

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
ARIANA BATISTA DA SILVA
(ORGANIZADORES)

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

5

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
ARIANA BATISTA DA SILVA
(ORGANIZADORES)

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

5

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



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

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

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

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

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

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

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

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

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

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora



Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
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 Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
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. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
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



A educação enquanto fenômeno social: avanços, limites e contradições 5

Diagramação: Camila Alves de Cremo

Correção: Yaiddy Paola Martinez

Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga

Revisão: Os autores

Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Ariana Batista da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: avanços, limites e contradições 5 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Ariana Batista da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0157-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.575222604>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Silva, Ariana Batista da (Organizadora). III. Título.

CDD 370

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 2022

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

Neste livro, intitulado de **“Educação enquanto Fenômeno Social: avanços, limites e contradições”**, reúnem-se estudos dos mais diversos campos do conhecimento, que se complementam e articulam, constituindo-se enquanto discussões que buscam respostas e ampliado olhar acerca dos diversos problemas que circundam o processo educacional na contemporaneidade, ainda em um cenário de desafios demandados pela Pandemia.

Sabemos que o período pandêmico, como asseverou Cara (2020), escancarou e asseverou desigualdades. Nesse movimento de retomada do processo de ensino e aprendizagem presencial, pelas redes de ensino, o papel de “agente social” desempenhado ao longo do tempo pela Educação passa a ser primordial para o entendimento e enfrentamentos dessa nova realidade, vivenciada na atualidade. Dessa forma, não se pode resumir a função da Educação apenas a transmissão dos “conhecimentos estruturados e acumulados no tempo”. Para além do “ler e escrever, interpretar, contar e ter noção de grandeza” é papel desta, assim como, da escola, enquanto instituição, atentar-se as inquietudes e desafios postos a sociedade, mediante as incontáveis mudanças sociais e culturais (GATTI, 2016, p. 37).

Diante disso, a Educação se consolida como parte importante das sociedades, ao tempo que o “ato de ensinar”, constitui-se num processo de contínuo aperfeiçoamento e transformações, além de ser espaço de resistência, de um contínuo movimento de indignação e esperar, como sinalizou Freire (2018). No atual contexto educacional, a Educação assume esse lugar “central”, ao transformar-se na mais importante ferramenta para a formação crítica e humana das pessoas, como lugar real de possibilidade de transformação da sociedade.

Destarte, os artigos que compõem essa obra são oriundos das vivências dos autores(as), estudantes, professores(as), pesquisadores(as), especialistas, mestres(as) e/ou doutores(as), e que ao longo de suas práticas pedagógicas, num olhar atento para as problemáticas observadas no contexto educacional, buscam apontar caminhos, possibilidades e/ou soluções para esses entraves. Partindo do aqui exposto, desejamos a todos e a todas uma boa, provocativa e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
Ariana Batista da Silva

REFERÊNCIAS

CARA, Daniel. **Palestra online promovida pela Universidade Federal da Bahia, na mesa de abertura intitulada “Educação: desafios do nosso tempo” do evento Congresso Virtual UFBA 2020**. Disponível em: link: <https://www.youtube.com/watch?v=6w0vELx0EvE>. Acesso em abril 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: Marli André (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. 1ed. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 35-48.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

QUESTÕES EDUCACIONAIS: UMA REALIDADE EM ANGOLA E NO BRASIL

Gabriel Rodrigues Serrano

Damião de Almeida Manuel

Niembo Maria Daniel

Elijane dos Santos Silva


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226041>

CAPÍTULO 2..... 20

OS DESAFIOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM O ENSINO REMOTO

Ilze Maria C. Machado

Katia Mosconi Mendes


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226042>

CAPÍTULO 3..... 30

ESTÁGIO DOCENTE SUPERIOR E O CONSTITUIR-SE PROFESSORA NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE GENÉTICA

Ariana Batista da Silva

Américo Junior Nunes da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226043>


CAPÍTULO 4..... 43

AS LEIS 10639/2008 E 11645/2008 E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Adriany de Ávila Melo Sampaio

Antônio Carlos Freire Sampaio

Rosana de Ávila Melo Silveira


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226044>

CAPÍTULO 5..... 51

MERCOSUL EDUCACIONAL E PROCESSO DE BOLONHA: A INTEGRAÇÃO DOS SISTEMAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR EM QUESTÃO

Tatiana Carence Martins

Aurélio Ferreira da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226045>


CAPÍTULO 6..... 61

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA DUALIDADE EDUCACIONAL

Plínia de Carvalho Bezerra

João Paulo Lira Martins


Prucina de Carvalho Bezerra

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226046>

CAPÍTULO 7..... 73

A BIOÉTICA E AS CIÊNCIAS NATURAIS - 1975 A 2019

Sérgio Olim Gomes de Mendonça

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226047>

CAPÍTULO 8..... 92


CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA FREIRIANA À INCLUSÃO DOS ALUNOS PÚBLICO- ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Olga Mara Bueno

Vanessa Bernardi

José Carlos Winkler

Rita de Cássia da Silva Oliveira


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226048>

CAPÍTULO 9..... 106

ENCRUZILHADAS VIRTUAIS E ANTIRRACISMOS CONTEMPORÂNEOS

João José do Nascimento Souza

Rogério Luís da Rocha Seixas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226049>

CAPÍTULO 10..... 119

FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO E A VIOLÊNCIA

Rebecca de Castro Teixeira

Florencia Cruz da Rocha Ebeling

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260410>

CAPÍTULO 11..... 128

ADOLESCENTES MARCADOS: VIOLÊNCIA E EMANCIPAÇÃO EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Carolina Cunha Seidel

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260411>

CAPÍTULO 12..... 140

REPRESENTAÇÕES ACERCA DAS DINÂMICAS EDUCATIVAS, CULTURAIS E TRADICIONAIS COM CRIANÇAS E JOVENS: UM ESTUDO DE CASO

Paulo César Bulhões


Isabel Cabrita Condessa






 <https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260412>


CAPÍTULO 13..... 155

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PREFIGURAÇÃO DO AGIR DOCENTE

