Muitos colegas não pensam assim. Pensam que as formações são só mais uma ‘formaçãozinha’, uma “coisinha chata” que a gente tem que ir lá. Por exemplo, vamos supor esse caso que a SME [Secretaria Municipal da Educação] está tendo que convocar o diretor, porque ele não acha necessário.

O diretor precisa sim, estar em algum momento reunido [com outros diretores] pra tocar pareceres. Com alguma pessoa que medie pra também não virar [bagunça]. Porquê? Nós temos muitas angústias! Muitas! E nós somos solitários aqui! Embora eu tenha a professora substituta, não é par. Eu tenho a minha parceira, que é a minha supervisora, só que ela também tem outras demandas. Então, o que acontece? Nós vamos criando muitas angústias! E não tem um mediador junto aqui com a gente.

Dois aspectos apontados pelas diretoras merecem destaque: a formação da gestão voltada para administração empresarial e o descaso dos diretores, relatado por Nívea, diante do mesmo perfil destes cursos que participam, sem espaço para o que ela chamou de “troca de pareceres”.

A respeito da formação voltada para administração empresarial, Vitor Paro aponta como um dos males que permeiam discursos e as práticas das políticas educacionais – a razão mercantil, ou seja, privilegia resultados econômicos, menosprezando os fins educativos, procurando reduzir tudo à imagem e semelhança do mercado (Paro, 2015, p.51).

Neste sentido, desconsideram a especificidade da administração escolar, tratando-a como administração capitalista, de empresa, com fins mercantis de produção, resultados, ranqueamento e eficiência.

Quanto ao outro aspecto destacado, o descaso dos diretores, podemos retomar o que menciona Heloísa Lück, citada anteriormente, que faz uma crítica a estas formações teorizantes, conteudistas e livrescas. Ainda, cita a atenção especial à especificidade do diretor e *falta de literatura descritiva de estudos de caso* para que haja um estudo objetivo sobre essas questões tão singulares.

O que se nota é que no Brasil, desde o surgimento deste cargo até o que atualmente o constitui, é possível traçar um perfil do diretor escolar com algumas características que o compuseram e eram esperadas pelo contexto histórico. No entanto, algumas delas como ser sinônimo de autoridade relacionada a autoritarismo, onde o “bom diretor” é aquele a quem os funcionários, professores e alunos temem. Ou ainda, ser responsabilizado por tudo o que ocorre na escola, em contrapartida à democratização, comprometimento e participação de todos os agentes envolvidos com este processo. Felizmente, essas características estão ultrapassadas mediante as pesquisas e teorias na área de gestão, todavia, infelizmente, ainda são encontradas nas instituições.

Para tanto, as formações devem voltar-se para o contexto encontrado no caminhar pelas escolas, antes mesmo do ideal a ser atingido.

Diante desta lacuna de formações mais relacionadas com o cotidiano escolar e na busca por espaços diferenciados de discussão, a diretora Nívea menciona um grupo criado pelos próprios diretores da rede na tentativa de amenizar essa angústia por momentos de trocas entre eles.

Nívea: Quando nós montamos a comissão de “mediadores” que a gente começou a se encontrar e pensar nos problemas da escola e meios de solucionar esses problemas eu percebi que esta angústia é dividida e ela é assim: igualitária. É de todos, com os mesmos problemas. Tem pessoas que são mais avançadas em algumas questões então elas trazem essa problemática e como foi resolvida, e a gente traz isso e tenta adaptar na escola. Essa troca é fundamental! E nós também não temos. Porque o grupo é pequeno, e o geral, que fica? Tem muita gente antiga que tem boas soluções e também tem muita gente nova com ótimas ideias! É uma troca bem rica!

[...] nem que a gente se organizasse por setores pra estar conversando, mas deveria ter esse movimento, porque a gente fica muito ilhado aqui na escola.

