

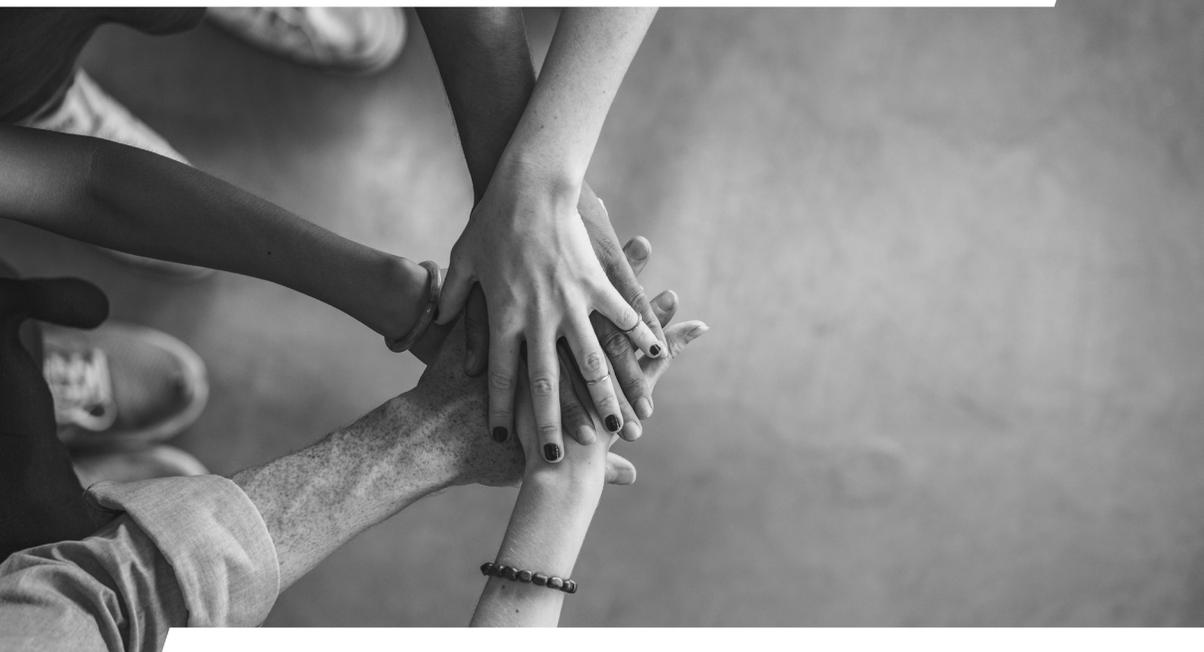
MARIA LETICIA DE SALLES REDIG DE CAMPOS  
ANA CLÁUDIA DE FREITAS FRAZÃO SOARES  
SERGIO PAULO CARVALHO DE SOUZA  
(Organizadores)

Abordagens da  
**GESTÃO ESCOLAR  
INTEGRADA  
E SEUS DESDOBRAMENTOS**



MARIA LETICIA DE SALLES REDIG DE CAMPOS  
ANA CLÁUDIA DE FREITAS FRAZÃO SOARES  
SERGIO PAULO CARVALHO DE SOUZA  
(Organizadores)

Abordagens da  
**GESTÃO ESCOLAR  
INTEGRADA  
E SEUS DESDOBRAMENTOS**



**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 Cremona

Luiza Alves Batista

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



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

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

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

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

**Conselho Editorial****Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

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

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

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

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

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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

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

## Abordagens da gestão escolar integrada e seus desdobramentos

**Diagramação:** Natália Sandrini de Azevedo  
**Correção:** Maiara Ferreira  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizadores:** Maria Leticia de Salles Redig de Campos  
 Ana Cláudia de Freitas Frazão Soares  
 Sergio Paulo Carvalho de Souza

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b>	
A154	<p>Abordagens da gestão escolar integrada e seus desdobramentos / Organizadores Maria Leticia de Salles Redig de Campos, Ana Cláudia de Freitas Frazão Soares, Sergio Paulo Carvalho de Souza. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF            Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader            Modo de acesso: World Wide Web            Inclui bibliografia            ISBN 978-65-258-0888-8            DOI: <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.888230103">https://doi.org/10.22533/at.ed.888230103</a></p> <p>1. Administração escolar. I. Campos, Maria Leticia de Salles Redig de (Organizadora). II. Soares, Ana Cláudia de Freitas Frazão (Organizadora). III. Souza, Sergio Paulo Carvalho de (Organizador). IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 371.2</p>
<b>Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166</b>	

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

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

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

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

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

## PREFÁCIO

Nestas primeiras palavras, o agradecimento pela oportunidade de participar da publicação desta obra. Este livro, como resultado das experiências científico acadêmicas de seus autores, egressos da pós-graduação em Gestão Educacional Integrada do Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro – ISERJ torna-se fonte de conhecimento para os profissionais da área. Frente ao meu compromisso de ensino como professora, reconheço o privilégio de ter contribuído com a formação destes profissionais. Ao longo dos anos, venho fazendo leituras que me ajudam a compreender o contexto da prática, que tem como premissa o entendimento de que é possível, por meio da educação, aliada à práxis social, formar o homem novo, consciente das suas potencialidades históricas.

Esse modo de fazer a educação vem das tramas, dos debates, dos projetos e da preocupação com os problemas de desigualdade social vividos por muitas crianças, adolescentes e jovens no Brasil. A atuação profissional do gestor escolar, emerge de tudo isso. Parece existir certo consenso a respeito de que a prática educativa não se limita apenas à transmissão e à apreensão de conhecimentos. Apesar de todo avanço tecnológico que temos vivido, sabemos que o conhecimento continua sendo decisivo, que a educação não se reduz apenas às aprendizagens, que não se podem ignorar as dimensões da socialização, pois a escola não se esgota no plano individual e constitui uma instituição central para a vida social.

A prática educativa se processa em suas relações com a sociedade mais geral, tem a ver com os inéditos viáveis, às vezes perceptíveis, às vezes não se encontram razões de ser; tem a ver com o esperar de Paulo Freire, que com sua Pedagogia da Esperança relata as tramas de um corpo molhado de histórias, de marcas culturais. Tem de ser sustentada por vários e complexos elementos sobre os quais deve recair a atenção dos gestores escolares. Tem de se fundar na institucionalização de uma gestão democrática, por meio da efetiva participação de pais, educadores, estudantes e funcionários da escola.

Em 2022, ao comemorarmos os 122 anos de Anísio Teixeira, urge colocar em prática uma educação voltada para a justiça social, como uma grande referência de projeto educacional na reconstrução nacional. Anísio Teixeira em sua obra intitulada Educação no Brasil publicada em 1976 contribuiu para que a escola, como instituição social, buscasse não emudecer às diferenças socioculturais e econômicas, priorizando uma educação comum e obrigatória para todos. O pensamento anisiano voltado para a escola pública, berço da democracia e ancorada na busca pela redução das desigualdades foi e ainda é inspiração para o desafio da reconstrução nacional. A ideia de escola como um processo de cultura, de estímulo à mudança permanente e de meio de reconstrução social percorre o pensamento anisiano e sua obra é dedicada à mudança da escola para mudar a sociedade.

Em 2022, também se completam 100 anos do nascimento de um dos mais importantes intelectuais brasileiros do século XX, Darcy Ribeiro, antropólogo e educador. À frente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, Anísio Teixeira conheceu Darcy Ribeiro, que se tornou um companheiro importante no movimento de luta pela escola pública. Ainda em 2022, em 02 de maio completaram-se 25 anos da morte de Paulo Freire. Para além das centenas de menções e prêmios recebidos ao longo de sua vida ou post mortem, vale destacar os 29 títulos de Doutor Honoris Causa e o título de Patrono da Educação Brasileira, sendo este último registrado pela Lei n. 12.612, de 13 de abril de 2012.

A diretividade das proposições de Paulo Freire alinhada às formulações anisianas tem guiado os profissionais da educação do ISERJ no exercício da práxis sobre as possibilidades e limites que os processos educativos têm para gerar atos criadores e impulsionadores de mudanças.

No tocante ao aspecto central do livro e considerando a complexidade do ato de ensinar e de aprender, podemos compreender que muitas são as formas que os profissionais das áreas de Administração Educacional, Supervisão Educacional, Orientação Educacional e Inspeção Educacional podem auxiliar na compreensão sobre temas fundantes da educação e, sobretudo, naquelas que têm interlocuções com saberes, docência e prática cotidiana na escola. É esse o sentido em que se assentam os processos de gestão escolar, por meio de processos contextualizados, ordenando o processo educativo, de maneira a torná-lo objetivo e operacional; mantendo o foco de análise nos processos cognitivos. Um modelo de gestão escolar deve fundamentar-se em atitudes de liderança, na valorização do trabalho em equipe e em tomada de decisão. Assim, é neste quadro que se constroem espaços educativos democráticos onde caibam o consenso e o dissenso na busca de intenções e soluções comuns.

Partilho da perspectiva que são estas reflexões que edificam a prática profissional do gestor; dos processos escolares que devem ser negociados, compartilhados e avaliados. Uma gestão que opere com a dialogicidade em respeito à diversidade e, sobretudo, por meio da troca efetiva e afetiva entre os pares. A organização escolar precisa estar centrada em experiências estimuladoras de tomada de decisão e de responsabilidade, em que dialeticamente, se unem o epistemológico, o pedagógico e o político. A forma como os estudantes avançam em seu processo de aprendizagem são construções e decisões que se relacionam com a concepção que se tem da educação escolar e da função social da mesma. São construções históricas e culturais.

Nesta perspectiva, a função do gestor escolar assume um papel de importância fundamental, para fazer valer o compromisso com o desenvolvimento integral da criança, do jovem e do adulto em um trabalho pedagógico que tenha como objetivo e finalidade construir um sujeito autônomo, independente e solidário. Este é o pano de fundo para uma

concepção de educação orientada para o desenvolvimento integral do indivíduo.

O repertório de textos desta obra, de modo geral, analisa o papel do gestor em uma perspectiva participativa, democrática e dialógica. Traçam a historicidade dessa função e sua importância como representante do Estado, em suas funções de fiscalização, administrativas e de orientação legal. É uma leitura obrigatória, para quem almeja o aprofundamento dos estudos da temática em tela.

Rio de Janeiro, 25 de novembro de 2022.

Andréa Villela Mafra da Silva

Professora do Ensino Superior do ISEERJ

Coordenadora Institucional de Pesquisa, Extensão, Memória- FAETEC/Desup

Líder do grupo de pesquisa Formação de Professores e Tecnologias Educacionais/

FORPROTEC-CNPq

## APRESENTAÇÃO

A partir de um passado recente – do segundo semestre de 2019 ao final do primeiro semestre de 2021 - e quase que presente ainda, vivências surgidas da experiência prática e acadêmica de seus autores, aliadas à situação da pandemia do COVID 19, são aqui descritas, discutidas, refletidas e relatadas. Pedagogos e professores interessados e profissionais da gestão educacional integrada, reunidos no programa de pós-graduação do Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro - ISERJ, submeteram-se, com sucesso, a uma experiência não prevista nem muito menos anunciada.

Nosso grupo iniciou o Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Educacional Integrada no segundo semestre de 2019, seguindo seu curso normal até março de 2020, ocasião em que foi decretada a pandemia do Coronavírus em todo o planeta. Adaptações para o ensino remoto foram efetivadas. E mudanças se impuseram no próprio desenvolvimento do curso. E sobretudo no objeto de estudo de muitos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC.

Capazes de realizar essa experiência – não prevista – com absoluto sucesso, alguns desses profissionais se reuniram neste livro, que congrega nove autores com seus artigos, objeto desses TCC. O curso contempla a formação de profissionais nas áreas de Administração Educacional, Supervisão Educacional, Orientação Educacional e Inspeção Educacional. A experiência profissional de cada um levou a um caminho próprio que foi, na maioria dos casos, o caminho da reflexão teórica sobre sua própria experiência.

Podemos afirmar que, embora não esteja presente no nome do programa, a Gestão Integrada só é possível se for também Democrática. Imposição histórica e científica, apoiada na legislação brasileira e internacional, nos conceitos da psicologia, da antropologia, da sociologia, da própria pedagogia.

Optamos por distribuir os artigos seguindo a ordem em que é citada a formação profissional desses pedagogos: administração, planejamento, inspeção, supervisão educacional, no artigo 64 da Lei 9394/96. Não foi incluída a orientação educacional porque não havia trabalhos nessa área dentre os participantes deste grupo.

Assim é que o livro se inicia com o artigo de **GUACIRA DA COSTA SILVA**, uma das autoras mais impactadas pelas consequências pedagógicas e educacionais da pandemia, em sua própria vida profissional. Seu artigo reflete a busca, de forma realística, da reflexão sobre o ensino híbrido no processo escolar, como futuro e como presente nas estratégias de ensino-aprendizagem. Parte da reflexão teórica, vivamente apoiada na realidade, sobre as condições presentes no ensino público na cidade do Rio de Janeiro. Reflete a nova relação com o conhecimento e o papel do professor. Reflete também sobre a distância que se aprofundou entre os alunos de classes sociais diversas, com graves dificuldades

de acesso à tecnologia. Conclui que é papel do **gestor** fazer da escola um espaço de construção conjunta pois que a escola é o melhor ambiente da sociedade para a realização de mudanças, para a crítica, para o diálogo. E afirma que o desafio da educação é empoderar os estudantes de habilidades sociais e intelectuais que o farão exercer a cidadania em seu meio de atuação.

Ainda na perspectiva do “choque pandêmico”, o estudo realizado por **JANAINA TELES FERNANDES** analisa a evasão escolar e seus índices diferenciados durante o período da pandemia. Descreve os gargalos existentes antes mesmo do período pandêmico e aborda o agravamento da evasão e suas causas, dentre as quais o distanciamento social, a exclusão digital, a pouca familiaridade de grande parte de docentes com as tecnologias de comunicação e informação, o próprio abandono escolar. Busca também definir o papel do **gestor** na administração do problema. Afirma que é necessária uma ação de governo no sentido do apoio à inclusão digital, à adequação das escolas, à autonomia para o diretor na elaboração de um projeto político pedagógico próprio, incluindo a implantação de novas rotinas. A mediação é a prática que se torna importante, aliada à adequação a novas demandas. Janaina descreve ainda como importantes uma ação governamental, inclusive de provimento de recursos financeiros, para fazer face aos problemas de dificuldade de acesso à internet, à perda do vínculo escolar, à falta de equipamentos adequados.

O artigo de **SERGIO PAULO CARVALHO DE SOUZA** afirma a importância da gestão democrática na educação, em particular nos cursos EaD. Analisa dados do Curso Técnico em Administração (CTA) na modalidade a distância, no Rio de Janeiro, ofertado por parceria entre a FAETEC e o CECIERJ, em uma perspectiva de estudo de caso. Sergio destaca o princípio básico constitucional da gestão democrática e analisa a participação dos profissionais da escola na definição e realização do projeto político pedagógico e a participação da comunidade através de instâncias como conselhos escolares e outros. Busca ainda esclarecer os conceitos de gestão democrática e de gestão integrada e como esses conceitos são fundamentais em cursos de Educação a Distância. Estão também analisadas as funções do docente que, pelo seu papel de único elo dos alunos com a instituição educativa, aglutina atribuições dos cargos de **gestão**. O artigo reforça ainda a importância da formação profissional e a qualidade de sua realização em sistema de EaD. Valoriza a importância da gestão democrática mesmo que não institucionalizada. A importância de ouvir o outro.