Regina Aparecida de Moraes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260413>

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| CAPÍTULO 14..... | 174 |
| COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: INOVAR, INTERAGIR E INTEGRAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA | |
| Sueli Perazzoli Trindade | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260414 | |
| CAPÍTULO 15..... | 184 |
| ESTILOS DE LIDERAZGO Y GESTIÓN ADMINISTRATIVA DE LOS DIRECTIVOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE LA REGIÓN PUNO DEL PERÚ | |
| Demetrio Flavio Machaca Huancollo | |
| Leopoldo Wenceslao Condori Cari | |
| Edy Larico Mamani | |
| Jenner Volney Sanchez Arapa | |
| Proto Washington Caira Centeno | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260415 | |
| CAPÍTULO 16..... | 195 |
| FACTORES PARA LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL EN ORGANIZACIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. CASO UNAD-COLOMBIA | |
| Diana Marcela Cardona Román | |
| Hugo Alberto Martínez Jaramillo | |
| María Crisalia Gallo Araque | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260416 | |
| CAPÍTULO 17..... | 227 |
| GESTÃO E CURRÍCULO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UM MUNICÍPIO DO SUL CATARINENSE | |
| Gisele da Silva Milanez | |
| Antonio Serafim Pereira | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260417 | |
| CAPÍTULO 18..... | 242 |
| BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO ACERCA DA EQUIDADE DE GÊNERO | |
| Thayse Melo Borges | |
| Mareli Eliane Graupe | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260418 | |
| CAPÍTULO 19..... | 249 |
| EDUCACIÓN CONTINUA, COMO ALTERNATIVA PARA AMPLIAR LA OFERTA EDUCATIVA EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE TEPEXI DE RODRÍGUEZ | |
| Behetzaida Martínez Regules | |
| Socorro Pacheco Pérez | |
| Edgardo Roldán Y Tovar | |
| Heriberto Vázquez Guevara | |

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260419>

| | |
|-------------------------------------|------------|
| SOBRE OS ORGANIZADORES | 256 |
| ÍNDICE REMISSIVO..... | 257 |

GESTÃO E CURRÍCULO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UM MUNICÍPIO DO SUL CATARINENSE

Data de aceite: 01/04/2022

Gisele da Silva Milanez

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC e participa do FORGESB, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Gestão e Formação na Educação Básica <https://orcid.org/0000-0003-4765-969X>

Antonio Serafim Pereira

Doutorado em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha) e Pós-doutorado em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade de Buenos Aires (Argentina). Atuou como docente pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC <https://orcid.org/0000-0002-2608-7357>

RESUMO: O presente trabalho descreve a pesquisa, que objetivou identificar perspectivas de currículo e gestão expressas nas diretrizes curriculares nacionais e município pesquisado, em especial, as representações sociais das docentes sobre a temática. Procedimentos metodológicos utilizados: análise documental e entrevista, ambos submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2014) na interlocução com Moscovici (2015), Libâneo (2001), Sacristán (2000), Silva (2013), entre outros autores. Os dados, no entanto, não nos forneceram evidências objetivas para afirmarmos, que os argumentos das professoras se vinculam aos indícios captados nos documentos sobre gestão e currículo, condizentes com a concepção de

gestão democrático-participativa e currículo configurado nas perspectivas crítica e/ou pós-crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão; currículo; representações sociais; professoras.

MANAGEMENT AND CURRICULUM: SOCIAL REPRESENTATIONS OF PUBLIC SCHOOL TEACHERS FROM A MUNICIPALITY IN SOUTHERN CATARINIAN

ABSTRACT: The present work describes the research, which aimed to identify perspectives of curriculum and management expressed in the national curricular guidelines and the researched municipality, in particular, the social representations of teachers on the subject. Methodological procedures used: document analysis and interview, both submitted to content analysis (Bardin, 2014) in the dialogue with Moscovici (2015), Libâneo (2001), Sacristán (2000), Silva (2013), among other authors. The data, however, did not provide us with objective evidence to affirm that the teachers' arguments are linked to the evidence captured in the documents on management and curriculum, consistent with the concept of democratic-participative management and curriculum configured in the critical and/or post perspectives-critical.

KEYWORDS: Management; curriculum; social representations; teachers.

INTRODUÇÃO

Este trabalho corresponde à continuidade

do projeto iniciado em 2018 que, inicialmente, buscou compreender as representações sociais de gestores de três escolas públicas municipais do sul catarinense acerca da relação currículo e gestão. Presentemente, este artigo descreve o estudo investigativo realizado com as docentes das mesmas escolas, que visou, do mesmo modo, compreender suas representações sociais referentes à relação mencionada¹.

Para tanto, a pesquisa realizada buscou responder às seguintes questões norteadoras: Que perspectivas de currículo e gestão expressam as diretrizes curriculares nacionais e orientações curriculares do sistema de ensino municipal pesquisado? Quais os conceitos dos docentes escolares sobre gestão e currículo na Educação Básica? Que possibilidades e limites se evidenciam na fala das professoras quanto à relação currículo e gestão, particularmente, a democrática. Utilizamos como procedimentos metodológicos, a análise documental referente a currículo, gestão e à relação entre ambos (diretrizes curriculares nacionais – Resolução nº 04/2010; Base Nacional Comum Curricular, BNCC; Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede de Ensino do município de Criciúma/SC) e entrevistas semiestruturadas com nove docentes atuantes em escolas que oferecem o Ensino Fundamental.

GESTÃO ESCOLAR: A CONCEPÇÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA

Segundo Libâneo (2001), na gestão escolar são encontrados conceitos e práticas que se inter-relacionam enquanto organização, gestão, participação e cultura organizacional. A organização pode ser compreendida como uma unidade social que reúne pessoas, que interagem umas com as outras, operando por sistemas e processos organizacionais próprios, como meio de alcançar os objetivos da escola. Nesse sentido, a gestão é compreendida como atividade, que mobiliza recursos e ações para alcançar os objetivos da instituição escolar, envolvendo aspectos gerenciais e técnico-administrativos.