Outro aspecto observado nas falas de Nívea e Maria, diz respeito ao que esperam do gestor. O diretor é tido como o guardião da lei e da ordem na escola antes de qualquer outro papel que pretenda realizar, conforme constam os primeiros documentos oficiais que regulamentaram o cargo. Nívea comenta sobre adequar a escola a um documento oficial da rede (o Manual de Procedimentos) e sentir-se cerceada para implementar ideias, Maria também fala da necessidade de justificativas:

Nívea: [...]eu sinto ainda, que eu sou uma jovem, que está entrando na puberdade e a mãe precisa orientar sempre. Entendeu? Não que eu me sinta assim, eu até sinto que eu consigo, em muitas frentes da minha escola, lidar com isso. Eu percebo que algumas coisas, depois que vão para a Secretaria,

elas retornam de outro jeito. Não é seguida a autonomia do diretor, porque às vezes... porque tem... é... uma série de normas e às vezes você não consegue acatar aquela norma dentro da sua escola, você toma uma outra medida e... já fui repreendida por isso. Entendeu? Então, é como uma jovem: “Ah mãe eu comprei uma...” “Ah, não era pra comprar!”

[...] No município não. A gente é chamada pra tudo! A gente não consegue lidar sozinha com os problemas, porque sempre vai ter uma pessoa que vai interferir, que vai... e quando a gente é chamado, a gente é tratado como uma adolescente que está sendo puxada a orelha. Eu... você não vai... [risos – receio de ser repreendida].

Maria: Eu não posso tomar nenhuma decisão sem comunicar todo mundo; sem falar que eu tô fazendo isso; sem justificar. Também não posso estabelecer parcerias com alguém que não é do partido, sem ter um prejuízo por conta disso. Entendeu? Uma retaliação ou alguma coisa assim. Ainda que não seja explícito, às vezes ela é até velada. Não é explícita, mas a gente que, acaba sofrendo as consequências.

Dentre este cerceamento e autonomia restrita dos diretores e as novas demandas da escola, podemos citar de forma sucinta os estudos de Andy Hargreaves e suas contribuições na temática da pós-modernidade, buscando estabelecer uma relação destas mudanças sociais com papéis dos agentes da educação, incluindo o diretor que atualmente lidera uma instituição que pouco se alterou desde a sua criação, mas precisa lidar com os dilemas desta época.

De acordo com Hargreaves (1998), as estruturas de escolaridade que hoje possuímos serviam a outros objetivos de outras épocas, isto é, o ensino que estava em função da indústria mecânica pesada permanece hoje, na época pós-moderna e pós-industrial. O autor fala que “A pós-modernidade é uma condição social na qual a vida econômica, política, organizacional e mesmo pessoal passa a ser organizada em torno de princípios muito diferentes daqueles que caracterizavam a modernidade” (p.10).

O autor (op.cit.) fala também, do colapso das certezas surgidas na modernidade, com o iluminismo, onde a certeza científica está a perder sua credibilidade quando descobertas supostamente “duras” são anuladas e contraditas por novas descobertas. Podemos citar a desconstrução das narrativas históricas, a partir de questionamentos sobre o que sabíamos da escravidão e libertação dos escravos; a morte do General James Wolfe contada com versões diferentes, de conforme menciona Hargreaves. Ele diz haver uma brecha incômoda que separa um acontecimento vivido da narração subsequente.

Além da crise das certezas, a modernidade, com sua explosão de conhecimentos, deu origem à proliferação de especializações, muitas vezes contraditórias, como por exemplo: a luz do sol ora é boa para o organismo, ora não é; o álcool é prejudicial à saúde até alguém anunciar que doses de vinho reduzem o colesterol. Portanto, diante dessa provisoriedade do conhecimento científico, surge a incerteza ideológica dos sistemas escolares e, com ela, a crise de identidade e de objetivos.