O artigo de **ANA CLAUDIA DE FREITAS FRAZÃO SOARES** reflete sobre o papel da gestão escolar em uma perspectiva participativa e democrática, com enfoque nas Habilidades Sociais. Analisa o papel do **diretor** como fundamental na composição da equipe de gestão e reforça a ideia de que o trabalho não se realiza de forma integrada se não forem desenvolvidas – sobretudo nos alunos – as Habilidades Sociais. Ana Claudia analisa as pesquisas sobre inteligências múltiplas, em particular aquelas ligadas às

relações interpessoais, e destaca a importância dessa aprendizagem no contexto escolar, afirmando que é no coletivo que as aprendizagens se tornam significativas. Há que existir um ambiente de autonomia, de participação e de transparência para uma gestão compartilhada e democrática. Há que se desenvolver nos alunos habilidades sociais que os tornarão capazes de comportamentos sociais valorizados em suas culturas; com grandes possibilidades de resultados favoráveis e que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais. Conclui seu artigo afirmando que as habilidades sociais reforçam o coletivo.

Continuando nosso caminho por certo dedutivo e fiel ao artigo 64 acima citado, vem o artigo de **BRUNA MARIANNE SATURNINO DE OLIVEIRA LACERDA**, que trata do papel e da função do **inspetor** escolar. Traça um histórico dessa função e sua importância atual no âmbito educacional no estado do Rio de Janeiro. Descreve seu papel como representante do Estado, suas funções de fiscalização de atividades educativas e administrativas e de orientação legal. Inclui na avaliação de problemas arquitetônicos e alimentares. Descreve como integrante da função o trabalho pedagógico de apoio às equipes escolares, inclusive na avaliação da aprendizagem. Ficam assim garantidas as finalidades qualitativas do trabalho do inspetor, na medida em que ele qualifica o desenvolvimento de cada escola em que exerce sua função. Conclui que o trabalho do inspetor é sempre verificar, orientar, avaliar e corrigir. Sempre.

**NEIDE MARIA DOS SANTOS** trabalhou a questão do papel e da função do **inspetor** escolar, afirmando que sua importância vai além dos trâmites legais. Neide busca desmistificar a concepção do inspetor como um mero fiscal. Busca dar maior visibilidade à importância desse profissional na prestação de serviços da escola à sua comunidade. Faz uma descrição histórica da função e do cargo de inspetor escolar no Brasil desde os jesuítas, no século XVIII, até nossos dias, com a definição de funções e atribuições e formação esperada e/ou exigida. Na descrição da legislação atual cita a Lei 9394/96, mas cita também legislação estadual, na qual está presente uma amplitude maior no que se refere ao papel do inspetor na responsabilidade pelas “diretrizes, orientação e controle do funcionamento das redes oficial e particular de ensino”.

A **supervisão** escolar – chamada aqui de coordenação pedagógica, face à horizontalidade que este termo sugere – está analisada no artigo de **MARIA LETICIA DE SALLES REDIG DE CAMPOS** em um estudo de caráter mais autoral, em uma reflexão sobre o trabalho de construção de um currículo por competências, realizado com instrutores em cursos FIC de formação inicial e continuada de trabalhadores. Leticia descreve como esse trabalho surgiu: a partir de seminários semestrais, realizados de 2009 a 2013, em que se buscou fazer uma formação continuada dos instrutores que atuavam nesses cursos. Esses seminários se compunham de um dia de teoria e um dia de produção de instrumentos e ferramentas – de construção de currículo, de instrumentos de avaliação adequados ao

tipo de curso. O trabalho conjunto da equipe da escola na construção do currículo é uma questão política, no sentido puro do termo. E a opção por uma construção coletiva não só é mais democrática, como é mais eficiente.

O artigo de **MARIA DE FATIMA ROCHA GOMES** estuda o mal-estar docente, fenômeno identificado como uma das causas do abandono da profissão docente. Destaca o papel da **supervisão** no tratamento das questões pedagógicas da docência incluindo, neste contexto, o enfrentamento ao mal-estar docente e as suas consequências para o próprio processo de ensino-aprendizagem. Descreve as transformações da sociedade e seus impactos na constituição de uma nova docência. Daí a configuração do mal-estar docente, dentre outros fatores, pela complexificação do trabalho do professor, pela vigência de uma cultura de performatividade, pela mercantilização da educação e pelo controle do trabalho do professor. Apresenta uma reflexão sobre o conceito de profissionalidade docente e avalia ainda que refletir com os professores sobre o mal-estar docente é imprescindível no trabalho do supervisor que, para tal, deverá estabelecer relacionamentos pautados no diálogo, participação, respeito e apoio mútuos. Ratifica ainda a importância de uma atuação integrada da equipe gestora: direção, supervisão e orientação.

**DAYANE FRANÇA DIAS** destaca e analisa a atuação do **supervisor** educacional na formação do docente através de um viés neurocientífico. Defende a atualização de conhecimentos dos docentes conduzida pelo trabalho do supervisor, destacadamente na reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem, através do fomento de boas práticas de estudos para esse segmento. De maneira mais específica, chama a atenção para a importância de olhar o fazer pedagógico pelas lentes da neurociência e constatar a melhoria e mesmo uma ressignificação da aprendizagem. Ressalta a importância da ação do supervisor que deve ser dialógica na construção dos saberes. Acrescenta ainda a importância da afetividade e das relações interpessoais entre professores e alunos. Dayane discorre ainda sobre os processos mentais que levam à aprendizagem, quais sejam a aprendizagem pela neurociência, a memória e a plasticidade cerebral. Trabalha os conceitos de emoção e sentimento e a importância deste último na representação da emoção. Finalmente afirma que os conceitos sobre a neurociência vêm desinvisibilizar conhecimentos que iluminam as práticas pedagógicas e que reconhecem e legitimam a educação emocional, a inteligência emocional e a importância da memória emocional no processo de aprendizagem.

Esperamos, assim, que as abordagens e os diversos olhares aqui desvelados possam despertar mais e mais desdobramentos e interesse nas reflexões que aqui estão postas, em um momento tão crucial da educação brasileira. Boa leitura!

Maria Leticia de Salles Redig de Campos

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

OS RUMOS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO HÍBRIDO: UMA PERSPECTIVA DA GESTÃO EDUCACIONAL

Guacira da Costa Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8882301031>

### **CAPÍTULO 2..... 15**

EVASÃO ESCOLAR NO PERÍODO DE PANDEMIA E O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NESSE CONTEXTO

Janaina Teles Fernandes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8882301032>

### **CAPÍTULO 3..... 33**

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E INTEGRADA EM EAD: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Sergio Paulo Carvalho de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8882301033>

### **CAPÍTULO 4..... 80**

GESTÃO ESCOLAR: UM DIÁLOGO COM AS HABILIDADES SOCIAIS

Ana Cláudia de Freitas Frazão Soares

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8882301034>

### **CAPÍTULO 5..... 100**

A IMPORTÂNCIA E O PAPEL DO INSPETOR ESCOLAR NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Bruna Marianne Saturnino de Oliveira Lacerda

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8882301035>

### **CAPÍTULO 6..... 116**

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR INSPETOR ESCOLAR NA IDENTIDADE ESCOLAR VAI ALÉM DOS TRÂMITES LEGAIS

Neide Maria dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8882301036>

### **CAPÍTULO 7..... 133**

A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CURRÍCULO EM CURSOS FIC - DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A AUTORIA DOCENTE

Maria Leticia de Salles Redig de Campos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8882301037>

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>149</b>
AS CONTRIBUIÇÕES DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL NO ENFRENTAMENTO AO MAL-ESTAR DOCENTE COM VISTAS À PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA	
Maria de Fatima Rocha Gomes	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8882301038">https://doi.org/10.22533/at.ed.8882301038</a>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>172</b>
A ATUAÇÃO DO SUPERVISOR EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DO DOCENTE POR UM VIÉS NEUROCIENTÍFICO	
Dayane França Dias	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8882301039">https://doi.org/10.22533/at.ed.8882301039</a>	
<b>SOBRE OS AUTORES</b> .....	<b>188</b>

## OS RUMOS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO HÍBRIDO: UMA PERSPECTIVA DA GESTÃO EDUCACIONAL

*Data de aceite: 21/10/2022*

*Data da Submissão: 25/08/2022*

### **Guacira da Costa Silva**

Licenciada em Pedagogia e História. Professora da Rede Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro.

**RESUMO:** A pandemia de Covid-19 acelerou a instauração definitiva da educação digital no Brasil e no mundo. Prática que vinha aos poucos sendo estabelecida, principalmente, na rede de ensino privado e em menor proporção na rede pública, devido ao contexto em que se insere a educação pública no país. Essa disparidade social, descortinada com a pandemia da Covid-19 determinou o hiato educacional entre a rede privada e a rede pública. Gestores e professores das redes pública e privada de todo o país precisaram se reinventar, buscando formações e aprimoramentos para atender o panorama vigente. Nesse cenário, discussões sobre o caminho do processo de ensino e aprendizagem virou pauta constante entre educadores. O Ensino Híbrido ganhou notoriedade em razão da sua perspectiva de aplicação, principalmente no período pós-pandêmico. Por conseguinte, a maioria das escolas do país certamente deverá aplicar esse modelo de ensino, seguindo aquelas que já o fazem. Esse artigo discorrerá sobre essa perspectiva, bem como as adversidades da sua implementação no âmbito da gestão educacional. Metodologicamente, utilizo artigo de revisão,

com base em pesquisa quantitativa e qualitativa, trazendo um conjunto de informações por meio de um levantamento bibliográfico. O objetivo geral é atualizar e/ou aprofundar questões sobre o Ensino Híbrido, uma realidade factual da educação no Brasil. Concluo que os desafios da gestão educacional, sobretudo a educação da rede pública, no tocante aos novos rumos da educação, uma educação digital, empregando o ensino híbrido, é uma problemática que exige cautela na adoção, formação docente e infraestrutura adequada ao contexto da implantação nas instituições de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Híbrido. Educação Digital. Gestão Educacional.

### THE DIRECTIONS OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF BLENDED EDUCATION: AN EDUCATIONAL MANAGEMENT PERSPECTIVE

**ABSTRACT:** The Covid-19 pandemic accelerated the definitive establishment of digital education in Brazil. This practice was gradually being established, mainly in the private education system and to a lesser extent in the public system, due to the context in which public education is inserted in the country. This social disparity, revealed by the Covid-19 pandemic, determined the educational gap between the private and public networks. Managers and teachers from the public and private networks across the country needed to reinvent themselves, seeking training and improvements to meet the prevailing panorama. In this scenario,

discussions about the teaching-learning path became a constant agenda among educators. Hybrid Education has gained notoriety due to its perspective of application, especially in the post-pandemic. Consequently, most schools in the country will certainly apply this teaching model, following those that already do. This article will discuss this perspective, as well as the adversities of its implementation. Methodologically, I use a review article, based on quantitative and qualitative research, bringing a set of information through a bibliographic survey. The general objective is to update and / or deepen questions about Hybrid Education, a factual reality of education in Brazil. I conclude that the challenges of educational management, especially public education, with regard to the new directions of education, digital education, using Hybrid teaching, is a problem that requires caution in adoption, teacher training and infrastructure appropriate to the context of implementation in educational institutions.

**KEYWORDS:** Hybrid Teaching. Digital Education. Educational Management.

## 1 . INTRODUÇÃO

O ano de 2020 entrou para a história da educação como um divisor de águas entre modelo e métodos tradicionais de ensino utilizados há décadas, em relação às novas propostas para o ensino-aprendizagem nas escolas públicas e privadas no Brasil e no mundo. Evidenciou também o surgimento de um novo profissional da educação dentro desse contexto. Ao falarmos de educação, obrigatoriamente estaremos nos referindo aos avanços tecnológicos a serviço do processo de ensino-aprendizagem, como propostas tidas como futuras, relacionadas aos recursos tecnológicos, pois se tornaram indispensáveis à sua aplicabilidade, dado o caráter emergencial que norteou todo o ano pandêmico. Todavia, ficou a certeza da permanência desses recursos tecnológicos como uma realidade para a educação.

O formato da escola tradicional foi rompido bruscamente dando lugar ao ensino remoto, modelo que marcou seu lugar na vida de todos os atores envolvidos com a educação, como a única forma de manter o vínculo, reduzindo o impacto socioemocional que assolou o Brasil e o mundo.

Somou-se a isso, os desafios conquistados pelos docentes das diversas escolas brasileiras, públicas e privadas, através das inúmeras formações buscadas com um único objetivo de manter a escola viva para além de seus muros, antecipando o futuro da educação, com a utilização desse novo modelo de ensino-aprendizagem utilizando as tecnologias. A educação digital através do ensino remoto síncrono, assíncrono e a possibilidade do ensino híbrido, especialmente, no período pós-pandêmico, através das ferramentas tecnológicas disponíveis passaram a fazer parte da educação como indispensáveis. Contudo, diversas questões surgiram em razão da nossa diversidade e disparidade social, gerando questionamentos, principalmente, em relação à dificuldade do acesso às tecnologias pelos alunos desfavorecidos. O distanciamento e as diferenças

entre as escolas dos sistemas público e privado, foram afloradas dada as condições e realidade de cada escola principalmente com as do ensino público. É nesse panorama de indagações sobre o futuro da educação no Brasil que o artigo transita, questionando sobre quais serão os desafios da gestão educacional em relação ao ensino híbrido, seguindo os novos conceitos de aprendizagem, como a implementação da educação digital, somada à personalização das tecnologias na educação pública.

Essa personalização do aprendizado cria um modelo onde a instrução é adaptada às necessidades de cada estudante. O aluno informa ao professor sobre a melhor maneira que conseguirá aprender, para que dessa forma, o professor possa ajudá-lo a se organizar e a chegar na compreensão. A aprendizagem personalizada não abrange individualizar cada aluno nos modelos pedagógicos, mas sim tentar usar as ferramentas direcionadas, para saber usá-las nas etapas das aulas e da formação.

A obra que fundamenta esse trabalho intitulada *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia da Educação*, dos organizadores Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto e Fernando de Mello Trevisani, trata, nos seus dez capítulos, das possibilidades para os profissionais da educação obterem informações na aplicação do ensino híbrido.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é outro material utilizado neste trabalho, pois seu texto alude que a tecnologia engloba papel fundamental, assim como sua compreensão e uso são importantes para a cultura digital, certificando sua inserção no processo de ensino e aprendizagem.

Dividido em três seções, este artigo tem como objetivo maior, ilustrar e contextualizar os novos caminhos que a educação deverá trilhar a partir do evento da pandemia da Covid-19. Na conjuntura atual de uma educação do século XXI, o ensino híbrido tornou-se uma realidade factual da educação neste país considerado continental. Na primeira seção “A formação para a Informação” e “Professores e as Tecnologias” os textos discorrem sobre a necessidade de uma formação para os professores nos cursos relacionados com a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), ferramentas e métodos para a aplicação junto aos alunos. A segunda seção “O modelo de Gestão Escolar no ensino híbrido” trata sobre conceitos, noções e práticas da gestão educacional no contexto do ensino híbrido. A última seção “Educação descortinada” retrata o agravamento da disparidade e desigualdade social surgido durante a pandemia, confirmando o hiato na educação, entre o público e o privado, condenando o futuro de uma grande parcela das crianças da sociedade brasileira. As considerações finais do artigo, contemplam a aplicabilidade e realidade em relação ao ensino híbrido, com os desafios da gestão educacional nesse contexto.

## 2 . A FORMAÇÃO PARA A INFORMAÇÃO

A anexação da tecnologia para a realidade escolar devido ao contexto pandêmico tem fornecido uma série de hesitações, impasses e dubiedades. Afinal, como a integração pode ser feita e quais os seus desafios de adaptação no Brasil, tanto em termos de plano pedagógico, quanto de estrutura?