No entanto, Libâneo (2001) nos chama a atenção para o entendimento de que há diferentes concepções de gestão, que acabam assumindo diferentes significados. Neste trabalho, defendemos o modelo de gestão democrático-participativa, no qual a participação é compreendida como um conceito que se fundamenta na apropriação da autonomia (individual e coletiva), ou seja, a capacidade de as pessoas poderem utilizar a livre determinação de si próprias e, assim, ser parte, fazer parte e tomar parte no processo educacional. (Bordenave, 1994). O que está de acordo com a Resolução nº 04/2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica), quando expressa a necessidade e o dever com a gestão democrática, aludindo à participação dos agentes sociais da instituição escolar no sentido de garantir que os objetivos da educação sejam auferidos, conforme explícito em seu Art. 54, § 2º, que diz:

É obrigatória a gestão democrática no ensino público e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino, o que implica decisões coletivas que

¹ Financiamento: PIBIC/UNESC e FAPESC.

pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação. (Brasil, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também destaca que as

[...]aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. [...] Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a: [...] decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; [...] incluindo, manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino. (Brasil, 2017, p. 16).

Também está explícito, no referido documento, como parâmetro para a organização e progressão curricular, a garantia de espaço/oportunidade para que os estudantes “possam vivenciar processos coletivos de tomada de decisão, debates de ideias e propostas e engajar-se com o acompanhamento e a fiscalização da gestão pública e com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a coletividade”. (Brasil, 2017, p. 512).

Ademais, está evidenciado nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede de Ensino do Município de Criciúma/SC), em consonância com os documentos anteriores, que

a gestão democrática [...] é assegurada pela existência, pelo funcionamento, pelo fortalecimento do Colegiado Escolar (Associação de Pais e Professores - APPs, Conselhos Escolares e Grêmios Estudantis) e pela elaboração do Projeto Político Pedagógico com a participação dos profissionais, dos estudantes, dos pais, dos professores e das comunidades locais nas decisões. (Criciúma, 2020, p. 20).

Nesse sentido, conforme Libâneo (2001), a gestão democrático-participativa está presente na pró-atividade do gestor e dos agentes, que se relacionam com ele, unidos a objetivos sociopolíticos e pedagógicos. Dessa maneira, o gestor avalia sistematicamente as ações pensadas e empreendidas, diagnosticando problemas, intervindo no pensamento e trabalhando a tomada de decisões de forma coletiva. Assim, todos conduzem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados, observam, detectam e tomam ações conjuntas, quanto às tarefas e relações sociais. Ou seja, para atingir os objetivos de uma gestão democrático-participativa, o cumprimento das metas e responsabilidades são decididas coletivamente. Isto é, para gerir a participação é preciso compreender a importância do gestor como líder, alguém que orienta, direciona e acolhe, que soma desejos, significados, necessidades e expectativas de sua comunidade escolar e, inclusive, articula a adesão da participação de todos os segmentos no projeto político pedagógico.

Para tanto, é necessário compreender a dinâmica da cultura organizacional de cada escola, que segundo Libâneo (2001), (re) constrói-se com base nos sentidos e

significados das próprias pessoas, agentes sociais da instituição escolar. Portanto, a cultura organizacional ocorre a partir da interação entre as pessoas, que assumem diferentes papéis organizacionais e, por meio da vivência do cotidiano, vão construindo traços culturais próprios, crenças, sentidos e significados, modos de se relacionar e praticar. Por isso, cada organização tem seu próprio modo de conduzir, fazer, produzir e resolver dificuldades, que devem estar explícitas no Projeto Político Pedagógico, por ser um documento em ação oriundo de discussões e decisões coletivas. Dessa maneira, tanto as organizações podem mudar as pessoas, quanto as pessoas mudarem as organizações. Este pensamento reafirma que a gestão democrática-participativa fundamentada na participação social concebe “a participação como espaço de discussão e tomada de decisão local, visando à construção coletiva de uma proposta de educação emancipatória e cidadã”. (Pereira; Mueller, 2019, p. 243).

Em suma, a gestão quando conduzida pelo gestor democrático-participativo, assume uma concepção diferente, na qual tanto o líder, quanto os demais profissionais juntos: pensam soluções, dividem atividades e agem com comprometimento. Assim, os profissionais docentes e não docentes, nas organizações escolares, mobilizam processos de aprendizagem, desenvolvem atitudes/ações, aprimoram relações sociais, exercem a cidadania com consciência e responsabilidade. Esse jeito singular, próprio e coletivo de participar, fazer acontecer, atuar e sentir-se parte constitui a cultura organizacional da escola e pode se dar de múltiplas maneiras, dependendo da forma como as pessoas se relacionam, diferentemente, de simples gestão liberal compartilhada, respaldada, simplesmente, na colaboração e assistência (Melo, 2004). Portanto, no procedimento e forma (Santos; Avritzer, 2002), ou, sob disfarce democrático, nas chamadas relações amistosas (Giroux, 1992), aparentadas com as costumeiras concessões pessoais e/ou privilegiantes.

CURRÍCULO: COMPROMISSO COM A INTERCULTURALIDADE

Para Sacristán (2000), o currículo engloba vários elementos: culturais, institucionais, políticos, psicológicos, epistemológicos, filosóficos, valores sociais e modelos educacionais, visto que está diretamente ligado a conhecimento e formação humana.

Para Silva (2013) há três perspectivas/concepções de currículo: a) tradicional, voltado à reprodução mecânica de conteúdo, cabendo ao aluno apenas a acionar, precipuamente, a habilidade mental de memorização; b) crítica, preocupado em habilidades de compreensão, análise e síntese de conteúdos escolares, impulsionando o aluno a identificar desigualdades, especialmente, as de ordem econômica; c) pós-crítica, através do qual os estudantes desenvolvem habilidades mentais elevadas, analisam, criticamente, os contextos sociais e denunciam as desigualdades socioculturais (marginalização intercultural), para além das produzidas pela supremacia dos determinantes econômicos.