Juntamente com esse colapso das certezas e provisoriedade dos conhecimentos,

amplia-se e dinamiza-se o acesso às informações, via novas tecnologias de comunicação, como jamais visto na história. Informações que anteriormente estava restrito às escolas. Ainda, a Educação acolhe um outro público, que Miguel Arroyo² chamou de “os outros”; “os diversos”; “os diferentes dos que sempre chegavam”; “os das favelas”; “das periferias”... Neste âmbito, deve haver uma mudança de visão e função (social) da escola, antes, educação bancária, que transmitia conhecimento a um grupo seletivo – os que não acompanhavam saíam. Portanto, contrapondo a alguns discursos: a escola não era boa, era péssima! Excludente. Hoje, se o público é outro, as escolas, os professores e os diretores não podem ser mais os mesmos. A escola precisa ser democrática, participativa, autônoma e humanitária. Formar integralmente esses “outros” sujeitos, como também esses diretores, que devem ser outros. Inclusive, resguardando esse público de seus direitos básicos, antes mesmo de trabalhar o seu intelecto. Temos uma dívida a ser paga.

Por todas essas características e necessidades urgentes de transformação, onde o diretor é o articulador dessas demandas, é necessário que ele tenha clareza de seu papel de líder político e seus objetivos. Também, ter conhecimento para trabalhar as várias interfaces presentes na escola atual: social, assistencial, saúde e justiça. Para tanto, deve aliar-se ao conhecimento de leis (direitos e deveres); pedagógico e administrativo. Assim, mesmo que pareça utópico, há de se pensar em uma formação de gestores que contemple todos esses aspectos e, para que seja significativa, necessita iniciar com um levantamento das expectativas dos próprios envolvidos neste processo: os diretores.

Antes de supervalorizar a teoria em detrimento da prática ou vice-versa, a proposta deste texto busca contribuir, para uma reflexão sobre a atuação destes diretores diante de tantas exigências e novos dilemas que têm enfrentado nas suas escolas atualmente, como também, numa perspectiva do desenvolvimento profissional. Com isto, pressupomos que a importância da pesquisa articulada à realidade, procurando explicá-la, captar sua essência, possa trazer possibilidades de reflexão e intervenção mais coerentes, na busca contínua da melhoria do processo educativo, como também, do avanço nos estudos e formações na área.

Em suma, vale reforçar que diante da crise das utopias que surgiram na modernidade, com o positivismo e seu ideal iluminista, faz-se necessário uma readequação dos pressupostos que a mantinham. Especificamente, no caso das formações apartadas da complexidade da escola, com seus imprevistos e situações que demandam respostas imediatas, tomadas pelo bom (ou mal) senso do diretor, vimos não fazer sentido hoje. As diretoras enxergam como desperdício, pois deixam a escola fervendo, como falou Carolina, para ouvirem teorias que não dialogam com a prática. Não se trata de desprezar o que já foi construído e conquistado nesta área de administração e, agora, gestão escolar. Porém, há de se acenar para uma nova visão deste gestor, assim como dos professores e alunos, que merecem uma escola atualizada, viva.

Acredito que a liderança do diretor se relaciona mais diretamente com a sua forma

de atuação do que pelo cargo que ocupa. É bom ressaltar que não adianta apenas ser um ótimo administrador, mas é preciso que se reflita sobre o que faz e para que objetivo está voltado. Conforme disse Vitor Paro, certa vez, que podemos ser eficientes em coisas que eticamente não são boas, como por exemplo, ser um excelente traficante de drogas. Não se trata de uma questão de técnica, mas de política. Por isso, é imprescindível que o diretor, tendo tão grande responsabilidade, possua um espaço para estudos, formação e reflexão do seu papel, pois o repertório e o conhecimento dele são fundamentais para que a instituição tenha clareza de seu papel e objetivos.

É necessário que as universidades saiam do seu estado de contemplação, como já vem ocorrendo em alguns setores, e passem a agir dentro ou em conjunto com as escolas e seus profissionais. O mesmo deve ocorrer na escola, onde seus profissionais devem buscar novas formas de atuação e mesmo de exigir que sejam ouvidos pelos que formulam as políticas públicas da Educação. Assim, o diretor passará a agir sobre as situações conflituosas, avançando na busca de melhorias ao invés de ser dominado por elas, quando não tem tempo de parar para planejar a postura mais adequada a tomar.