Computadores, notebooks, tablets e smartphones já realizam funções muito úteis em nossas vidas e já são massivamente disseminados na nossa realidade. Tamanho é o aprofundamento tecnológico que provocou um rompimento entre o ambiente escolar e as formas de aprendizado, construção e internalização dos conteúdos. A escola ainda permanece regulada a um modelo da época da industrialização, enquanto a sociedade se aprofunda nas mudanças e inovações. A estrutura escolar continua a mesma do início do século XX, mas não dá para afirmar que as crianças e jovens se mantiveram equivalentes. O conhecimento não é mais acessado como era nos tempos antigos.

O ato de refletir sobre o ensino híbrido, portanto, é mais que inserir recursos virtuais e digitais e agregar ao plano educacional e achar que o trabalho está feito. Refere-se a reconsiderar toda a estrutura e organização escolar, das salas, dos professores, dos estudantes, da direção, do modelo pedagógico e da localização. Sobre perceber que os jovens estão configurando uma nova relação com o conhecimento. Assim, pode-se chegar a um denominador em comum que selecione a via mais fundamentada de inserir a tecnologia dentro da condição material; e de se estabelecer uma integração mais crítica, onde os estudantes não sejam mais simples receptores de informação.

Essa nova abordagem pedagógica prevê que atividades presenciais e a distância possam ser cursadas através de meios de informação e comunicação digital. Uma característica do processo de conhecimento digital é que o foco não está no serviço, e sim no usuário. E isso é a atividade primária desse novo modelo educacional: transferir a responsabilidade do aprendizado para o estudante. Segundo o modelo, o estudante assumiria um aspecto colaborativo, em que resolve problemas e desenvolve projetos. O professor teria a função de mediar e auxiliar o aprendiz na solução das tarefas e das informações, de modo que o aluno possa desenvolver as competências para usufruir da sociedade do conhecimento.

Nota-se que a tese do livro *Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia da Educação* não é sobre defender o ensino híbrido como um meio de diminuição de verbas e custos para a educação. Muito menos defender uma precarização do ensino ao se apoiar na produção de materiais digitais, onde o professor seria responsável por muitos alunos, através da junção de turmas. E nem casos de uma disciplina ser inteiramente gravada e depois ser repassada para os estudantes continuamente, excluindo o professor da tecnologia. Situações que, infelizmente, estão acontecendo atualmente.

A defesa que se propõe é do ensino híbrido enquanto um novo modelo de construção educacional. Com reflexões sobre a atuação, planejamento e integração com as tecnologias digitais em contexto escolar, e as devidas análises sobre o impacto gerado no desempenho das turmas. A educação sempre permitiu a combinação de diversos espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos. Conforme Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 27) a educação híbrida “acontece no contexto de uma sociedade imperfeita, contraditória em suas políticas e em seus modelos”.

A escola e os educadores que optarem pelo ensino híbrido precisam atentar para as escolhas que irão validar o uso das ferramentas digitais, na interação, na avaliação, nos meios para se levantar dados e ter uma melhor orientação educacional. Testar, estudar, pesquisar, analisar e aplicar são as ações que os professores precisam desenvolver para criar uma relação com tecnologia mais prática, crítica e concisa. Desse modo, a busca por essa validação causará mais impacto no processo de aprendizagem.

Os autores do livro defendem que o docente precisa de características de *coach*, pois é necessário motivar os estudantes para que trilhem o caminho da aprendizagem e desenvolvam suas habilidades. Técnicas de *design thinking*, que é uma estratégia de solução de problemas coletivos e criação de novas práticas e inovações, também são bem-vindas.

Uma situação possível de se imaginar desse modelo é como Bacich, Neto e Trevisani (2015) descrevem, em que os alunos assistiriam em casa o vídeo com a instrução teórica da disciplina. Após o vídeo, iriam resolver problemas com ferramentas online que gerariam dados sobre a aprendizagem. Existem citações de programas como o *Socratic*, o *Google Docs* e o *Padlet*. Na escola, os alunos poderiam desenvolver um projeto e o professor poderia orientar aqueles que tiverem maiores dificuldades. O docente não seria “substituído” pela tecnologia e o espaço, a vida e o ambiente da escola ainda fariam parte do modelo, já que é parte necessária da construção da sociabilidade dos estudantes.

O modelo descrito consiste em deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e que precisarão de orientação. As informações teóricas ficam no ambiente virtual. O professor entrega um tema da disciplina, os alunos leem os textos, veem os vídeos e realizam outras atividades por meio de algum software. Em seguida, uma avaliação seria disponibilizada para detectar o nível da aprendizagem e em que medida isso ocorreu e as principais dificuldades analisadas. Na sala de aula, o professor já teria esses dados em mãos e faria uma orientação mais específica em cima dessas dúvidas. Para os que estão adiantados, um problema mais complexo seria apresentado. Esse modelo possui o nome de ‘*aula invertida*’.

Observa-se que para implementar o ensino híbrido é necessária uma mudança na cultura escolar. Por isso, deve-se avaliar de maneira cuidadosa os direcionamentos que deverão ser executados, para que a implementação não gere problemas e que a nova

identidade escolar possa ser aceita e bem avaliada pela comunidade interna e externa.

O gestor possui, nesse processo, a importante responsabilidade de liderar essa transformação, apoiando e convencendo professores e alunos a evoluírem e a terem autonomia para que façam parte dessa aprendizagem criativa. A implementação desse modelo inovador depende, de acordo com Martins e Cabral (2011), de que o gestor tenha preparo intelectual, emocional, ético e um grande repertório de estratégias para planejar e estimular a colaboração dentro da escola.

## **2.1 Professores e as tecnologias**

A prática de ensino sempre foi baseada na figura de um mestre dotado de grande saber memorial que repassava aos seus discípulos aquilo que considerava mais importante. No início das revoluções industriais, a mudança da configuração social e econômica também atravessou o papel da educação. O aumento da demanda e os novos conhecimentos existentes, deram ao professor a função de filtrar as informações mais importantes. Para Bacich, Neto e Trevisani (2015), a partir do início do século XX, o professor transmite o conteúdo e o avalia de um modo rígido. As tecnologias digitais, com o avançar das décadas, pouco mudaram essa prática pedagógica. Para os autores “(...) os docentes não utilizam mais a lousa, usam slides e retroprojetores digitais; as avaliações são periódicas e idealizadas para refletir toda a capacidade do aluno em utilizar seus conhecimentos desenvolvidos em aula” (BACICH, NETO, TREVISANI, 2015, p. 74).

No que se refere à realidade brasileira, os autores evidenciam que há pouco desenvolvimento das novas habilidades e do uso da tecnologia digital. Esse cenário acontece nas escolas públicas e nas privadas. A formação docente nos cursos de licenciatura, a meu ver, também pouco desenvolve essas ferramentas. Algo que interfere diretamente nas práticas pedagógicas e reflete na incompatibilidade entre a sala de aula e as tendências sociais.

Por isso, a defesa por uma configuração distinta da escola e do professor também, uma vez que a sociedade atual comprova que as instituições de educação precisam lidar com o ensino e os estudantes de uma outra maneira, para que se possa criar laços sociais e ter o estudante cativo novamente. Assim diz Bacich, Neto e Trevisani (2015, p.76): “O mundo moderno requer um docente que promova discussões nas aulas, que estimule o protagonismo dos alunos e seja o mediador de crianças e jovens, os quais ensinam a si mesmos e uns aos outros.” A importância de o educador aprender a usar a tecnologia nesse novo paradigma global é mostrar aos seus alunos que existem diferentes formas de construir o saber. E que a tecnologia pode estimular, facilitar e diversificar o aprendizado crítico. É função do gestor possibilitar a implementação tecnológica e o seu acesso na escola, buscando a eficiência e o compartilhamento de boas práticas. Um outro papel importante é o de mediação com os grupos de pais, os envolvendo na discussão e os sensibilizando sobre a importância do uso da tecnologia.

A realidade digital traz para seus usuários um acesso infinito a todas as informações e saberes possíveis. Isso modifica a forma de construir e de se relacionar com o conhecimento. Afinal, seu comportamento e até o seu pensamento passam a ser outros, pois o desenvolvimento cognitivo não é mais o mesmo. Por isso, é tão vital estabelecer uma relação entre professores e a tecnologia, para que os alunos possam ser auxiliados na formação e compreensão dos conceitos.

O gestor precisa compreender a evolução dessa tecnologia para que o paradigma escolar desse novo modelo possa ser constantemente aperfeiçoado; por isso cabe a ele a atuação no acompanhamento do ensino-aprendizagem, selecionando, como afirma Martins e Cabral (2011), as informações adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem, e como organizá-las para melhor administração e disseminação. Os autores ainda afirmam o seguinte sobre estar engajado nesse processo:

[...] consciente não só das reais capacidades de tecnologias, do seu potencial e de suas limitações para que possa selecionar qual é a melhor utilização a ser explorada num determinado conteúdo, contribuindo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, por meio de uma renovação da prática pedagógica do professor e da transformação do aluno em sujeito ativo na construção do seu conhecimento, levando-os, através da apropriação desta nova linguagem e inserirem-se na contemporaneidade (MARTINS e CABRAL, 2011, p.3).

A relação entre professores, gestores, alunos e tecnologia se dá com o professor se tornando uma ponte na relação com os estudantes na construção do pensamento, individualizando-os para se habituarem ao panorama. Para tal, é fundamental que haja não apenas uma formação para a mediação dos meios digitais, mas também algo estrutural que a própria escola deverá prover, sem o que é inviável qualquer avanço. Bacich, Neto e Trevisan (2015) comentam que:

O conhecimento é construído democraticamente por meio do trabalho individual e coletivo. Para que isso aconteça, a escola deve fornecer a infraestrutura necessária, como acesso à internet, laboratórios de informática, redes sem fio de qualidade e momentos para a formação de educadores. O professor não é mais um transmissor do conteúdo, mas um orientador, mediador ou facilitador na construção do conhecimento; é quem auxiliará os alunos a aprender. Os estudantes podem se sentir mais estimulados ao perceber sua progressão constante e sua autonomia sendo alcançada a cada atividade. Eles podem ser desafiados a encontrar soluções para os mais diversos problemas, a trabalhar em grupo, respeitando a individualidade e a capacidade de seus colegas, o que os preparará para viver em um mundo mais dinâmico e complexo (BACICH, NETO e TREVISANI, 2015, p. 114).

Há diversas interfaces que podem auxiliar no vínculo entre alunos, tecnologia e professores e gestores; há o próprio Google com diversos complementos ligados à educação; há os Objetos de Aprendizagem que são parecidos com uma biblioteca virtual e envolvem mídias diversificadas, como games, vídeos e músicas. Uma outra opção são as Plataformas Adaptativas que são, em geral, gratuitas, e muito usadas no ensino público e privado e acompanham todos os conteúdos com vídeos, exercícios e dicas de resolução. É possível organizar os alunos nas salas virtuais e analisar os dados obtidos através da

gamificação da aprendizagem, que consiste em pontuar a participação deles em desafios que visam o domínio do conteúdo e os fazem avançar para uma maior complexidade da disciplina. Por fim, temos o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), um espaço que permite interações síncronas ou assíncronas entre os usuários e discussões privadas ou conjuntas por meio de um fórum, o que aproxima a dinâmica da sala de aula.

Os professores possuem diversas opções para a capacitação digital, entre gratuitas e promovidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas secretarias de educação, assim como há outras de baixo custo e disponibilizadas pelas universidades, através dos cursos de extensão. Saber explorar essas formas de qualificação das novas tecnologias, os seus métodos de uso e as possibilidades de explorá-los deve fazer parte das reflexões das práticas pedagógicas. Sobre o que era disponibilizado pelo MEC é importante o seguinte destaque:

Há também o Programa Nacional de Tecnologia Educacional, um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem organizado pelo MEC que permite o desenvolvimento de diversos cursos à distância, muitos dos quais ligados a tecnologias da informação e comunicação (BRASIL, c2013). O Governo Federal lançou, em 2007, o programa nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – ProInfo Integrado –, voltado para o uso didático-pedagógico das tecnologias da informação e comunicação no cotidiano escolar (BACICH, NETO e TREVISANI, 2015, p. 123).

Esse programa era responsável por disponibilizar mais de 100 mil computadores nas escolas públicas e treinamento para 25 mil professores para utilizar os recursos tecnológicos nas salas de aula. O objeto da proposta é dar aos docentes os recursos necessários, e aos alunos, as condições ideais para aprender e promover o conhecimento. Mas claro, para haver uma melhora na qualidade do ensino, não se envolve apenas a relação entre professor, tecnologia e o aluno, mas também a própria gestão educacional.

### **3 . O MODELO DE GESTÃO ESCOLAR NO ENSINO HÍBRIDO**

Os gestores educacionais incluem os cargos de diretor, coordenador, professor, funcionários e até os alunos. Todos são parte da complexidade de uma gestão escolar, por isso não se deve atribuir a apenas uma pessoa a total responsabilidade pela função. Os resultados pedagógicos só aparecem quando a gestão consegue ser democrática e integrar as diferentes atribuições em parceria. Uma vez que as funções de administração, direção, organização, gerência, decisão e escolha fazem parte de todos aqueles que compõem uma escola.

Para implementar o modelo de ensino híbrido é necessária uma gestão que construa um projeto político-pedagógico (PPP) com organização e especificação para os membros da equipe. Com cada parte compartilhando experiências, estruturando as metas a serem atingidas, as transformações a serem feitas, e as avaliações e validações de cada parte do

processo. Dessa forma, a inovação pedagógica é significativa, pois a metodologia final será a melhor em termos qualitativos.

Cabe ao diretor/gestor o ato de impulsionar os grupos a pensarem e a reverem práticas, relações e reavaliar a comunidade escolar como um todo. Estabelecendo uma redação de um PPP onde se possa criar uma cultura híbrida como identidade escolar e que ajude a formar o aluno-cidadão para a sociedade. Comprovando sua exigência fundamental, uma educação democrática à altura do nosso tempo.

A educação infantil e do ensino fundamental e médio precisam ser segmentados ao elaborar o PPP, para que se preserve a metodologia, peculiaridades e estrutura desses diferentes conteúdos programáticos e conceituais. Esse plano de adoção ao ensino híbrido também precisará contemplar estímulos para a inovação na forma de ensinar e aprender, estabelecendo a necessidade de usar novos formatos durante as aulas, combinando o modo online e offline para a promoção de novos espaços de aprendizagem.

Refletir sobre a cultura digital, na sua compreensão e operação, é fundamental para pensar na forma que ela será usada no processo de ensino e aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento norteador da Educação Básica, prevê o uso de tecnologias em sala de aula, pois considera um pilar para a educação. Ter como base um escrito como esse é essencial na elaboração dos planos das escolas. As duas competências gerais da BNCC que afirmam o uso da tecnologia são:

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual- motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p.9)

Há três fundamentos para Bacich, Neto e Trevisan (2015), classificados como norteadores de um PPP para o ensino híbrido; eles se dividem em: 1) Fundamentos que determinam os valores explícitos da escola para determinar qual o modelo a ser utilizado, o modelo de inovação sustentado ou o modelo de inovação disruptiva (que rompe e propõe novos processos de integração); 2) Os fundamentos que se referem aos modos como a instituição estimula a construção do conhecimento para que o estudante produza sua própria interpretação de mundo; 3) Os fundamentos que tratam sobre o papel do professor e sua relação com os alunos. Nesse modelo híbrido, o professor deve não ser apenas um orador e um transmissor de conhecimento, mas um mediador, provocando e elaborando dinâmicas que permitam que os alunos tenham uma relação interativa com a aprendizagem.