Para isso, Garcia (2012), a exemplo de Silva (2013), compreende que a instituição escolar precisa abrir espaço de discussão para que ocorra um currículo vivo, dinâmico, de expressão e produção de sentidos e significados, comprometido com uma escola realmente preocupada com a formação cidadã de seus diferentes e múltiplos sujeitos.

Nesse sentido, é preciso, como defende Pereira (2014), a consideração de saberes para além do que está posto/legitimado e, sobretudo, a importância do exercício da criticidade para além do existente e/ou econômico. Corrobora, desse modo, com Lopes (2013), que defende o quão é imprescindível, ao construir um currículo escolar e colocá-lo em ação, considerar as diferentes identidades pessoais e culturais por meio do exercício da problematização e da pesquisa.

A Resolução nº 04/2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica) apresenta, como aspecto central, o compromisso com a formação humana integral. Conforme expresso em seu Art. 13, o currículo escolar deve pautar-se em “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados, contribuindo para construir as identidades dos educandos”. (Brasil, 2010).

Este posicionamento corrobora com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca articular e promover, ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais, favoráveis à formação humana integral para o exercício da cidadania com consciência e criticidade, mediante as plurais realidades dos alunos. (Brasil, 2017). Assumida pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma ao expressar o cuidado em “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos, exercitar a curiosidade intelectual, valorizar e deixar fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, utilizar diferentes linguagens para se comunicar, valorizar a diversidade de saberes e de vivências culturais”. (Criciúma, 2020, p. 5).

Em suma, tanto os autores, quanto as normativas convergem para a prática da abordagem histórico-cultural, que valoriza os saberes como resultados das múltiplas interações entre escola, família e sociedade, oportunizando, assim, posicionamento crítico por meio das reflexões acerca das próprias ações, visando contribuir para a formação de sujeitos transformadores da comunidade em que vivem.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Para Jodelet (2001), as representações sociais são compreendidas como os saberes, significados e sentidos atribuídos pelas relações sociais, de forma compartilhada, entre diferentes sujeitos, de acordo com o que cada um percebe e sente ao realizar sua leitura de mundo. Nessa mesma linha de raciocínio, Moscovici (2015) atenta para a busca de compreensão e aprofundamento das representações sociais, enquanto conhecimento sociocultural, que favorece a promoção das transformações nas relações sociais. Por essa

razão, Guareschi (1996) atribui às representações sociais as construções simbólicas, socialmente compartilhadas de maneira dinâmica, que autenticam a produção das culturas, das tradições e memórias dos grupos.

Guareschi (1996) dividiu o processo de representações sociais em três níveis, que avançam, gradativamente, de acordo com as reflexões dos seus conceitos. O primeiro nível, fenomenológico, provém de compreensão oriunda do senso comum. O segundo, teórico, a representação social passa a ter uma conceituação teórica. O terceiro nível, metateórico, caracteriza-se como processo crítico sobre os pressupostos, que fundamentam as teorias, problematizam e dão origem a novos conceitos e entendimentos. Nesse sentido, cabe ressaltar, a posição de Sá (1996) sobre a teoria do núcleo central das representações sociais, que possuem uma base comum e estável, mas, também, podem ser permeadas por um sistema periférico, abarcando sentidos e significados individuais próprios, diferenças e incoerências do grupo.

Dito isso, é possível compreender que as representações sociais, presentes no âmbito escolar, podem contribuir diretamente para o desenvolvimento da autonomia, da identidade, da criticidade, corroboram para o exercício da cidadania, promovem transformações sociais, rompem com estereótipos, preconceitos e diminuem as desigualdades sociais, políticas e econômicas.

PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE GESTÃO E CURRÍCULO

Antes de passarmos às representações sociais das professoras entrevistadas, consideramos importante fazer alusão aos seus contextos formativos e profissionais. Então, vejamos. As professoras entrevistadas lecionam, no período matutino, do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, sendo cinco entre primeiro e quinto ano e quatro do sexto ao nono ano. Todas possuem curso superior na área de atuação e três delas possuem mais de uma graduação. As licenciaturas variam entre Pedagogia (6), Letras (2), Geografia (1), Ciências Biológicas (2), História (1) e Artes Visuais (o que justifica o número de cursos exceder ao de docentes), visto que três delas possuem mais de uma graduação. Além disso, todas possuem especialização de acordo com a área de atuação. Quanto ao caráter contratual, cinco foram admitidas em caráter efetivo e quatro em caráter temporário. Cinco delas possuem cinco ou mais anos de experiência na profissão docente e as demais entre 1 e 3 anos de docência na Instituição Escolar em que foi realizada a pesquisa. Cabe clarificar, que, visando resguardar a privacidade das docentes, as identificaremos como P1 a P9 (professora/número), considerando o número das profissionais participantes da pesquisa, mencionado anteriormente.

A seguir, apresentamos as três categorias de análise consideradas, tendo por base Bardin (2014). A primeira refere-se à compreensão das docentes quanto à gestão escolar,

envolvendo as questões assim, consideradas: mais significativas, prioritárias, positivas e que precisam de atenção (Quadros 01 ao 04). A segunda categoria de análise investiga o entendimento acerca do currículo pelas docentes (Quadro 05), a terceira categoria de análise compreende a relação entre currículo e gestão e suas contribuições (Quadros 06 e 07). Salientamos, que a frequência indicada nos quadros corresponde ao número de entradas de sentidos condizentes às questões indicadas, que pode ultrapassar ou não atingir o total das professoras entrevistadas.

Nº de participantes: 09

| Gestão escolar – características mais significativas | Frequência |
|-------------------------------------------------------------|-------------------|
| Capacidade para administrar | 7 |
| Olhar atento ao pedagógico | 5 |
| Integração de toda comunidade escolar | 5 |

Quadro nº 01: Compreensão das docentes das escolas pesquisadas sobre as questões mais significativas na gestão escolar

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para a primeira categoria de análise, referente à compreensão das docentes acerca das categorias mais significativas da gestão escolar, a maioria aponta acerca da competência para administrar do gestor, envolvendo planejamento, organização, orientação e acompanhamento junto aos professores. Para P1, o gestor precisa “direcionar em todos os sentidos” desde “administrar a escola” até “orientar o professor em caso de dúvidas”. Segundo P4, faz-se necessário, o gestor “observar/enxergar o que está ocorrendo na escola, identificar o que pode estar atuando e saber nos informar”. Para P9, “ser uma ponte entre a secretaria de educação e os professores”, além de “ter plano com metas bem alinhadas e aplicadas”.