Torna-se crucial que os órgãos centrais, via políticas públicas, elaborem as legislações de forma mais flexível e coerente com as necessidades que o diretor de escola possui. Sabemos que a lei é cega, e sendo os diretores os representantes dela na escola, cumprindo-a e fazendo com que cumpram-na, é preciso avisar que eles enxergam. E enxergam muito bem! Inclusive veem o que a própria legislação não consegue prever dentro da imprevisibilidade da Educação. Portanto, devemos ouvi-los e parar de determinar como deve ser antes de verificar como é.

NOTAS

1. Entrevista de Miguel Gonzalez Arroyo cedida ao Programa “Nós da Educação”, Canal Portal Dia a Dia da Educação, disponível no YouTube, publicado em 30 de janeiro de 2014 e acesso: junho/2015.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert. ; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. [tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista]. Porto: Porto, 1994.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide, Portugal : McGraw-Hill, 1998. 308 p. Original em inglês: *Changing teachers changing times*.

LÜCK, Heloísa. *Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores*. In: Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1087/989>> Acesso em 31/05/15.

PARO, Vitor Henrique. *Diretor Escolar : educador ou gerente?* – São Paulo : Cortez, 2015.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alunos 7, 9, 14, 16, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 36, 45, 46, 48, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 85, 86, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 158

Aprendizagem 6, 13, 17, 18, 27, 28, 43, 49, 53, 55, 56, 58, 65, 67, 68, 69, 70, 73, 75, 78, 80, 82, 83, 92, 96, 97, 98, 99, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 136, 137, 138, 146, 147, 148, 149, 153, 154, 155, 158, 164

Atividades pedagógicas 26, 33, 36, 46, 48

B

Banco Mundial 31, 37, 39, 41

BNCC 7, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

Brasil 2, 4, 5, 1, 7, 12, 13, 14, 20, 23, 30, 33, 35, 36, 37, 39, 41, 43, 47, 48, 49, 50, 54, 60, 62, 64, 71, 72, 73, 75, 77, 81, 82, 84, 85, 86, 89, 90, 92, 93, 110, 134, 137, 138, 149, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

C

Competências 4, 13, 17, 38, 52, 53, 56, 60, 115, 125, 126, 137, 155, 157, 158, 159

Conhecimento 6, 8, 9, 10, 13, 15, 17, 25, 28, 30, 39, 42, 56, 59, 60, 62, 64, 65, 69, 79, 82, 87, 88, 95, 97, 98, 99, 110, 113, 114, 115, 117, 120, 122, 129, 137, 144, 147, 148, 154, 155, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164

CREP 7, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

cultura 11, 12, 13, 16, 23, 45, 51, 52, 53, 57, 58, 62, 65, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 111, 113, 114, 123, 139, 147

Cultura 10, 31, 84, 96, 99

Currículo 13, 22, 37, 61, 67, 96, 114, 117, 119, 126, 137, 156, 157, 158, 165

D

Diretores 5, 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 27, 52, 68

Discente 22, 25, 136, 137, 146

Docência 4, 13, 14, 15, 19, 20, 51, 52, 60, 62, 64, 65, 67, 68, 69, 72, 73, 75, 76, 78, 79, 82, 83, 113, 123

E

Educação 4, 6, 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 81, 82,

84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 110, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 147, 149, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 163, 164, 165, 166

Educador 6, 10, 13, 25, 56, 69, 76, 77, 95, 96, 99, 113, 123

Eletroquímica 6, 148, 150, 151, 152

Ensino 4, 7, 1, 3, 4, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 136, 137, 138, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 164

Escola 5, 6, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 37, 39, 40, 41, 44, 45, 55, 56, 57, 58, 61, 65, 68, 70, 72, 73, 75, 76, 78, 79, 81, 83, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 129, 134, 136, 138, 141, 142, 143, 148, 150, 151, 152, 153, 158, 166