O modelo de inovação disruptiva é a proposta de rompimento com as antigas práticas que até então eram usadas, é o foco em algo novo. A opção pelo modelo sustentado, dá ao

PPP a perspectiva de manter, mas aperfeiçoar os processos existentes. Independente da escolha da escola - se o modelo adotado será o disruptivo ou o sustentado - a preocupação maior é no projeto que mantenha a escola estruturada, funcionando de modo que permita à equipe de gestão revisar, reavaliar e remodelar à medida que considerarem necessário.

Dentro das práticas de gestão educacional, há três equipes distintas que são responsáveis pelo planejamento e o PPP: a equipe autônoma, a equipe peso-leve e a equipe peso-pesado. Fazem parte da equipe peso-leve os professores e demais funcionários da escola. A equipe autônoma, os órgãos públicos, secretarias de educação, mantenedores e diretores do ensino privado, e cabe a todos eles definirem o modelo organizacional, planejar e arquitetar a educação escolar, investir em tecnologia para o ensino híbrido e validar as ações, sejam elas do modelo sustentado ou disruptivo. A equipe peso-pesado compõe-se dos servidores, coordenadores, orientadores educacionais e são a mediação entre o currículo e os professores. A função é auxiliar os docentes a fazer um currículo que abrace a realidade sociocultural em que a escola se situa, assim como as outras relações pedagógicas e interpessoais que acontecem no ambiente escolar.

A conjunção dessas três equipes tem como objetivo promover ações e estratégias que vão impulsionar, mudar e melhorar a escola e as práticas pedagógicas, pensando em novos formatos e integrações com o ensino e tecnologia. No entanto, é importante ressaltar que a estruturação administrativa do modelo híbrido, tem como principal demanda vinda da sala de aula e como espaço de aprendizagem, o acesso à tecnologia. Segundo o livro-base do artigo, cabe à equipe autônoma, ou seja, as secretarias e órgãos públicos, a responsabilidade por algo que é tão difícil no país. O acesso ao meio digital.

Com relação aos recursos tecnológicos, a equipe autônoma precisará considerar o investimento em uma boa conexão de internet e na aquisição de pelo menos 5 a 10 dispositivos digitais. Porém, apesar do menor investimento tecnológico, o ganho, a partir dessa organização, é mais significativo, uma vez que a tecnologia é mais bem aplicada. Uma inovação pedagógica torna-se significativa quando há espaço para a formação, para a reflexão e para a apropriação de uma metodologia que resultará em uma prática segura e qualitativa em sala de aula. Cabe à equipe de gestão prover meios e mediação que garantam a formação do professor. (BACICH, NETO e TREVISANI, 2015, p.129).

Após o gestor conseguir viabilizar os aparelhos, aplicá-los na instituição e incentivar a capacitação dos professores para o domínio digital (com treinamentos e cursos de formação) deve, a partir de então, coordenar um projeto pedagógico que para implementar a tecnologia reflita sobre a forma que o ensino poderá ser aperfeiçoado dentro de um diálogo amplo e aberto com a comunidade interna e externa da escola.

#### **4 . EDUCAÇÃO DESCORTINADA**

Uma das críticas possíveis de serem feitas é de que já é dificultosa a relação ensino-aprendizagem no modelo tradicional e secular, que é visto como atrasado. Seria então

ainda mais difícil ter um modelo híbrido, baseado em games, vídeos e funções online. Claro que é papel do gestor a formação tecnológica para além de uma atualização, de modo que se crie espaços, inclusões e que se reflita sobre as transformações, para conseguir lidar com esses anseios do novo modelo. Porém, é possível afirmar que a dependência da tecnologia geraria uma desigualdade ainda maior no acesso dos alunos em casa. Uns teriam melhor acesso às informações da aula e outros não teriam sequer um aparelho digital que poderia ser usado para a escola. Corre-se o risco desse aluno não ter condições de se preparar antes de aula e não ter condições de acompanhar os que possuem acesso à tecnologia. Aliás, essa dificuldade no nivelamento das turmas, também já é uma realidade no modelo tradicional.

Afirma-se que o ensino híbrido veio para ficar. que as mudanças são incontornáveis e que esse é o futuro da educação. Contudo, há várias dúvidas e questões a serem respondidas sobre a aplicabilidade real. Questões como o papel do professor, as funções administrativas do gestor, a valorização da autonomia do aluno, a organização do espaço escolar para o uso integrado das tecnologias digitais e o debate sobre a melhor maneira de aplicar as avaliações. E claro, se a proposta tivesse como consequência o barateamento da educação.

O professor dentro desse novo modelo precisa ser um design de caminhos, um gestor e um *coach* incentivador dos alunos para motivá-los a seguir a trilha do aprender. Em nome da construção aberta e criativa, o professor é submetido nas escolas a uma enorme pressão para mudar, sem tempo para testar. Não houve tempo nem para capacitar os coordenadores e professores para metodologias disruptivas e aulas mais flexíveis, durante a pandemia. A maioria dos docentes, dependendo da faixa etária, tem uma sintonia diferente com a tecnologia e o mundo digital para com as crianças e adolescentes de hoje. São de outra geração e é compreensível que tenham dificuldades adaptativas. E isso, evidentemente, é um problema dessa nova realidade.

Um outro argumento usado pela crítica trata da possibilidade de construir o conhecimento de modo colaborativo, sem precisar ter como única alternativa o ensino híbrido, ou seja, dentro do modelo tradicional:

Nos modelos considerados construtivistas, ou socioconstrutivistas, entre outras nomenclaturas, verifica-se a importância de aprender com o outro. A mediação é um elemento essencial para a aprendizagem (...) Vygotsky (2000) para a zona de desenvolvimento próximo ou proximal: a distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha e aquilo que ela faz com ajuda, e em breve, será capaz de realizar de modo autônomo. Aquilo que o sujeito realiza de forma independente constitui seu nível de desenvolvimento real, de onde deve partir a ação educativa. Assim, a partir do momento que o educador identifica aquilo que o estudante é capaz de fazer sozinho, a ação educativa pode ter início, pois o ensino deve ser prospectivo, promovendo avanços e indo além daquilo que já está construído. (BACICH, NETO e TREVISANI, 2015, p.50).

A crise na educação brasileira é uma realidade grave; a má qualidade de ensino é

severa; o sucateamento mobiliza a mercantilização da função docente no país. A comunidade externa também sofre com o descaso público. No livro *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia da educação* esses problemas são todos reconhecidos, mas “(...) a crise atual do modelo educativo (...) é agravada pela estrutura engessada e nada desafiadora das escolas, seja no formato da sala de aula, seja da própria aula em si, seja, ainda, dos espaços físicos nas unidades escolares.” (BACICH, NETO e TREVISANI, 2015, p.137).

E diante desse cenário a pandemia se instalou no Brasil e aumentou significativamente o grau de dificuldade dos professores de manter as escolas de pé. O futuro da educação foi antecipado, a possibilidade do ensino híbrido tornou-se uma certeza por usar tecnologias e ferramentas que possibilitaram à educação continuar presente.

Para os docentes, o desafio é correr atrás de novas formações que permitissem o domínio do novo modelo. Já que essa seria a única maneira de manter o vínculo com os alunos. Já para os gestores, a dificuldade é a atuação como líderes, sempre abertos, informados e preparados para as transformações que ocorrem, para que auxiliem com competência os professores a incluírem os alunos.

Com o andamento do ensino híbrido nas escolas públicas e privadas, uma série de questões pertinentes foram surgindo: Quais eram as disparidades entre o ensino público e privado na pandemia? Será que em um país continental como o Brasil, o acesso às aulas foi amplo? Qual são as diferenças de cobertura de internet nos lares dos alunos? Eles possuem um local em casa para estudar? O computador, se tiver, é de uso próprio ou é compartilhado por outros membros da família?

Fato é que as *lives*, as aulas gravadas, as comunicações síncronas e assíncronas, a webconferência dão ao educador a função extra de videomaker, editor e youtuber. Ou seja, o acúmulo de mais funções, que acaba por ocultar o esgotamento físico e mental que os profissionais de educação estão passando na pandemia. Assim como a frustração pelo baixo acesso e procura dos estudantes ao ensino híbrido. Foram ações importantes que visavam conter o dano e diminuir um pouco a distância das aulas presenciais, no entanto, os nossos grandes problemas estruturais, a desigualdade social, o sucateamento da educação persistem e foram agravados.

## **5 . CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É verdade que nos últimos anos estamos vivendo um desenvolvimento tecnológico exponencial e isso muda a nossa vida, as nossas relações sociais, de trabalho, assim como alguns paradigmas culturais contemporâneos. As inovações digitais mudam modelos de negócios, expandem novas necessidades e provocam uma mudança na formação coletiva e individual do ser humano. Computadores, smartphones, tablets e internet permitem que possamos aprender em qualquer lugar e a qualquer instante. A revista especializada

em educação, *Horizon Report*, pontua que alguns recursos tecnológicos devem estar integrados à educação para os dias atuais, criando um ecossistema de inovação onde se inclui Computação em nuvem; Ambientes colaborativos; Aprendizagem baseada em jogos; dispositivos móveis; conteúdo livre; inteligência coletiva; laboratórios móveis; ambientes pessoais de aprendizado; grades de cursos abertos online.

É preciso ter cautela. Devemos olhar antes para a nossa realidade nacional e identificar quais os projetos pedagógicos que temos; quais são as possibilidades de mudança; qual é a infraestrutura das escolas; quais os equipamentos que possuem; como os recursos tecnológicos podem contribuir para a aprendizagem dentro de nosso contexto. Que a cultura escolar possa ser ressignificada e superar o engessamento do ensino tradicional, isso é fato, contudo devemos lembrar das lamentáveis notícias que mostram o alarmante número de escolas que não possuem sequer banheiro. Não há PPP que consiga funcionar em uma escola sem o mínimo de estrutura. A nossa realidade mostra que não temos garantido nem o ensino tradicional.

Ninguém nega que o perfil do aluno mudou e que eles precisam de aulas diferentes. É um grande desafio dar uma aula expositiva em tempos de Youtube e nessa nova concepção de tempo e de acesso ao conhecimento. O lugar do professor também mudou e a escola possui mais um outro grande desafio. Algumas ações pontuais podem ajudar nos debates sobre a realidade digital, como, por exemplo: o mapeamento do grau de fluência tecnológica dos professores; o dimensionamento do suporte necessário para um modelo que possa ser, de fato, implementado; e como a escola pode introduzir a tecnologia sem cair na armadilha de que é algo a mais a ser feito.

Independentemente do perfil da instituição, o plano de transição sustentada precisa considerar que o reposicionamento da escola deve supor o acesso igualitário à tecnologia como um princípio fundamental para que o direito universal à educação seja assegurado. No formato de ensino aplicado comumente em todo o território nacional é marcante o destaque para o seu caráter classificatório nivelado de cima para baixo pelo vestibular. Entretanto, a escola não pode ignorar sua função formativa e cultural diante do esgotamento do sistema de ensino, e os inúmeros problemas decorrentes dele refletem a urgência de que docentes, gestores e poder público repensem a realidade da educação atual. O ensino híbrido vem ao encontro das necessidades recentes de descobrir a melhor prática educativa para professores e escolas. Trata-se de um modelo de ensino que pressupõe o uso da tecnologia para o desenvolvimento das atividades dentro e fora da classe, em que o aluno é estimulado a buscar o conhecimento com a mediação do professor e da escola. (BACICH, NETO e TREVISANI, 2015, p.143).

O grande desafio da educação ainda é o mesmo, não é competir com a internet e oferecer uma aula com efeitos especiais, e sim empoderar os estudantes de habilidades sociais e intelectuais que o farão exercer a cidadania em seu meio de atuação. Paulo Freire (1997) nos ensina que ensinar não é transmitir conhecimento e que o professor precisa conhecer a realidade social ao seu redor e contribuir com habilidades como o protagonismo, a sociabilidade e a estabilidade emocional. Ensinar prescinde de uma inovação constante, e sim, a inovação pode se referir a introdução de tecnologias digitais ao ensino. Desde que

se coloque como princípio fundamental o acesso igualitário à tecnologia.

Se os órgãos públicos, a sociedade ou fundações privadas de educação, como a Lemman, que o livro cita como uma das incentivadoras e patrocinadoras da adoção desse modelo, não oferecem aos professores as condições e o suporte necessário para efetua-las, o que é uma garantia de direitos, certamente novos conflitos e disparidades acontecerão. Se a mudança significar aumento de carga horária, acúmulo de trabalho, funções e desvalorização do educador, os problemas que sempre enfrentamos continuarão a existir. Na verdade, é essa a realidade de muitas escolas nesse momento pandêmico. É dever das secretarias de educação e do governo, a garantia da infraestrutura necessária ao funcionamento do ambiente escolar e dos dispositivos tecnológicos adotados, assim como seu suporte.

Após essa prerrogativa caberá às escolas e aos grupos de gestão, um projeto político-pedagógico que ofereça uma transição para o ensino híbrido, dentro dos limites do possível. Em minha concepção, a escola é o melhor ambiente da sociedade para a manifestação de mudanças, para a crítica, para o diálogo e, sobretudo, para uma construção conjunta. A hipótese de uma instituição de ensino é a idealização do sujeito crítico, participativo, autônomo e que exerça plenamente a sociabilidade. O pressuposto dessa hipótese é a filiação à realidade, ao que é concreto e o que é possível de ser feito dentro da dinâmica do Estado, e como a luta por uma educação democrática e igualitária pode acontecer.

## REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi.; TREVISANI, Fernando de Mello (org). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre, 2015

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil (RCNEI) Vol.1**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRAL, Luciano; MARTINS, Luciano da Silva. **O coordenador/gestor e os novos desafios da tecnologia educacional**. In: II SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO IFPE. Caruaru, 2011.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010, Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 11 maio de 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

HORIZON REPORT. Perspectivas tecnológicas para o ensino fundamental e médio brasileiro de 2012 a 2017: uma análise regional por NMC Horizon Project. Austin: The New Media Consortium, 2012. Disponível em: <<http://zerohora.com.br/pdf/14441735.pdf>>.

## EVASÃO ESCOLAR NO PERÍODO DE PANDEMIA E O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NESSE CONTEXTO

*Data de aceite: 21/10/2022*

*Data da Submissão: 25/08/2022*

**Janaina Teles Fernandes**

Pós-graduada em Gestão Educacional  
Integrada pelo Instituto Superior de Educação  
do Rio de Janeiro- ISERJ.

**RESUMO:** Este artigo tem por tema a evasão escolar no período da pandemia do COVID 19, abordando o papel do gestor escolar. Neste contexto, o objetivo geral é analisar os fatores que contribuíram para a evasão durante a pandemia. Quanto aos objetivos específicos, elencamos: 1) análise do papel do gestor escolar diante de um novo contexto; 2) as práticas possíveis para que o gestor possa lidar com a evasão escolar durante o período da pandemia. Assim, por meio de um levantamento bibliográfico e documental a metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa qualitativa, realizada por intermédio da análise de livros, artigos e periódicos, trazendo dados legais e autores que aprofundaram suas pesquisas na temática explorada.

**PALAVRAS-CHAVE:** gestão escolar. pandemia. evasão escolar.

### TRUANCY IN THE PANDEMIC PERIOD, AND THE ROLE OF THE EDUCATIONAL ADMINISTRATOR IN THIS CONTEXT

**ABSTRACT:** This article is about school evasion in the pandemic period, with an approach to the role of the educational administrator. In this context, the general objective is to analyze the factors that contributed to school evasion during the pandemic. As for the specific objectives, the following were outlined: to analyze the role of the educational administrator in the face of a new context; what are the possible practices for the administrator to deal with school evasion during the pandemic period. Thus, through a bibliographic and documentary survey, the methodology used in this study was qualitative research, carried out through the analysis of books, articles and periodicals, bringing legal data and authors who deepened their research on the explored theme.