O segundo atributo apontado pelas docentes refere-se ao olhar atento do gestor no pedagógico, destacando o acolhimento, apoio e estímulo aos professores diante das dificuldades encontradas no dia a dia da escola, envolvendo desde a secretaria da educação até as particularidades de aprendizagem, presente nas falas: “acolhimento ao professor e estímulo diante das dificuldades” (P6); “saber a linha pedagógica que vai se trabalhar na escola, dar respaldo e apoio aos professores, funcionários e alunos” (P9); “o melhor para o nosso aluno que é a aprendizagem dele, trabalhar a questão científica e não ficar só no senso comum” (P2). Refere-se à tutela e apoio pedagógico, visão de falta, despreparo, carência?

O terceiro aspecto destacado como mais significativo foi a capacidade de o gestor estar integrado à comunidade escolar, presente nas falas, a seguir, correspondente ao que o gestor precisa: P3, realizar “um trabalho conjunto, família, professores e direção unidos”; P4, “estar junto da comunidade escolar”; P5, garantir “a parte de socialização, de

democracia, de todos trabalharem juntos”, bem como afirma P9, o gestor deve “conhecer a realidade do bairro, das famílias”.

Diante do exposto, os três aspectos destacados pelas docentes levam-nos a compreender a ocorrência de uma administração escolar baseada na concepção técnico-científica, realizada de maneira burocrática e hierárquica, na qual o diretor da escola assume mais um papel de tutela e centralização no que diz respeito à tomada de decisões. (LIBÂNEO, 2001).

Nº de participantes: 09

| Gestão escolar – questão prioritária | Frequência |
|---------------------------------------------|-------------------|
| Capacidade de administrar | 5 |
| Olhar atento ao pedagógico | 4 |
| Integração da comunidade escolar | 3 |

Quadro nº 02: Compreensão das docentes das escolas pesquisadas sobre a questão prioritária, dentre as significativas, na gestão da escola

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como questão prioritária da gestão escolar, dentre as ideias destacadas, as professoras, em sua maioria, afirmam a capacidade em saber administrar a escola, o desenvolvimento de um olhar atento ao pedagógico e a integração de toda a comunidade escolar. No quesito capacidade de administrar a escola, destacam-se as falas de P1: “orientação diante dos problemas que surgirem no dia a dia, como conduzir”; P4: “observar, detectar e acompanhar o professor”; P5: “partilhar as informações, as decisões, o projeto político pedagógico e as tomadas de decisões”; P7: “planejamento, saber nortear”.

No aspecto sobre a necessidade de um olhar atento ao pedagógico, destacam-se as falas de P2: “a aprendizagem do aluno, o que precisa aprender na idade certa, para que se alfabetize e venha a aprender aquilo que ele tem que aprender para levar para uma vida futura”; P6: “o gestor ter esse olhar pedagógico, acompanhar, projetar planos de como a gente pode superar as dificuldades pedagógicas dentro da sala de aula” e P9: “a parte pedagógica é o que faz a escola funcionar”.

Quanto à importância de o gestor manter-se integrado à comunidade escolar, está sustentado nas falas de P5: “todos juntos elaborando, pesquisando, estudando o PPP da escola, a grade curricular do município, do estado para ter um conjunto e fortalecer o trabalho de toda a equipe” e P8: “a equipe diretiva e a equipe pedagógica e professores, todos, ter um bom relacionamento” um bom “envolvimento do grupo”.

As três características indicadas apontam para a necessidade de uma educação de qualidade social defendida por Libâneo (2001, p. 91) na qual o gestor escolar deve “encontrar formas de acordo mútuo e de ajuda recíproca, melhorando a organização escolar e o trabalho dos professores em função da qualidade cognitiva, operativa, social e

ética do processo de ensino e aprendizagem”. Entretanto, o questionamento permanece: tutela, compartilhamento ou democratização? (Melo, 2004).

Nº de participantes: 09

| Gestão escolar – aspectos positivos | Frequência |
|--------------------------------------------|-------------------|
| Acolhimento/apoio ao professor/orientação | 5 |
| Trabalho conjunto (união do grupo) | 4 |

Quadro nº 03: Compreensão das docentes das escolas pesquisadas sobre os aspectos positivos na gestão da escola

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como aspectos positivos na gestão da escola, as professoras destacam com mais intensidade a presença de acolhimento, apoio do gestor junto aos docentes, presentes nas falas de P7: “a recepção, elas acolhem muito bem, dão todo o suporte que a gente precisa pra aula e eu acho excelente assim, a questão do acolhimento, atendem o professor, no início do ano fazem reuniões, nos dão um caderno com o calendário explicando como vai ser o ano”; P8: “o lado humano, olhar o lado do professor e estar sempre com a gente conversando”, reafirmada por P9: “acolhimento e apoio nas relações emocionais com o professor”.

Também foi mencionado pelas docentes o compartilhamento de aspectos positivos relativos ao trabalho em conjunto e união do grupo, presente nas falas: P2: “há cumplicidade com todos, trabalham juntos em prol do aluno, se preocupam com a falta, com a aprendizagem, desde a direção até as serventes”; P3: destaca o “respeito e união” e P5: “o trabalho conjunto”.

Os três aspectos destacados como positivos pelas professoras entrevistadas podem nos levar ao entendimento de uma gestão democrática liberal, na qual há participação de baixa intensidade, preocupada com a técnica que secundariza a valorização da formação humana e cidadã. (Pereira, 2014).