Escrita 12, 18, 19, 29, 36, 42, 45, 48, 97, 98, 99, 108, 110, 125, 126, 127, 130, 131, 132, 136, 137, 138

Estagiário 5, 24, 27, 29, 32, 81

Estágio 5, 4, 5, 16, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 46, 64, 65, 75, 76, 77, 78, 81, 87, 148, 150, 154

F

Formação continuada 5, 3, 5, 19, 22, 24, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 62, 72, 115, 116, 117, 118

Formação de professores 2, 4, 5, 1, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 30, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 52, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 81, 82, 83, 84, 139, 148, 157, 158

Formação docente 4, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 25, 27, 28, 46, 49, 54, 66, 68, 70, 74, 80, 158

G

Gêneros discursivos 126

Gestão escolar 2, 4, 9, 10, 113, 115, 116

Gestão pedagógica 6, 6, 112, 113, 114, 116, 121, 123

H

Habilidades 4, 4, 17, 26, 29, 56, 98, 99, 125, 127, 137, 151, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164

I

Identidade 8, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 65, 69, 72, 88, 90, 91, 93, 114

IES 63, 65, 66, 67

L

LDB 14, 23, 31, 33, 37, 39, 41, 42, 47, 49, 52, 158

Leitura 4, 18, 29, 36, 42, 45, 48, 58, 62, 78, 79, 98, 99, 110, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 164

Língua Espanhola 6, 95, 97, 98, 100

Língua Portuguesa 15, 89, 125, 126, 127, 138, 164

Livro 4, 6, 72, 79, 113, 123, 125, 126, 127, 128, 132, 133, 135, 136, 137

M

Matemática 7, 15, 41, 58, 75, 77, 78, 80, 82, 83, 156, 157, 160, 164

MEC 31, 35, 36, 40, 43, 45, 47, 48, 49, 60, 82, 87, 94, 110, 123, 137, 138, 165, 166

Memória 5, 51, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 73, 99, 137

Música 6, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147

O

ONU 41

P

PAIP 6, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124

Pandemia 6, 71, 139, 144, 145

PCN 42, 77, 78, 98, 134, 137

PEC-Municípios 52, 53, 55, 56, 58, 59, 62

Pedagogia 4, 5, 4, 11, 15, 37, 38, 49, 51, 52, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 81, 114

Políticas públicas 2, 4, 6, 10, 15, 35, 36, 41, 42, 45, 48, 51, 53, 84, 85, 87, 88, 93, 114, 124, 166

PPC 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 159

PPP 25, 26, 31

Processo formador 5, 11, 12, 13, 18, 19

Professor 5, 6, 13, 14, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 48, 49, 50, 52, 54, 56, 57, 58, 61, 62, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 96, 115, 117, 122, 125, 129, 134, 138, 141, 146, 153, 154, 155, 157, 158, 166

Profissionalização 5, 16, 22, 49, 51, 52, 54, 55, 59, 81

Projeto pedagógico 5, 63, 66

Q

QSC 148, 149, 150, 151

Química 15, 148, 149, 150, 152

S

Sala de aula 13, 21, 23, 27, 28, 29, 32, 39, 40, 45, 46, 61, 78, 79, 80, 81, 117, 125, 127, 134, 136, 151, 155

Sociologia 5, 21, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 33, 60

T

terceirização 36, 41, 44, 47, 48

Terceirização 35

TERCEIRIZAÇÃO 5, 35

Texto teatral 6, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137

U

Universidade 5, 21, 23, 24, 26, 33, 51, 61, 62, 73, 75, 76, 78, 79, 87, 90, 92, 93, 112, 147, 148, 154, 155, 156, 166

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

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

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Licenciaturas no Brasil:

Formação
de professores
e políticas públicas




Ano 2021

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

Licenciaturas no Brasil:

Formação
de professores
e políticas públicas