**KEYWORDS:** educational administrator. pandemic. truancy.

## 1. INTRODUÇÃO

A evasão escolar é um problema recorrente no Brasil, que se origina de um conjunto de fatores e variáveis. O acesso à educação é garantido pela Constituição Federal de 1988 (CF88), sendo direito de todos e dever do Estado, ressaltando a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (BRASIL, 1988).

Em relação ao acesso e a permanência, também podemos destacar a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, definindo a Educação Básica como direito público e subjetivo (BRASIL, 1996). A lei nº 8.069 de 13 julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), também estabelece o direito a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1990).

De acordo com Censo Escolar 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a população de 4 a 17 anos que não frequentava a escola no ano de 2019 era de 1,5 milhão (INEP, 2021). O gráfico 1 apresenta esses dados.

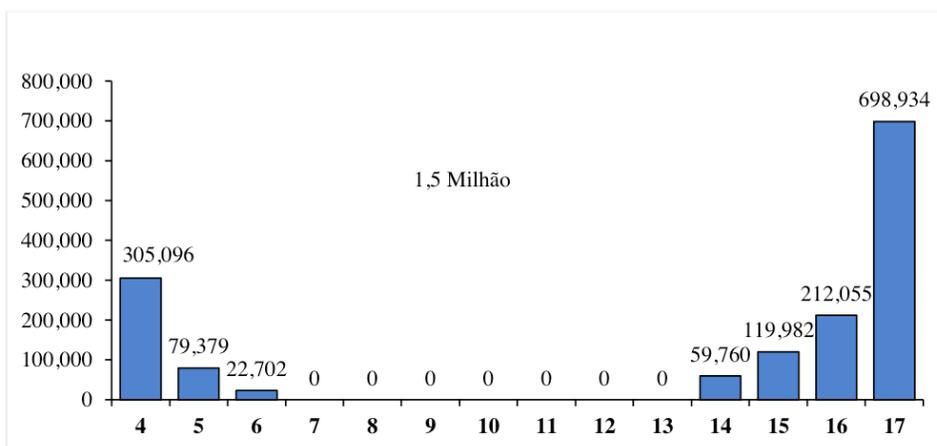


Gráfico 1 – População de 4 a 17 anos que não frequenta escola - Brasil 2019.

Fonte: IBGE; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019/ INEP. Censo escolar.2020.

Segundo o Censo a evasão na rede pública no Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) nos anos de 2017 e 2018, teve uma maior taxa no 9º ano do EF com 6,7%, e no EM com 11,2% 1ª série, 10,1% 2ª série, e 5,8% 3ª série (INEP,2021). O gráfico 2 apresenta tais dados.

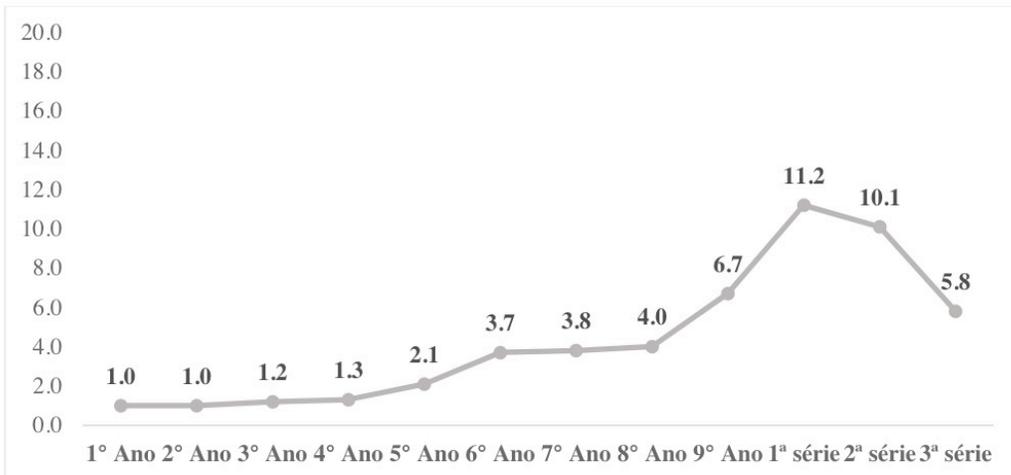


Gráfico 2- Taxa de evasão na rede pública por série/ano nos ensinos fundamental e médio regular – Brasil 2017/2018.

Fonte: INEP. Censo escolar. 2020

Sendo assim, de toda a Educação Básica o Ensino Médio é o ciclo que conta com os maiores números referentes a evasão escolar. Diante de números expressivos, a situação do país a um período anterior a pandemia já era preocupante.

A pandemia da COVID-19, que teve início no Brasil em meados de março de 2020, impôs o distanciamento social, provocando o fechamento das escolas e a migração para o ensino remoto. Estados e Municípios se viram obrigados a desenvolverem suas estratégias para migrar as práticas educativas.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua (PNAD), divulgada pela Agência IBGE Notícias, 4,1 milhões de estudantes da rede pública de ensino não tinham acesso à internet em 2019 (IBGE, 2021). Diante disso, a possibilidade de um ensino remoto pode não ter contemplado uma parcela dos alunos.

Segundo Melo (2021) os encontros mediados pelo computador, as atividades enviadas via plataformas e as orientações realizadas por aplicativos de mensagens, por exemplo, tornaram urgentes os problemas enfrentados pela área da Educação.

A exclusão digital e a falta de conectividade entre os estudantes, a pouca familiaridade de docentes com as tecnologias de informação e comunicação, o abandono escolar e a falta de investimentos na área se tornaram debates imperativos (MELO, 2021).

Sendo assim, a dificuldade de acesso à escola em um ambiente virtual e a perda do vínculo escolar, poderiam provocar o não retorno desses alunos à escola no ensino híbrido, ou o não retorno às atividades presenciais.

Diante dessa problemática algumas alternativas foram encontradas pelos gestores,

no cotidiano escolar, como medida de resolução de uma nova demanda. Tais medidas foram ocasionadas pela necessidade de distanciamento social como medida de contenção da pandemia. Neste contexto, o objetivo deste artigo é abordar o agravamento da evasão durante a pandemia, e entender quais estratégias, e soluções os gestores escolares utilizaram para diminuir as dificuldades de acesso e permanência dos discentes.

A escolha por esse tema surgiu da necessidade de compreender a situação atual com o avanço da pandemia no país, e quais foram as proporções de retrocesso na garantia de acesso e permanência do aluno na escola. Assim, decidi realizar uma análise da evasão escolar a partir de uma realidade de crise sanitária, compreendendo o papel do gestor no contexto de pandemia, divulgando a sua atuação, durante as fases mais críticas, e no presente momento, caracterizando uma ação em constante processo de mudança desse profissional.

Considero o papel do gestor fundamental na democratização do ensino e na permanência dos discentes na escola, uma vez que ele desempenha o papel de instrumento de aproximação entre o Estado e a comunidade escolar. Apesar da evasão já ser um tema amplamente discutido no cenário da Educação, o seu agravamento ocasionado pelas medidas necessárias de distanciamento pode fornecer dados sobre o momento atual, para a discussão de planos e estratégias de reversão de retrocessos. Esse estudo possibilita apresentar a situação atual, e demonstrar o papel e a importância do gestor no enfrentamento de novas problemáticas ao acesso escolar.

Foi traçado, como objetivo geral deste estudo, analisar os fatores que contribuíram para a evasão durante a pandemia. Quanto aos objetivos específicos, tornamos a análise do papel do gestor escolar diante de um novo contexto, e quais foram as práticas possíveis para que o gestor pudesse lidar com a evasão escolar durante o período da pandemia.

A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica, realizada por intermédio de livros, artigos e periódicos, trazendo a análise de dados legais e de autores que aprofundaram suas pesquisas na temática explorada.

## **2 . UM PANORAMA DA EVASÃO ESCOLAR ANTES DA PANDEMIA**

A Constituição Federal de 1988 dispõe, em seu no artigo 208, que a Educação Básica é obrigatória e gratuita, garantindo sua oferta a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, e a progressiva universalização do ensino médio. Diante do direito de acesso à educação a lei dispõe, também, sobre a oferta de atendimento educacional especializado a pessoa com deficiência, oferta de educação infantil, e garantia de ensino noturno aos que assim necessitarem (BRASIL, 1988). Sendo assim, a Constituição Federal de 1988 define o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como um direito que deve ser ofertado a todo cidadão.

A lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) vigência 2014-2024 dispondo de metas para garantir o acesso à educação desde a Educação Básica até o ensino superior. Dentre suas 20 metas, o PNE dispõe algumas metas que determinam a universalização da Educação Básica, com aumento das taxas de atendimento à população (BRASIL, 2014).

Diante disso destaca-se a:

**Meta 1-** Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. **Meta 2-** Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. **Meta 3-** Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

**Meta 4-** Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

**Meta 8-** Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Meta 9-** Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

Segundo Gomes (1998), a evasão escolar tem sido um assunto preocupante em todos os níveis de ensino e em diferentes sistemas educacionais. Quando falamos sobre evasão não nos referimos simplesmente ao ato de evadir, escapar, abandonar, mas, sim, a um amplo contexto com múltiplas facetas nem sempre bem compreendidas.

De acordo com Ferreira (2001) as causas da evasão escolar envolvem o poder público com a precarização dos recursos escolares disponibilizados, o aspecto social como necessidade de ingressar no mercado de trabalho, e os pais que por inúmeros motivos não cumprem o pátrio poder.

No Brasil, em 1950, apenas 36,2% das crianças de 7 a 14 anos tinha acesso à escola. Em 1990, o índice havia atingido 88% (MEC apud GOLDEMBERG, 1993, p. 68).

Neste sentido, recorremos a Patto (2015, p.27) nos diz que:

A reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis em plena década de oitenta. Este problema revela-se tanto mais grave quanto mais a análise dos números referentes às décadas passadas indica sua antiguidade e persistência: estatísticas publicadas na década de trinta já revelavam não só altos índices de evasão e reprovação, mas também o então primeiro ano do curso primário como um ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro (53,52% retidos no 1.º ano do ensino primário em 1936, e 58,83% em 1938). Ao longo

dos sessenta anos que nos separam do início da instalação de uma política educacional no país, sucessivos levantamentos revelam uma cronificação deste estado de coisas praticamente imune às tentativas de revertê-lo, seja através de sucessivas reformas educacionais, seja através da subvenção de pesquisas sobre suas causas, seja pelo caminho de medidas técnico administrativas tomadas pelos órgãos oficiais.

As décadas de 1980 e 1990 promoveram o acesso à educação pública para a maior parte da população, garantindo maior ingresso de estudantes na Educação Básica. Apesar da ampliação do acesso e números mais satisfatórios, a permanência dos alunos nas instituições de ensino ainda não foi bem-sucedida. Os números de evasão e abandono escolar, combinados a repetência continuaram bem expressivos a cada ano.

De acordo com Haddad, Franco e Silva (2011), ainda na década de 1990, o fracasso e a evasão continuaram a ser centradas no aluno, pois na ideologia neoliberal o discente prosseguirá nos estudos de acordo com suas habilidades e competências, pela sua capacidade de aprender a aprender. O contexto social, as oportunidades desiguais são desconsideradas.

De acordo com a PNAD Continua 2019, das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da Educação Básica. Os resultados mostraram, ainda, que a passagem do ensino fundamental para o médio acentua o abandono escolar, uma vez que aos 15 anos o percentual de jovens quase dobra em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos. Os maiores percentuais, porém, se deram a partir dos 16 anos, chegando a 18,0% aos 19 anos ou mais (IBGE, 2019).

Segundo Neri (2022), em uma reportagem de 19 de janeiro de 2022 para Fundação Getúlio Vargas (FGV) na FGV Social, há aumento da taxa de evasão escolar na faixa de 5 a 9 anos de 1,41% para 5,51% entre os últimos trimestres de 2019 e 2020. No terceiro trimestre de 2021 a taxa de evasão volta a 4,25%, ainda cerca de 128% mais alta que o observado no mesmo trimestre de 2019. Sendo assim, o País retorna neste ápice da evasão à COVID-19 aos níveis de 14 anos antes. (NERI, 2022).

De acordo com Buffa, Arroyo e Nosella (1988), a cidadania jamais será doação do Estado, pois é essencialmente uma conquista dos excluídos, por intermédio do exercício político, de lutas. A educação escolar, conseqüentemente, não confere cidadania a alguém que esteja dela excluído. Segundo os autores, a educação moderna passou a agir como passagem estreita para o novo reino da liberdade e da participação. Depois de vários séculos de nova ordem, o número de excluídos continua sendo bem mais numeroso do que “os eleitos”, “os educados” e “civilizados”.

Diante de dados anteriores e durante a pandemia, é possível constatar a recorrência da exclusão de parte da população à educação. Podemos destacar que todos os avanços na garantia e manutenção de direitos básicos foram e são conquistados a partir de reivindicações constantes do povo.

O fracasso escolar do aluno não é uma questão individual. E sim engloba várias outras aspectos da vida social como: baixa renda, acesso à escola, incentivo e acompanhamento da família, reprovações, violência. Causas que não são excludentes e que foram agravadas dada a emergência sanitária de uma pandemia.

### **3 . O PAPEL DO GESTOR NO OFERECIMENTO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS DURANTE A PANDEMIA**

Assim como em diversos setores do País e do mundo, a pandemia da COVID-19 impôs à educação diversas mudanças e rupturas de práticas cotidianas. Os discentes, os docentes e todo o corpo administrativo das escolas se viram diante de um novo desafio. Sendo assim, os gestores escolares que acompanham a rotina das instituições que atuam, se depararam com uma série de novas demandas, ao ponto que novas soluções e adequações foram e permanecem constantemente necessárias.

Diante disso, o gestor, durante esse momento, necessitou colocar em ação as práticas de gestão democrática, buscando ouvir as diferentes dificuldades dos docentes, e a constante busca por uma comunicação rápida e eficiente através do meios digitais.

Diante da proposição de ações para enfrentar o distanciamento, surge o constante questionamento sobre qual tipo de mediação esse gestor pode estabelecer. Neste sentido:

[...] uma decorrência do caráter de mediação da gestão é que não sendo fim em si, ela pode articular-se com uma variedade infinita de objetivos, não precisando estar necessariamente articulada com a dominação que vige em nossa sociedade. Mas isto não deve servir a qualquer pretexto de imputar-lhe uma neutralidade que não existe. Embora toda administração tenha a característica básica de mediação, não significa que toda administração seja idêntica. Precisamente por ser mediação a determinado fim, a administração tem que adequar-se (nos métodos e nos conteúdos de seus meios) ao objetivo que pretende alcançar, diferenciando-se, portanto, à medida que se diferenciam os objetivos (PARO, 1998, p.4).

Embora o isolamento e o despreparo para a realidade imposta repentinamente a todos seja uma realidade, as demandas e a necessidade de adequação de cada escola foram e são diferentes, as situações específicas de alunos, pais e funcionários, e a constante incerteza inclusive com relação a saúde de todos, determinaram quais objetivos seriam e serão traçados.

É neste sentido que Peres (2020) argumenta que:

O gestor, além da constante preocupação com as melhorias dos índices educacionais, passou a preocupar-se com a transposição das aulas presenciais para aulas em ambientes virtuais, administrando com isso, o seu próprio despreparo, e o despreparo dos docentes para o uso de ferramentas tecnológicas para aulas virtuais, e em muitos casos, curvando-se para a ausência de recursos tecnológicos dos alunos e de suas famílias (PERES, 2020, p. 24).