Nº de participantes: 09

| Gestão escolar – aspectos preocupantes | Frequência |
|-----------------------------------------------|-------------------|
| Realidade social dos alunos | 2 |
| Assiduidade dos alunos (faltas) | 2 |
| Cobrança mais firme acerca do pedagógico | 2 |

Quadro nº 04: Compreensão das docentes das escolas pesquisadas sobre os aspectos preocupantes na gestão da escola

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com relação aos aspectos considerados mais preocupantes da gestão escolar, as professoras compartilharam: a questão econômico/financeira das famílias dos estudantes (P1/P9); a assiduidade dos alunos devido à alta rotatividade da comunidade escolar (P2/P3); a necessidade de um acompanhamento mais atento ao pedagógico, tanto para auxiliar nas dificuldades encontradas em sala de aula, tanto para refletir conjuntamente à prática escolar, encontrada na fala de P8: “por esse fato de ser um lado tão humano, às vezes, acaba deixando de cobrar, de repente a equipe diretiva estar cobrando um pouquinho mais” e P6: “a falta do pedagógico, de como que a gente pode superar as nossas dificuldades pedagógicas dentro da sala de aula e como esse auxílio é falho, no dia do conselho de classe a gente só fala mal das coisas que estão erradas, mas o quê que a gente pode fazer para mudar?”.

As três ponderações levantadas pelas docentes além de carecerem de gestores preocupados e engajados com a qualidade social da educação, são contraditórias à Resolução nº 04/2010 em seu Art. 55, inciso V, que orienta a “presença articuladora e mobilizadora do gestor no cotidiano da escola e nos espaços com os quais a escola interage em busca da qualidade social das aprendizagens [...]”. (Brasil, 2010).

Nº de participantes: 09

| Currículo escolar - compreensão conceitual | Frequência |
|---------------------------------------------------|-------------------|
| Como conteúdo escolar | 8 |
| Como norteador do trabalho da escola/Objetivos | 7 |
| Voltado para a realidade da comunidade escolar | 5 |
| Como formação do professor/abordagem | 3 |
| Meio de expressar a democracia | 1 |

Quadro nº 05: Compreensão das docentes das escolas pesquisadas sobre currículo

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto à segunda categoria de análise, a maioria das docentes entrevistadas compreende o currículo como conteúdo escolar, evidenciado na fala de P3: “o currículo escolar são os conteúdos mesmo”; reafirmada por P2 ao dizer: “percebo o currículo como conteúdo”; por P7 ao afirmar que “o currículo escolar é uma base de conteúdos para o professor se preparar” e também na consideração de P9, para quem o currículo “está mais voltado a conteúdos escolares”. O que poderia nos remeter a pensar tratar-se de uma representação de currículo mais próxima à visão fenomenológica – senso comum. (Guareschi, 1996). Ou à teoria tradicional. (Silva, 2013).

Entretanto, há uma evidente atenção para o fato de que este currículo deva voltar-se à realidade da comunidade escolar, conforme encontrado na fala de P1: “Envolve a realidade de vida da escola, de cada criança, aquilo que ela já traz de conhecimento,

de vivência” e também de P7, quando diz: “O professor precisa adequar o currículo às necessidades do bairro, da escola, da vida, da realidade do aluno”. Além disso, o currículo é concebido por P4, como “o perfil da instituição, através do que vai ser trabalhado e envolve todas as pessoas”, ou seja, o currículo enquanto expressão da identidade escolar. (Sacristán, 2000).

Tais considerações podem sugerir a pensar na possibilidade de que as docentes compreendem o currículo mais próximo do enfoque crítico e/ou pós-crítico, tomando o reforço de P9 ao considerar o currículo como “meio de expressar a democracia”. (SILVA, 2013). No entanto, há de se perguntar: a que realidade e democracia se referem?

Sete docentes também consideram o currículo como norteador do trabalho da escola, que abrange os objetivos a serem alcançados, como diz P9: “o currículo norteia as nossas práticas escolares”, ou P6 ao afirmar que “o currículo pode te direcionar através dos objetivos”. Isso significa que consideram o currículo “como projeto baseado num plano construído e ordenado”, que vai nortear a prática docente. (Sacristán, 2000, p. 16).

Também está evidenciado nas representações das docentes a necessidade de uma prática pedagógica coerente com o que se deseja alcançar, precisando, portanto, da formação continuada dos professores, ilustrada nas considerações de P2: “Precisamos ter uma formação adequada, muitos não estão preparados ainda para este currículo”. Para P5, o currículo está presente na “abordagem do professor em sala de aula” e P6 diz: “muito vai depender da nossa prática, na verdade, que o professor precisa saber para chegar naqueles objetivos”. Tais considerações são relevantes, visto que o currículo com caráter emancipatório é sustentado na reflexão sobre a própria prática pedagógica, utiliza planejamento, execução e avaliação operados de forma interativa em suas relações sociais. (Sacristán, 2000).

Nº de participantes: 09

| Relação entre Currículo x Gestão Escolar | Frequência |
|-------------------------------------------------|-------------------|
| Representado pelo trabalho conjunto | 7 |
| Acompanhamento/suporte ao docente | 5 |
| Preparo/formação continuada aos professores | 2 |

Quadro nº 06: Compreensão das docentes das escolas pesquisadas sobre a relação entre currículo e gestão

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para a terceira categoria de análise, a maioria das entrevistadas compreende que a relação entre currículo e gestão escolar está representada pelo trabalho conjunto. De acordo com as falas: a) “estão intimamente ligados porque há um elo na escola entre os professores, a gestão, os funcionários, os alunos todos são uma corrente né, todos estão interligados” (P1), b) “precisa estar caminhando junto, porque é a partir da gestão, do corpo

escolar e de todo um contexto, que é formar este currículo” (P4), reforçado por P9, para quem “o currículo é intrínseco a nossa prática escolar, então, deve acontecer”.

As docentes também evidenciam que para ocorrer uma boa relação entre currículo e gestão escolar é importante que a gestão escolar acompanhe e dê suporte ao desenvolvimento do trabalho do corpo docente, presente nas falas seguintes: a) “o acompanhamento, o apoio pedagógico com os professores em sala de aula poderia muito auxiliar no currículo para que fosse mais efetivo...” (P6); b) “a gestão precisa dar um norte daquilo que a gente tem que fazer na escola” (P2), reforçada por P9, que afirma: “em algum momento eles vão cobrar da gente ou se não cobram eles vão verificar”.

Outro aspecto destacado pelas professoras, parte da necessidade de um preparo relativo à formação continuada dos docentes, encontrado nas falas: “proporcionar aos professores um tempo de horas para os pares estarem se reunindo para fazer as formações continuadas dentro da escola” (P5); bem como, observado por P7 a importância de “o professor estudar o currículo e adequar”.

Os aspectos destacados nos levam às considerações de Libâneo (2001) e Silva (2013), quanto à relação necessária entre gestão e currículo, que nos leva a pensar que a abordagem técnico-científica de gestão está mais voltada à visão tradicional de currículo, que reforça a reprodução da cultura e conhecimento. A abordagem democrático-participativa, no entanto, alinha-se mais à visão de currículo crítico ou pós-crítico. Logo, a relação entre gestão e currículo que se pretende é outra.

Nº de participantes: 09

| Contribuição do currículo para a gestão | Frequência |
|----------------------------------------------------------|-------------------|
| Planejar, organizar e acompanhar/promover o envolvimento | 7 |
| Adequar às aprendizagens | 6 |
| Contribuir para além da sala de aula | 2 |

Quadro nº 07: Compreensão das docentes das escolas pesquisadas sobre a contribuição do currículo para a gestão

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto à contribuição da gestão para o currículo, ficaram registrados os seguintes aspectos: a) promover o envolvimento da gestão com o corpo docente nos atos de planejar, organizar e acompanhar as atividades no âmbito escolar, presente nas falas: “a gestão da escola vai ter que planejar, fazer reuniões, para a gente poder oferecer um ensino de qualidade na escola que atenda as demandas” (P7); “trabalhar em grupo, ouvir ideias divergentes” (P6); “toda a gestão escolar tem que estar envolvida dentro desse currículo, saber, passar para frente (P2), reforçado por P4, quando diz: “a gestão tem que estar andando junto com o currículo, com o perfil, se não andar junto, se perde o perfil e todo um trabalho que foi feito”; b) adequar às aprendizagens, destacadas por P9: “a gente tem

autonomia de selecionar, esclarecer, mediar os conteúdos mais importantes, os sentidos e significados”, também observado por P7 desde a manutenção do “projeto político pedagógico, que precisa ser mudado, porque ele tem que ser avaliado todos os anos pelos professores e pela direção”; c) contribuir para além da sala de aula, encontrado no discurso de P6: “os alunos precisam ouvir ideias divergentes, precisam também ser trabalhadas: solidariedade, auxílio com os colegas, acho que isso é importante”.

Tais dados apresentados pelas docentes entrevistadas não nos fornecem evidências objetivas para afirmar que seus argumentos se articulam com os indícios captados nos documentos sobre a relação gestão e currículo em vista das fragilidades, apesar das possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diretrizes curriculares nacionais e orientações curriculares do sistema de ensino pesquisado expressam perspectivas de gestão e currículo orientadas para uma efetiva gestão democrático-participativa, alinhadas com uma concepção crítica e/ou pós-crítica de currículo.

As representações sociais compartilhadas pelas docentes entrevistadas acerca da gestão, entretanto, nos favoreceram a compreensão de uma ideia de parceria, entendida como gestão democrática liberal/compartilhada, mais afinada com uma democracia de baixa intensidade com prevalência do que se convencionou designar procedimento e forma. Ressaltamos também, com relação ao entendimento das mesmas sobre currículo, a presença de preocupação mais voltada a uma visão tradicional de currículo, reafirmada na posição, deveras nebulosa, concernente à representação de realidade e democracia expressas em suas falas. O que se depreende, que a relação entre gestão e currículo está, nas contradições evidenciadas, mais afeta à tutela, ao carecimento, ao apoio pedagógico e ênfase nas relações amistosas.

Dito isso, é necessário salientar a necessidade de uma gestão e um currículo ativos/vivos, focados no favorecimento do desenvolvimento de um ensino que explore sentidos e significados, com consciência e criticidade diante do contexto social no qual a escola está inserida e vivem alunos, professores, gestores, funcionários e pais, contribuindo para a formação de seres humanos pensantes, que exerçam a cidadania numa perspectiva emancipatória.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2014.

BORDENAVE, Juan, Enrique Díaz. *O que é participação?* São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4/2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 04 jul. 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 fev. 2020.

CRICIÚMA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes curriculares do ensino fundamental da rede municipal de Criciúma*. Criciúma, SC: SME, 2020.

GARCIA, Regina Leite. Descolonizando o currículo na busca de uma qualidade outra. In: Paraíso, Marlucy A.; et. al. (Orgs). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica*. Curitiba: Editora CRV, p. 127-139, 2012.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1992.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Representações sociais: alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTO-SCHULZE, Clelia Maria. (Org.). *Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social*. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 1996, p. 9-30.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001. p. 17-44. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/61566294/Representacoes-Sociais-Cap-01-Jodelet>. Acesso em: 26 fev. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão na escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade e Culturas*. Rio de Janeiro, n. 39, p.7-23, 2013. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02_AliceLopes.pdf. Acesso em: 26 fev. 2020.

MELO, Maria Tereza Leitão. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2004, p.243-254.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PEREIRA, Antonio Serafim. Ensino e realidade: refletindo sobre possibilidades. In: PEREIRA, Antonio Serafim. *E por falar em educação...: ensino, formação e gestão*. Criciúma, SC: Ediunesc, 2014, p. 23-35,

PEREIRA, Antonio Serafim; MUELLER, Rafael, Rodrigo. A gestão democrática e sistemas municipais de educação: ampliando o olhar. In: PEREIRA, Antonio Serafim; REGO, Miguel, Anxo Santos. (Orgs.). *Educação: partilhando e ampliando audiências, resistências e repertórios*. Criciúma, SC: Ediunesc, 2019, p. 239-257,

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. *Temas em Psicologia*, v. 4, n. 3, p. 19-33, 1996. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a02.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza.; AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura S. (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescentes 21, 96, 98, 113, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 138, 139