A partir da determinação de isolamento social, aos gestores coube o papel de pensar estratégias a curto prazo devido à demora de direcionamento de suas respectivas secretarias, e do Conselho Nacional de Educação, esclarecendo quais seriam as medidas adotadas. A partir da determinação das adaptações por intermédio do ensino remoto, a preocupação foi e ainda é, como tornar isso viável, como incluir as diversas particularidades existentes dentro de uma escola, garantindo o aprendizado de todos os discentes.

De acordo com Valente (2021) em matéria publicada pelo site Agência Brasil, que divulga a pesquisa TIC Educação 2020 a falta de equipamentos como computadores, smartphones e tablets foi uma das maiores dificuldades no ensino remoto, assim como, a dificuldade de atendimento a alunos que vivem em áreas isoladas, e o atendimento a alunos com vulnerabilidade social.

De acordo com Lima (2013), o grande desafio da escola na contemporaneidade é comprometer-se com a ruptura e transformação da estrutura da teoria social que reduz o processo educacional a um instrumento de alienação e expropriação material do homem, reivindicando concretamente mudanças substanciais e qualitativas: vetor de sua ação e orientação teórica, enquanto sujeito histórico.

Ao gestor escolar cabe fornecer instrumentos para possibilitar, na escola, a concretização de práticas que potencializam nos discentes o seu processo emancipatório, mesmo diante de uma realidade que impõe mais adversidades na permanência dos alunos nessa escola.

Para que a escola tenha a sua tomada de decisões garantida de forma coletiva, é importante que o diretor seja um líder cooperativo e que promova um ambiente de respeito às aspirações de todos os sujeitos envolvidos em busca de um projeto pedagógico comum (GIORDANO, 2021).

Segundo Luck (2008, p.16) [...] “é do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido, e controlando todos os recursos para tal”. Devido à sua posição central na escola, o desempenho do seu papel exerce forte influência (tanto positiva, como negativa) sobre todos os setores e pessoas da escola.

De acordo com Godinho (2013), a principal função do diretor escolar é realizar uma liderança política, cultural, e pedagógica, sem perder de vista a competência técnica para administrar a instituição que dirige. Segundo o autor, o Diretor e a escola contam com possibilidades de, em cumprimento com a legislação que os rege, usar a criatividade e colocar o processo administrativo ao serviço do pedagógico e assim facilitar a elaboração de projetos educacionais que sejam resultantes de uma construção coletiva dos componentes da escola (GODINHO, 2013).

Para Luck (2008) a este profissional cabe o desempenho de sua habilidade em influenciar o ambiente que depende em grande parte, da qualidade do ambiente e clima escolar, do desempenho do seu pessoal e da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Diante de uma nova dinâmica imposta, coube ao conjunto de coordenadores, orientadores e professores o planejamento de uma nova rotina escolar, e a inserção de elementos que se tornaram recursos pedagógicos, como por exemplo as mídias sociais.

Entretanto, é necessário entender o quanto essas ferramentas são acessíveis aos discentes, e suas famílias, com a constante preocupação de disponibilizar outros meios de interação.

Segundo Silva, Silva e Gomes (2021, p.8), a gestão escolar:

[...] é a dimensão educacional que repercute no modo de estruturação das propostas pedagógicas e age como eixo condutor das diferentes ações que são desenvolvidas no âmbito da escola. Com a instauração de tempos e espaços excepcionais, os gestores escolares têm uma difícil tarefa, a de orientar e conduzir todo o processo pedagógico, por meio das novas interfaces e de um contexto complexo e preocupante.

Diante disso, a gestão escolar, em um contexto de pandemia e mudança constante de protocolos de segurança, necessita de amplo suporte e acesso a informação atual. Sendo assim, a esse profissional cabe a responsabilidade de sistematização constante de novas rotinas escolares.

Assim como Firmino (2020) coloca:

O que se espera do gestor em momentos de crise, como o que estamos vivendo e os que possivelmente virão, é que ele consiga manter uma postura crítica em relação à participação da comunidade escolar na tomada de decisões e a sua própria postura. É necessário um diálogo que altere a hierarquia das estruturas, amplie as prioridades de acordo com a necessidade e flexibilize currículos, calendários, regras, conforme já defendia Falcão Filho (2000, p.290 apud Firmino, 2020) ao afirmar que “a estrutura formal dificilmente conseguirá alcançar seus objetivos sem a participação ativa da estrutura não formal”. Mais do que nunca, “a construção de uma escola de qualidade, pública ou privada, deve estar pautada numa nova proposta de gestão, **uma gestão compartilhada, que enfatiza uma abordagem humanística**” (FALCÃO FILHO, 2018, p.21, grifos do autor).

Diante de um contexto que ultrapassa as discussões entre a escola e o cenário atual de crise sanitária, a gestão escolar coloca-se em posição de reconhecimento e busca a participação da comunidade, quanto a priorização de ações e de mudanças em suas estratégias.

Desta forma, a gestão democrática de escolas públicas pode ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular e, portanto, para a democratização da própria sociedade (MARQUES, 2006).

Godinho (2013) argumenta que a gestão escolar, além de ser uma das funções do processo organizacional, é um dever social e pedagógico. A escola mais uma vez assume uma função social muito importante à medida que funciona como aparelho ideológico e

precisa atender às demandas da sociedade emergente. Assim sendo, o gestor escolar tem um grande desafio, que é o de integrar consciente e criticamente a escola, os seus alunos e professores no universo da sociedade do conhecimento.

Portanto, ao gestor cabe possibilitar que na sociedade da informação, a escola deva servir de *bússola* para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” à competitividade, para obter resultados (GADOTTI, 2000).

#### 4 . O POSSÍVEL RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS: UM DESAFIO

Diante da discussão sobre o retorno as aulas presenciais é necessário esclarecer que abismos já existiam na educação antes da pandemia. Sendo assim, as adversidades presentes em um contexto anterior apenas foram ampliadas.

Segundo Santos (2020) a atual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Para o autor, a crise atual tem suas raízes mais profundas. Afirma, que “Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo foi se impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do setor financeiro –, o mundo tem vivido em permanente estado de crise.” (SANTOS, 2020, p. 4).

O acesso ao ensino-aprendizagem que já era distribuído de maneira não igualitária foi agravado quando o distanciamento social se tornou uma medida de contenção necessária.

As incertezas da pandemia, a falta de consenso nas próprias informações governamentais e os diversos decretos e normas legais de paralisação total das aulas presenciais, bem como orientações de isolamento social, geraram ainda mais dúvidas sobre como organizar o trabalho desenvolvido na escola (GIORDANO, 2021).

De acordo com Faustino e Silva (2020, p.59) [...] “as medidas de paralisação anunciadas à educação vieram sem aparente planejamento e orientação, sendo aos poucos construídas pelo MEC, mas de imediato impostas às escolas, deixando gestores, coordenadores e professores em conflitos”.

Portanto, ao nos depararmos com as dificuldades encontradas pelos discentes que ficaram longe das escolas por longos períodos, é preciso destacar que medidas de contenção de danos foram negadas tanto aos alunos, quanto aos professores.

Como atribuição ao governo federal podemos destacar a permanência e não revogação da Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016, que instituiu um novo regime fiscal, delimitando o orçamento destinado a educação (BRASIL, 2016).

Segundo Amaral (2017), a limitação ocasionada pela Emenda Constitucional,

também conhecido como “teto dos gastos”, compromete e comprometerá fortemente a execução de qualquer proposta que se faça para os planos nacionais de educação futuros e que vigorarão no período de validade da EC 95. Os orçamentos associados à área social (educação, saúde, combate à fome etc.) se reduzem e ampliam-se, de forma substancial, os recursos que se dirigem ao pagamento de juros, encargos e amortização da dívida (AMARAL, 2017). O gráfico 3 ilustra a diminuição de investimentos na educação durante o período de validade da Emenda Constitucional nº 95.

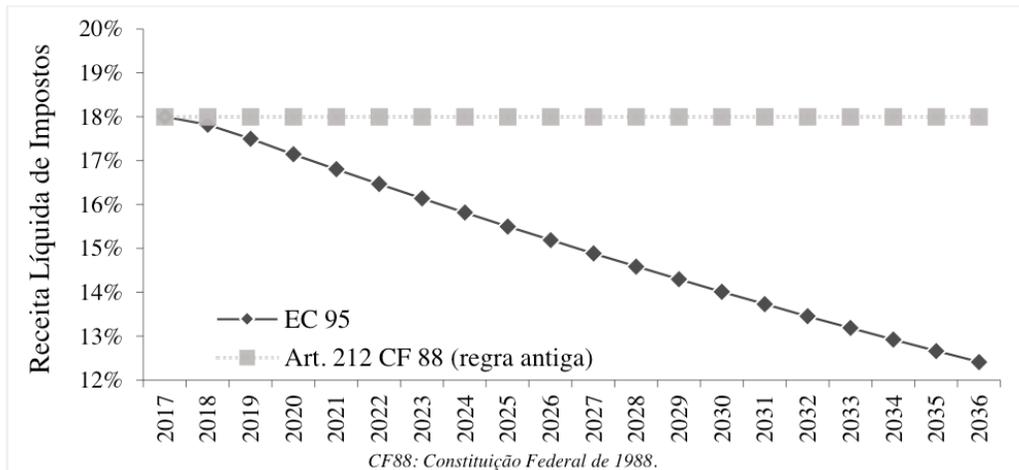


Gráfico 3: Mínimos para gastos federais com manutenção e desenvolvimento do ensino na regra antiga e na Emenda Constitucional nº 95 (EC95).

Fonte: Rossi, Oliveira, Arantes, Dweck.2019.

Sendo assim, anos anteriores à pandemia, a permanência desta emenda constitucional já provocaria impasses e atrasos na promoção de políticas públicas voltadas para a educação. Diante disso, a sua não revogação, durante uma crise sanitária, bem como uma série de demandas voltadas para a inclusão digital e adequação das escolas, levanta o questionamento sobre qual a prioridade que o poder público destina a educação.

Tratando-se da responsabilidade do governo federal, de acordo com Araújo (2021) em matéria publicada pelo site Agência Senado, o Projeto de Lei nº 3.477 de 2020, que dispõe sobre a garantia de acesso à internet para alunos e professores da rede pública, foi vetado pela presidência da república. Diante da rejeição, o congresso promulgou a Lei nº14.172, de 10 de junho de 2022, após recurso do Presidente junto ao Supremo Tribunal Federal, alegando que a lei feria o “teto de gastos”.

Sendo assim, a presidência da república provocou, em mais de uma ocasião, a demora da distribuição do repasse federal que garante a conectividade de alunos e professores da rede pública do País.

A Lei nº14.172 destina aproximadamente três bilhões, quinhentos e um milhões em ações de garantia de acesso à internet para os estados, municípios e o Distrito Federal. Dentre as suas finalidades estão a contratação de soluções de conectividade móvel e a aquisição de terminais portáteis, que possibilitem o acesso a rede de dados móveis para os seus beneficiários (BRASIL, 2021).

Segundo Faustino e Silva (2020), a utilização da tecnologia como apoio educacional facilita as práticas e desenvolvimento das aulas em busca de novos conhecimentos, faz ainda com que os alunos se tornem autores e coprodutores da informação obtida.

A falta de conectividade ou atraso nas medidas de promoção de acesso à internet e demais ferramentas, a alunos e professores da rede pública, inviabiliza o acesso à escola e desfavorece a normalidade as práticas educativas.

Diante das dificuldades de adequação de um ensino remoto durante o fechamento das escolas e das adversidades que esse novo sistema proporcionou, quais reflexões são necessárias para um retorno presencial que possibilite a segurança de todos.

Magalhães (2020) indaga: como compreender os processos educativos em meio a uma população que subitamente perdeu sua renda, suas condições de moradia e alimentação? Como pensar a democratização da educação em um contexto ainda mais perverso para maioria dos estudantes brasileiros?

O exercício da gestão democrática voltada para o apoio às necessidades das camadas populares pressupõe que, na escola pública, os gestores tenham consciência de tais necessidades.

Logo, à gestão escolar cabe a constante construção e adequação de um planejamento para o retorno presencial, à medida que se determine mudanças quanto à cobertura vacinal, e aos números referentes à taxa de contaminação da região. Para além da pandemia, de acordo com Gadotti (2000, p.36), é preciso pensar que cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Por isso, não deve existir um padrão único que oriente a escolha do projeto de nossas escolas.

As soluções nem sempre serão as mesmas, questões relacionadas à comunidade na qual a escola está inserida, a realidade do corpo docente, e outras variáveis podem determinar quais ações podem ser satisfatórias. Portanto, ao gestor cabe pensar em como construir soluções e adequações de acordo com os recursos disponíveis, em um ambiente escolar que possibilite ao discente e docentes segurança e maior interação entre os seus.

Para Peres (2020) as propostas de retorno escolar:

[...] envolvem diretamente a ação do gestor escolar por considerarem a: readequação do calendário escolar; possibilidade de retorno gradual e de trabalhar com uma porcentagem reduzida de alunos em sala de aula, quer seja em sistema de rodízio ou não; ausência de profissionais do grupo de

risco; necessidade da organização de regras de distanciamento social; intensificação das ações dos protocolos de higiene e saúde exigidos pelos **órgãos** sanitários, visando minimizar possíveis riscos de contaminação e detecção precoce de sintomas da COVID-19, dentre outras questões (PÉRES, 2020, p.25).

A problemática que se coloca para pensarmos a educação neste momento, está intrinsecamente relacionada a questões relativas à desigualdade social e a democratização do ensino. Compreender este momento significa colocar em xeque demandas que assolam o campo da educação há décadas (MAGALHÃES, 2020).

A escola, que já possui uma grande quantidade de dificuldades e contradições, não será a mesma diante de um contexto de pandemia. Durante esse período alunos perderam o vínculo, houve desgaste tanto emocional, quanto de aprendizagem - devido às lacunas do ensino remoto.

Diante de uma nova realidade as proposições a que se aspirava antes já não podem ser as mesmas, é preciso diagnosticar as perdas e buscar meios, recursos e traçar novos planos, é necessário identificar quem não foi contemplado de maneira satisfatória no ensino remoto e garantir a esses alunos o direito à educação de maneira ampla e plena.

A foto 2 ilustra o fechamento das escolas, em setembro de 2020 após determinação da Justiça do Trabalho no estado do Rio de Janeiro. Segundo Nitahara (2020), em publicação ao site Agência Brasil, a determinação de suspensão das aulas presenciais ocorreu após pedido feito pelo Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro (Sinpro-Rio). A determinação seguiu o princípio que deveria ser recorrente durante a pandemia, que é considerar o nível de contaminação, e a exposição dos professores, alunos e seus familiares, preservando a vida e a saúde de toda a comunidade escolar.



Foto 1: Suspensão do retorno as aulas presenciais após determinação da Justiça do Trabalho.

Fonte: Marcelo Camargo. Agência Brasil.2020.

Diante dos desafios expostos em tempos atuais em reportagem ao *Le Monde diplomatique* Brasil, Pellanda (2021) coloca que:

[...] falta internet e tecnologia para a educação remota. Falta proteção de dados. Faltam dados! Falta transparência. Falta financiamento. Falta alimentação escolar. Falta infraestrutura. Falta testagem, rastreio, isolamento, monitoramento, ventilação, máscaras, EPIs, leitos, médicos, enfermeiros. Falta saneamento. Falta água. Falta oxigênio. Falta cumprimento constitucional. Faltam direitos humanos. Falta humanidade. Falta memória (PELLANDA, 2021).

Ainda segundo a autora, para retomar a garantia do direito à educação e de quaisquer direitos, não há outro caminho senão o da retomada do curso da construção popular de um projeto de país, com democracia e justiça social (PELLANDA, 2021).

Sendo assim, a educação pública se evidencia por processos de sucateamento, falta de recursos, desvalorização do corpo docente e administrativo. Diante de uma realidade que agrega mais dificuldades a rotina escolar, ao gestor coloca-se a complexa função de buscar meios e saídas para que o direito a educação se concretize apesar de inúmeras adversidades.

De acordo com Gadotti (2000 apud LADISLAU DOWBOR, 1998), espera-se que a educação do futuro seja mais democrática, menos excludente. Esse é o desafio. Infelizmente, diante da falta de políticas públicas no setor, acabaram surgindo “indústrias do conhecimento”, prejudicando uma possível visão humanista, tornando-o instrumento de lucro.

## 5 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo buscou entender a evasão escolar no período de pandemia e o papel do gestor escolar diante deste contexto, a pandemia como uma nova problemática adicionando mais obstáculos a permanência dos discentes na escola. Ao gestor escolar discutir a sua importância, seu papel como facilitador diante de um novo cenário educacional.

Apesar da evasão já ser um tema amplamente discutido, o seu agravamento, ocasionado pela necessidade de distanciamento social, tornou necessária a discussão dos dados sobre o momento atual, a reflexão de estratégias de enfrentamento e possível reversão de retrocessos.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, realizada por intermédio de reportagens, dados estatísticos, e periódicos, trazendo a análise de dados legais e de autores que discutem tanto a evasão escolar, quanto o papel da gestão escolar.

Para compreender os fatores que contribuíram para a evasão durante a pandemia, definiu-se como objetivos específicos: analisar o papel do gestor escolar diante de um novo contexto; quais as práticas possíveis para que o gestor possa lidar com a evasão escolar durante o período da pandemia. Verificou-se que os fatores que contribuíram para

o aumento da evasão durante a pandemia, perpassam pela falta de acesso ao ensino remoto que, em diversas circunstâncias, ocorreu através de atividades mediadas pelo acesso a computador.

Em relação as possíveis ações referentes ao gestor escolar, observou-se que a sua figura necessitou colocar em prática aspectos como mediação, adequação a novas demandas com escassez de recursos e a condução de todo um processo pedagógico através de novas interfaces. Ao gestor escolar ainda se atribuiu o planejamento sobre uma nova rotina escolar, pensando e propondo medidas sanitárias, e aspectos que estão diretamente ligados à inclusão e democratização do ensino.

Resgatamos, aqui, a hipótese do presente trabalho: a importância do gestor diante de um cenário atípico se confirmou ao identificar suas atribuições, e os desafios que se sobrepõem durante esse período.

De acordo com os dados disponibilizados pelo IBGE, foi possível observar que ocorreu um aumento nos números relacionados à evasão durante o período de ensino remoto. Diante disso, as discussões sobre o papel do gestor durante esse período, perpassam pelo apoio constante, diante das possíveis adequações nas estratégias propostas.

Quanto à evasão escolar provocada pelo ensino remoto, a dificuldade de acesso à internet, equipamentos adequados, a distância e a perda do vínculo escolar, acrescenta-se a demora de diretrizes e planejamento do poder público. A permanência da Emenda Constitucional 95 também limita e inviabiliza possíveis políticas de diminuição da evasão. Sendo assim, ao gestor escolar se coloca a complexa função de buscar meios e saídas para que o direito a educação se concretize apesar de inúmeras adversidades.

Em pesquisas futuras, pretende-se investigar os atrasos, quanto aprendizagem dos alunos provocados pela pandemia e quais práticas podem ser atribuídas ao gestor escolar quanto a um possível plano de recuperação desses discentes.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, Goiânia, v. 22, n. 71, p. 1-25, 2017. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vwyZL8rxmfNwTB7pf9s9L8z/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 04 mar. 2022.

ARAÚJO, Ana Lídia. **Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público**. 2021. Nelson Oliveira, Bernardo Ururahy, Bernardo Ururahy, Diego Jimenez. Disponível em: < <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico> >. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021**. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14172.htm) >. Acesso em: 10 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o ato das disposições transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm) >. Acesso em: 10 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 17 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 15 out. 2021

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 15 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) >. Acesso em: 15 out. 2021.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988. 94 p.

FALCÃO FILHO, José Leão Marinho. **Gestão escolar compartilhada: uma abordagem humanista.** Amazon.com, 2018.

FAUSTINO, Lorena Silva e Silva; RODRIGUES SILVA E SILVA, Tulio Faustino. Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 7, p. 53-64, aug. 2020. ISSN 2675-1488. Disponível em: < <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Faustinoetal/3017> >. Acesso em: 15 mar. 2022.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **Direito da criança e do adolescente: direito fundamental à educação.** 26. ed. Presidente Prudente: Lumarte, 2001. 135 p. Disponível em: <<https://silo.tips/download/direito-da-crianca-e-do-adolescente-4>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

FIRMINO, Mariana de Araújo Roncato. Os desafios do gestor escolar em tempos de aprendizagem remota. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 275-278, 2020. Disponível em: < <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23769> >. Acesso em: 15 mar. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIORDANO, Daniel. Xavier. Ferreira. Um olhar sobre o trabalho dos gestores escolares no contexto da pandemia. **Educação Básica Online**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. p.125–133, 2021. DOI: 10.24115/S2675-949720211115p.125-133. Disponível em: < <https://periodicos.editorialaar.com/index.php/educacaobasicaonline/article/view/15> >. Acesso em: 15 mar. 2022.

GODINHO, Jose Fortunato. **O papel do gestor escolar.** 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração Educacional, Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013. Disponível em: <[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10346/1/ulfpie046323\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10346/1/ulfpie046323_tm.pdf)>. Acesso em: 11 mar. 2022.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 7, n. 18, p. 65-137, 1993. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9623>>. Acesso em: 9 dez. 2021.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura**. 1998. 203 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 1998. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/11449/102247>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

HADDAD, Cristhyane Ramos; FRANCO, Adriana de Fátima; SILVA, Daniel Vieira da. **Os motivos da evasão escolar: uma análise do programa fica**. 2011. 12 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, X Congresso Nacional de Educação Educere, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: < [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4204\\_2327.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4204_2327.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2022.

IBGE. Instituto brasileiro de geografia e estatística. **Censo Agro 2017**. Disponível em: <<https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio.html>>. Acesso em: 17 jan. 2022.

IBGE. Agência IBGE Notícias. Pnad Continua: **Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019**. 14 abr. 2021. Disponível em:<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>>. Acesso em: 14 out.2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021.

LIMA, P. G. Gestão escolar: um olhar sobre o seu referencial teórico. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, S. l., v. 2, n. 3, p. 65–72, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/3204>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

LUCK, Heloisa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAGALHÃES, Tamara França de Almeida. A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: tecendo algumas possibilidades. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, S.L., v. 6, p. 205-221, 23 out. 2020. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/riae.2020.53647> . Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/53647>>. Acesso em: 17 mar. 2022.

MARQUES, Luciana Rosa. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 507-526, out./dez. 2006. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/GPzbTZfv7ysGFmtSgXpTfTd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 mar. 2022.

MELO, Carolina. **“Pandemia tornou latente os problemas já enfrentados pela educação pública”**. Jornal UFG. Goiás, 27 mai. 2021. Disponível em: <<https://jornal.ufg.br/n/142289-pandemia-tornou-latente-os-problemas-ja-enfrentados-pela-educacao-publica>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

NERI, Marcelo. **FGV social lança a pesquisa retorno para escola, jornada e pandemia**. FGV social centro de políticas sociais. 2022. Disponível em: < <https://cps.fgv.br/destaques/fgv-social-lanca-pesquisa-retorno-para-escola-jornada-e-pandemia>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

NITAHARA, Akemi. **Justiça do Trabalho suspende retorno às aulas presenciais no RJ**: Juiz destacou que atividade de aulas implica em aglomeração. Agência Brasil. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/justica-do-trabalho-suspende-retorno-aulas-presenciais-no-rj>>. Acesso em: 26 mar.2022.

PARO, Vitor. Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, p. 300-307, 1998. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2010/a\\_gestao\\_da\\_educacao\\_vitor\\_Paro.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf)>. Acesso em: 09 fev. 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PELLANDA, Andressa. **Crise da educação só termina se governo Bolsonaro for impedido**. São Paulo, 01 jun. 2021. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/crise-da-educacao-so-termina-se-governo-bolsonaro-for-impedido/>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

PERES, Maria Regina. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista de Administração Educacional**, S.I., v. 11, n. 1, p. 20-31, set. 2020. ISSN 23591382. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246089>>. Acesso em: 09 fev. 2022.

ROSSI, Pedro; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de; ARANTES, Flávio; DWECK, Esther. Austeridade fiscal e o financiamento da educação no Brasil. **Educ. Soc., Campinas**, Campinas, v. 40, n. 0223456, p. 1-20, 09 dez. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/fj/es/a/kPwjLRdn8xtJwxpt4T8R4NH/?lang=pt#>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SANTOS, Boaventura, Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. E-book.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; GOMES, Eva Pauliana da Silva. **A gestão escolar em tempos de pandemia na capital alagoana**. Alagoas: Jornal de Políticas Educacionais, 2021. 20 p. (15). Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/77531>>. Acesso em: 16 out. 2021.

VALENTE, Jonas. **Pesquisa aponta falta de equipamento como dificuldade no ensino remoto**. 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-08/pesquisa-aponta-falta-de-equipamento-como-dificuldade-no-ensino-remoto>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

## GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E INTEGRADA EM EAD: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

*Data de aceite: 21/10/2022*

*Data da Submissão: 25/08/2022*

**Sergio Paulo Carvalho de Souza**

Analista em C&T no INCA

**RESUMO:** O presente texto trata de investigação acerca da gestão escolar democrática e gestão integrada, da perspectiva do primeiro Curso Técnico em Administração (CTA) na modalidade a distância do Rio de Janeiro, ofertado por parceria entre a FAETEC e a CECIERJ; é um trabalho de conclusão de curso do Programa de Pós-graduação em Gestão Integrada do ISERJ. Justifica-se o trabalho pela necessidade de se conhecer e aprofundar a gestão democrática enquanto princípio constitucional da educação pública brasileira e forma de gestão, também em reafirmar os valores democráticos, sobretudo, em momentos nos quais a democracia brasileira está sob risco de implosão. O objetivo geral do estudo foi explorar os conceitos de gestão democrática e gestão integrada, no ambiente EaD, no qual o autor é docente, desdobrando-se na descrição da política posta em prática com o CTA. Com relação à metodologia, trata-se de um estudo de caso, qualitativo, com análise documental. O estudo atingiu razoavelmente o esperado, senão pela gestão integrada, o que será aprofundado em estudos posteriores. O trabalho contribui

academicamente com o debate da política pública de educação, com a supressão da lacuna em torno da educação técnica em nível intermediário na modalidade EaD e com a divulgação do programa que, tendo em vista a população alcançada, é bastante exitoso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão democrática; Gestão integrada; EaD; Curso técnico em Administração.

### DEMOCRATIC AND INTEGRATED SCHOOL MANAGEMENT IN DISTANCE LEARNING: POSSIBILITIES AND CHALLENGES

**ABSTRACT:** The present text deals with an investigation about democratic school management and integrated management, from the perspective of the first Technical Course in Administration (CTA) in the distance modality of Rio de Janeiro, offered by a partnership between FAETEC and CECIERJ, it is a conclusion work of the Postgraduate Program in Integrated Management at ISERJ. The work is justified by the need to know and deepen democratic management as a constitutional principle of Brazilian public education and form of management, also in reaffirming democratic values, especially at times when Brazilian democracy is at risk of implosion. The general objective of the study was to explore the concepts of democratic management and integrated management, in the distance education environment, in which the author is a professor, unfolding in the description of the policy put into practice with the CTA. Regarding the methodology,

it is a case study, qualitative, with documental analysis. The study reasonably achieved what was expected, if not for the integrated management, which will be deepened in later studies. The work contributes academically with the debate of public education policy, with the suppression of the gap around technical education at an intermediate level in the distance education modality and with the dissemination of the program which, in view of the population reached, is quite successful.

**KEYWORDS:** Democratic management; Integrated management; EAD; Technical course in Administration.

## 1 . INTRODUÇÃO

*Nas favelas, no senado  
Sujeira pra todo lado  
Ninguém respeita a constituição  
Mas todos acreditam no futuro da nação  
Que país é esse?  
(Que país é esse? – Legião Urbana)*

Neste trabalho buscamos verificar, no ambiente próprio do primeiro curso técnico em administração a distância do Rio de Janeiro, as possibilidades da gestão democrática, forma de gestão e princípio constitucional para educação pública brasileira (BRASIL, 1988), e da gestão integrada, na perspectiva da modalidade de Educação a Distância (EaD), o que foi realizado a partir de estudo de caso sobre o Curso Técnico em Administração (CTA), ofertado no âmbito do programa Tec RJ, resultante de parceria entre a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) e a Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), ambas fundações públicas do Estado do Rio de Janeiro.

Trata-se de um curso técnico EaD organizado na forma subsequente ao ensino médio, com 20 disciplinas na grade, dentre as quais um Projeto Final; foi idealizado como semipresencial, com previsão de momentos presenciais não obrigatórios aos sábados, para resolução de dúvidas; momentos presenciais obrigatórios seriam as aulas inaugurais de cada semestre letivo e as avaliações, esses se dariam em unidades da FAETEC, polos de vinculação dos alunos. Com o advento da pandemia o CTA tornou-se plenamente EaD: uma transição suave, se comparada ao movimento realizado pela escola tradicional na direção do ensino remoto.

A pandemia, acreditamos, será citada em quaisquer contextualizações de textos acadêmicos sobre educação cujos marcos temporais alcancem os anos de 2020 e 2021; em dezembro de 2021, ao escrever essas linhas, contavam-se mais de 615 mil mortos pela covid-19. A esta altura, temem-se novas variantes surgidas aqui, lá ou acolá. O

severo fenômeno baratinou as sociedades, com profundas marcas sobre a educação. A popularização da EaD – outro importante fenômeno – já vinha em ritmo acelerado, ao que se opunham resistências ora de ordens práticas, ora conceituais, ora de gosto, ora de crédito. No entanto, tornou-se, no intervalo citado, a única possibilidade segura: se pandemia semelhante em severidade e poder de contágio ocorresse 30 anos antes, simplesmente não haveria atividades letivas nos períodos citados. Há quem sustente (MELO; TOMAZ, 2020) que a modalidade de ensino empregada como solução em meio ao caos não foi a EaD, mas, outra, uma nova. Entretanto, de fato, alunos e professores não se encontraram nas salas de aula físicas<sup>1</sup> ao mesmo tempo para realização do processo ensino aprendizagem, características cuja ausência define a modalidade EaD.

O entrelaçamento dos conceitos de gestão democrática e gestão integrada talvez fosse, por si só, motivo a se considerar para o trabalho de conclusão de curso (TCC) do Programa de Gestão Educacional Integrada (PPGEI), do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). No entanto, a essa razão se somam várias outras, as quais, no caso deste autor, são, em primeiro lugar, oriundas do fato de o mesmo ser professor (coordenador ou conteudista) no CTA. Ora, o termo conteudista sugere uma nova atuação no âmbito escolar, pertinente à modalidade EaD e pouco aplicável à modalidade ensino tradicional, cujos atores profissionais seriam: professores (as), diretores (as), orientadores (as), supervisores(as), inspetores (as) e secretários (as) escolares, os quais são normalmente verificados na literatura especializada. Ocorre que, como poderá ser visto, atribuições típicas da gestão escolar tradicional são remodeladas e redistribuídas a novos atores em EaD, dentre os quais o conteudista, que a princípio seria o profissional que possui domínio sobre determinado assunto em que atua como professor. Assim, o interesse pelo tema emergiu de inquietações profissionais quanto à forma de gestão no CTA.