Agir docente 155, 156, 161, 165, 166, 167, 172

Alfabetização 97, 172, 256

Angola 1, 2, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 15, 16, 17, 18

Antirracismo 49, 106, 107, 113

Aprendizagem 5, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 45, 63, 64, 69, 83, 84, 97, 101, 105, 107, 108, 110, 116, 117, 140, 141, 144, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 158, 159, 161, 163, 166, 167, 168, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 183, 229, 230, 233, 234, 235

B

Bioética 73, 74, 75, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89

Brasil 1, 2, 3, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 26, 29, 31, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 92, 93, 96, 97, 104, 105, 107, 108, 110, 111, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 130, 131, 139, 155, 171, 177, 229, 231, 236, 240, 245, 246, 247

Brincadeiras 140, 146, 148, 151, 242, 243, 244, 246, 247, 248

C

Cidadania 27, 43, 44, 67, 74, 78, 110, 114, 123, 128, 129, 150, 151, 162, 172, 230, 231, 232, 239, 245

Ciências 1, 8, 9, 10, 11, 15, 17, 18, 29, 30, 33, 34, 36, 41, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 103, 128, 140, 152, 153, 154, 227, 232, 256

Complexidade 23, 31, 36, 39, 94, 159, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 182, 183

Conhecimento 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 15, 19, 23, 27, 28, 29, 34, 35, 36, 39, 44, 48, 52, 53, 55, 58, 69, 73, 74, 75, 94, 96, 98, 102, 113, 114, 115, 138, 140, 147, 148, 156, 157, 158, 168, 169, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 230, 231, 236, 238, 246, 247

Conscientização 97, 100, 101, 126, 182

Crianças e jovens 25, 140, 142, 143, 144, 146, 148, 151, 245

Cultura 5, 6, 10, 15, 16, 18, 19, 30, 32, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 63, 66, 71, 89, 96, 100, 104, 105, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 142, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 195, 204, 207, 210, 211, 217, 218, 219, 223, 228, 229, 230, 238, 246, 247, 255, 256

Currículo 4, 12, 43, 44, 48, 49, 66, 71, 73, 76, 78, 79, 83, 84, 89, 102, 107, 108, 153, 166, 176, 181, 182, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 236, 237, 238, 239, 240, 241

D

Dinâmicas culturais 144, 148, 151

Dinâmicas educativas 140, 144, 145, 151

Direito 9, 15, 54, 66, 93, 96, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 108, 111, 112, 113, 121, 122, 125, 132, 134, 244, 245

Diversidade 1, 2, 5, 8, 31, 44, 46, 49, 53, 59, 73, 80, 81, 88, 89, 92, 94, 100, 110, 114, 115, 142, 152, 153, 158, 167, 231, 248

Docência no ensino superior 30

Dualidade 61, 62, 63, 66, 68, 69, 70, 71, 165, 243

E

Educação de jovens e adultos 67, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 105

Educação infantil 1, 3, 27, 66, 154, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248

Educação superior 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 66, 68, 69

Educación 59, 184, 185, 186, 190, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 210, 211, 212, 214, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255

Educación continua 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255

Educación superior 59, 186, 195, 196, 197, 201, 206, 210, 217, 218, 219, 220, 223, 224, 225, 226, 249, 250, 253, 255

Egresados 193, 202, 204, 206, 207, 208, 212, 249, 251, 252, 253, 254

Ensino de ciências biológicas 30

Ensino profissional 61, 72

Equidade de gênero 242, 243, 244, 245, 246, 247

Escola pública 18, 70, 93, 94, 104, 109

Estágio docente 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41

F

Filosofia 1, 18, 73, 89, 103, 106, 107, 115, 116, 128, 173, 256

Formação integral 61, 74

Foucault 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 159, 172

G

Gênero 1, 2, 4, 5, 16, 100, 123, 125, 155, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248

Gestão 15, 16, 18, 19, 27, 45, 50, 59, 74, 78, 89, 130, 134, 170, 185, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240

Gestión académica 195

Gestão administrativa 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 212, 217

Gestão tecnológica 195, 208

I

Identidade docente 30, 33, 36

Inclusão 3, 9, 67, 69, 70, 71, 75, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 113, 148, 172

Instituição de ensino 2, 8

Integração 45, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 68, 69, 70, 78, 96, 104, 182, 233, 234

Internacionalização 51, 57

L

Lei 10639/2003 43

Lei 11645/2008 43

Liderazgo 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 198, 204

M

Mercosul educacional 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58

O

Oferta acadêmica 197, 206, 208, 209, 212, 214, 221, 249, 253

Organización 185, 186, 187, 188, 193, 195, 196, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 212, 213, 216, 217, 218, 219, 220, 222

P

Pandemia 16, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 41, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 115

Perspectiva freiriana 92, 93, 100, 102, 103

Planejamento 33, 37, 39, 40, 45, 50, 56, 155, 156, 167, 168, 169, 170, 171, 176, 185, 233, 234, 237

Planificación 185, 187, 188, 197, 204, 205, 206, 212

Práticas pedagógicas 33, 37, 68, 95, 100, 115, 169, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 244, 245

Privação de liberdade 128, 129, 133, 138

Processo de Bolonha 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59

Professoras 25, 156, 160, 161, 162, 166, 170, 227, 228, 232, 233, 234, 235, 236, 238

R

Racismo 43, 44, 46, 49, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 115, 116, 117, 118

Representações sociais 95, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 227, 228, 231, 232, 239, 240

S

Sociedade 3, 5, 6, 7, 8, 11, 14, 15, 21, 26, 34, 44, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 55, 56, 58, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 78, 80, 86, 87, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 110, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 133, 137, 139, 140, 142, 144, 146, 151, 152, 158, 159, 160, 161, 175, 177, 231, 240, 243, 244, 245, 246, 247

Subjetividade 128, 138

T

Transdisciplinaridade 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183

Transformación digital 195, 197, 198, 200, 201, 202, 204, 205, 207, 208, 211, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226

V

Violência 21, 47, 99, 107, 108, 110, 111, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 133, 135, 136, 138, 139

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES





5

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

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

5

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