O interesse por gestão ou administração, que move o ingresso no PPGEI, é traço profissional deste autor, que é formado em Administração Pública, cumprindo, assim, o requisito formativo para seleção como professor de Matemática Financeira no CTA, ter formação no campo de Administração, a qual, entretanto, não satisfaz as condições para ingresso no PPGEI – ocorrendo, então, por conta de o autor ser licenciado em Matemática (os candidatos ao PPGEI deveriam ser da área de educação ou licenciados). Isso está mencionado para revelar que o interesse por gestão é dobrado. E há mais motivos. O curso técnico em questão é pioneiro no Estado do Rio de Janeiro; trata-se de uma nova política educacional: oferta pública de cursos técnicos EaD; portanto, merece ser analisada sob o aspecto aqui proposto e por outros, obviamente.

A discussão sugerida sobre o CTA no âmbito acadêmico tem essa característica de, a um tempo, lançar luz à relação exposta e corrigir lacuna sobre o conhecimento do programa, uma vez que, por ser incipiente – foi iniciado em 2019 – não há literaturas sobre

---

1. Espaço euclidiano, espaço físico.

seu impacto e desempenho, logo, pode-se esperar que o estudo humildemente contribua também com o aperfeiçoamento da política pública educacional. Importa ressaltar, o CTA é incipiente, porém, tem seus dias contados por decisões políticas.

Outra justificativa ao estudo da relação entre gestão democrática e gestão integrada é o momento em que se vive no Brasil: há que se repisar os valores democráticos – o que é um posicionamento deste pesquisador iniciante, por considerar que exista uma guerra declarada contra a democracia, a qual repercute com intensidade sobre a escola pública. São reconhecidas as forças antidemocráticas mais sutis ou adocicadas (FREIRE, 2021b), que tentam, desde há muito, desensinar a democracia, principalmente, ao cercear o direito da população menos favorecida, a classe trabalhadora, à educação de qualidade (PARO, 2018), com disfarces sedutores de uma educação mais rápida para o alcance do sonhado emprego, o que foi desmascarado por Paulo Freire ao analisar a educação bancária (FREIRE, 2021b).

Ninguém saberá o que é democracia, senão a exercendo na prática (PARO, 2016, 2018; BOBBIO, 2020). Ocorre que ao lado de perigosas e adocicadas sutilezas das abordagens antidemocráticas, agora políticos em diversas esferas de governo se desentrançaram e contam descaradamente as horas para a ruptura institucional, novo nome para golpe de estado. Poderá ser seguido por ditadura? E aí, de novo e com mais força: o “sabe com quem você está falando?”, o dedo em riste, o “cala a boca” – esse já começou –, as prisões arbitrárias, os sumiços, o atraso social, o retrocesso, e toda miríade de desgraças relacionadas.

Ora, há várias críticas possíveis e válidas à democracia brasileira, por exemplo, o fato de ser apenas formal (BOBBIO, 2020). Mesmo assim, pode-se considerá-la etapa para forma mais efetiva, substancial. O que se coloca aos gritos, sendo reproduzido aos berros por parte da população aderente aos métodos antidemocráticos, é que ter o poder usurpado, tomado à força, é melhor que o resultado das urnas como expressão da coletividade, com todas as suas consequências; no plano escolar público, por exemplo, a escola militarizada (em que nunca se falará de democracia, salvo para condená-la) seria melhor que escola pública, que pode receber o adjunto civil, em contraposição àquela. Naturalmente, como observadores atentos, temos notícias de que aquela poderá ser aparelhada com mais recursos.

Na esteira antidemocrática, há sustentações típicas de quem entende que a escola pública deva ocupar um espaço menor do que o de promotora de uma educação plena. Nesse sentido, recentemente, o ministro da educação Milton Ribeiro declarou: “Então acho que o futuro são os institutos federais, como é na Alemanha. Na Alemanha são poucos os que fazem universidade, universidade na verdade deveria ser para poucos nesse sentido de útil à sociedade”<sup>2</sup>; tal matéria trouxe ainda a fala de um de seus antecessores, o ex-

2. Universidade deveria ser para poucos, diz ministro da educação de Bolsonaro. Folha de São Paulo. 10 ago. 2021.

ministro Ricardo Vélez, que no mesmo sentido, sustentou que “as universidades deveriam ‘ficar reservadas para uma elite intelectual’”. São falas redutoras do valor da escola pública, do público da escola pública. Ao arpejo do espírito constitucional que prega a universalização dos direitos por toda parte. Por que a universidade pública seria melhor, mais útil à sociedade se reservada à uma elite? De onde sairia esse tipo de ideia senão do mais profundo preconceito? É a mesma implicância com o filho do porteiro na universidade ou com a empregada doméstica que visita a Disney – triste assim, não para o ministro da Economia, Paulo Guedes<sup>3</sup>.

Como se detalhou mais a frente, o público do CTA é de maioria negra, mulheres, pessoas mais idosas; busca certamente por educação de qualidade, que não pode ser sonegada, seja no ambiente tradicional ou EaD, em favor disso, da escola pública de qualidade e contrariamente às falas redutoras e antidemocráticas nos posicionamos.

Isto posto, o objetivo geral deste estudo é, da perspectiva do CTA, explorar os conceitos de gestão democrática e gestão integrada, o que se desdobra nos seguintes objetivos intermediários: revisão teórica dos conceitos de gestão e democracia, dos quais deriva o de gestão democrática; estudo do CTA, com detalhamento de sua estrutura e população assistida. O estudo buscou sustentação teórica em autores como Paulo Freire (FREIRE, 2019, 2021a, 2021b) e Vítor Paro (PARO, 2016, 2018).

Além destas considerações iniciais, o estudo contém seções, em sequência, com a metodologia, com a revisão documental e literatura de apoio, outra com os aspectos da política posta em prática com o CTA – seção em que discutimos a estrutura formal do CTA e a população alcançada –, e, por fim, as considerações finais e as referências do estudo.

## 2 . METODOLOGIA

*Doce ou atroz, manso ou feroz, eu caçador de mim  
(Caçador de mim – Milton Nascimento)*

Quanto aos métodos, usamos análise documental, ao menos a legislação, regimentos e editais de seleção de profissionais para atuação no CTA; a partir da revisão da literatura propusemos questionário a ser aplicado aos profissionais que atuam/atuaram no CTA com vistas a extrair sua compreensão da relação gestão democrática e gestão educacional integrada Além disso, descrevemos em termos percentuais os alunos matriculados no CTA, com respeito às suas características sociodemográficas (sexo, idade, cor ou raça,

---

Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/08/universidade-deveria-ser-para-poucos-diz-ministro-da-educacao-de-bolsonaro.shtml>>. Acesso em 16 out. 2021.

3. Os filhos de porteiros que chegaram à universidade têm um orgulho que o ministro Paulo Guedes ignora. El País. 20 abr. 2021. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-30/os-filhos-de-porteiros-que-chegaram-a-universidade-tem-um-orgulho-que-o-ministro-paulo-guedes-ignora.html>>. Acesso em 09 fev. 2022.

município de residência) e acadêmicas (aluno oriundo de escola pública, privada ou sistema de certificação do ensino médio, cotista ou não), o que foi feito a partir de estudo de Souza e Souza (2021). Os dados foram confrontados com os levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para cursos tradicionais correlatos ao tratado aqui. O estudo é qualitativo.

### 3 . REVISÃO DA LITERATURA: CONCEITOS

*Deixando a profundidade de lado  
Eu quero é ficar colado à pele dela noite e dia  
Fazendo tudo e de novo dizendo sim à paixão, morando na filosofia  
(Divina comédia humana – Belchior)*

Nesta seção fazemos a tradicional revisão bibliográfica a fim de explicitar nosso norte; vai acompanhada da breve análise documental realizada. Não fizemos uma seção apartada com discussão dos elementos encontrados, o que talvez servisse para melhor compreensão do texto, antes, foi produzida à medida que os conceitos foram apresentados.

#### 3.1 Conceitos iniciais: política, EaD e gestão democrática na letra da lei

Aprofundamos os conceitos de e aspectos atinentes à gestão democrática e à gestão integrada. Antes, porém, é mister expor nossa compreensão acerca do que chamamos de política pública e modalidade EaD. Relacionados ao Tec RJ e ao CTA, temos utilizado ora a expressão política, ora a expressão política pública, quando seria mais apropriado nos referirmos como ações ou projetos, visto que

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o 'governo em ação' e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações, que produzirão resultados no mundo real (SOUZA, 2007, p. 69).

As políticas vêm geralmente manifestas em leis em sentido amplo, abrangendo desde ordenamentos constitucionais até normas infralegais, caso em que estariam tipificadas as micropolíticas, as quais, embora, reconhecida relevância, não constituem interesse conceitual do presente estudo.

Com respeito à educação a distância, o entendimento político-formal da modalidade atualmente é o seguinte:

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação,

com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, Art. 1º, grifamos).

Neste estudo, admitiu-se, não obstante, a definição contida na política anterior, na qual

[...] caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares **ou** tempos diversos (BRASIL, 2005, Art. 1º, grifamos).

A sutil mudança nas conjunções postas na relação de lugar e tempo (e no lugar de *ou*) (SOUZA; SOUZA, 2021) podem fazer variar o entendimento da modalidade EaD, dando margem à consideração de outras modalidades, como a remota, sendo essa já alcançada pela definição mais antiga (GARCIA, V. L.; CARVALHO JUNIOR, 2015).

O conceito de gestão democrática mereceu tratamento no mais alto nível das políticas públicas brasileiras, a Carta Magna, em que foi elevado a princípio constitucional, expressamente: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, Art. 206), um reflexo, então, da recente pós-repressão, na qual se buscava meios de resguardar a sociedade do regresso a regimes policiais. Em nível infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996, Arts. 3º, 14, 56), determinou as formas de aplicação/compreensão do princípio da gestão democrática na educação básica e no ensino superior, sendo a participação uma constante; no que tange ao primeiro nível de ensino, desdobra-se em dois outros princípios:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - **participação** dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - **participação** das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, Art. 14, grifamos).

O princípio da gestão democrática, arrolado junto a outros no Artigo 206 da Constituição Federal só tem sentido na sequência e no contexto dos seus Artigos: 1º, 3º, 4º e 5º, nesse caso faz sentido, esses obrigam à gestão democrática.

No Regimento Norteador das Unidades Escolares da Educação Básica/Técnica da Rede FAETEC (FAETEC, 2019) o termo gestão democrática aparece duas vezes *proforma*, sem qualquer consequência relevante. Todavia, esse documento prevê as formas tradicionais de participação (PARO, 2016, 2018): conselho, grêmio estudantil.

O conceito de gestão integrada foi retirado do projeto político do PPGEI, no qual fica clara a concepção da “[...] Gestão Educacional como uma **totalidade que**

**integra** as singularidades e nuances de cada uma daquelas formações profissionais ou ‘especializações’, com vistas ao funcionamento de escolas de Educação Básica e de instituições de Educação Superior” (ISERJ, 2014, p. 12, grifamos), em que as “formações profissionais” compreendem as áreas: “Administração, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional”.

### **3.2 Gestão, democracia e gestão democrática**

Desde que se idealizou o presente estudo de caso, com sua pegada sobre gestão democrática, sempre constaram entre as possíveis referências o professor Vítor Paro e o mestre Paulo Freire. Mas, por que podemos tomar Paro (2016; 2018) como referência, o autor é estudioso da gestão democrática da escola pública sim, tema do nosso trabalho, mas seu enfoque é o ensino fundamental regular? Pergunta equivalente é cabível pela escolha de Paulo Freire.

Admitimos que os princípios e as premissas por ele estabelecidos possam, sem grande esforço, ser transportados para a educação profissional secundária, subsequente e EaD. Outro motivo é a ausência de publicações acerca do nosso objeto de estudo, que em parte, se considerarmos a inovação que é o ensino técnico público EaD, deve ter pouca referência próxima.

Quanto a Paulo Freire (FREIRE, 2019, 2021a, 2021b), sem dúvida nenhuma trata-se de um expoente da educação pública e democrática no Brasil e no mundo, contudo, quanto ao público, ficou conhecido por alfabetizar adultos, com método próprio ao qual se atribui o seu nome; distante, portanto, do nosso objetivo. No entanto, quanto a gestão democrática, suas teorias têm grande valor porque essa forma de gerir se assenta na democracia, na igualdade dos seres humanos, no respeito que se deve ao ser humano enquanto ser humano.

Isto posto, voltemo-nos ao contexto e ao ambiente em que se dá a gestão democrática: educação e escola. Os conceitos de educação e escola em Paro (2016) estão fortemente ligados os quais podem ser extraídos já no prefácio de sua obra em que a educação é assumida: “[...] como apropriação da cultura humana produzida historicamente e a escola como instituição que provê a educação sistematizada”; para o mesmo autor “administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2016, p. 7-8). Paro (2018, p. 23) sustenta que dada a peculiaridade do conceito de educação, o mesmo não pode ser avaliado quanto à qualidade pelos meios tradicionais; uma proposta então é avaliar o processo pelo qual os indivíduos são educados, o que se trata de um meio de aproximação àquele, admitindo-se que se o processo foi bem-feito, o resultado foi adequado.

A educação poderá ser bancária ou emancipadora segundo Freire (2021b); naquela, o aluno é recipiente, em que são depositados conhecimentos que ele não tem, o seu papel

é de receptor, é objeto, nunca sujeito de seu aprendizado, é passivo, não tem autonomia, o que sabe não tem valor ou importância quando diferente dos conteúdos escolhidos pela escola, só aprende o que os mestres lhe ensinam, é inferior a esses mestres, o educando é treinado para reproduzir a sociedade posta. A educação emancipadora, ao contrário, vê no educando capacidades, autonomia, a qual busca incentivar, igualdade entre seres humanos, promove a transformação da sociedade para redução das desigualdades, as quais têm raízes conhecidas e podem ser corrigidas.

É um princípio para Paro (2016, p. 106) o fato “[...] de que a apropriação do saber como um valor universal coloca-se como um direito inquestionável de toda a população” e mais “[...] o acesso à cultura é direito universal do indivíduo enquanto ser humano pertencente a determinada sociedade” (PARO, 2016, p. 107). Isso é pertinente para quaisquer níveis e modalidades da educação pública brasileira. Coloca o autor contra os pensamentos elitistas, como mencionamos na introdução, que ora rodeiam as políticas de educação brasileiras.

A respeito da escola pública, Paro (2016) afirma que esta é na realidade estatal, o sentido que ele dá ao adjetivo “pública” é profundo (mais profundo que o atribuído ao mesmo termo por Bobbio (2020), quando esse estabelece a grande dicotomia: público – privado); temos a chamado de pública, mas de fato não seria, ou o seria, se quisermos significar como público o fato de pertencer ao Estado. Mas, seria pública se servisse de fato à sociedade, o que só pode ser feito por meio da participação, do controle do Estado pela sociedade. Paro (2016) chama isto de democracia efetiva, a controlada pela sociedade. Nesse ponto se aproxima da democracia substantiva de Bobbio (2020), autor que lhe dá suporte conceitual.

Em Paro (2016), escola pública é “apenas um eufemismo para escola estatal”, por que está despida das características democráticas, entre elas a participação: “A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar” (PARO, 2016, p. 23). Como o Estado (melhor seria dizer, seus governos) não está interessado em promover educação de qualidade, para o que há sobrepujantes evidências (PARO, 2016) – caberia voltarmos nesse ponto às menções da introdução – necessita-se de pressioná-lo nesse sentido; logo, a escola pública estará num campo de tensões contínuo, daí torna-se mais importante a participação da comunidade.

Em que pese a assunção de um conceito simples de administração, e certa tendência a se identificar na tradição “[...] administração apenas com o controle e a supervisão do trabalho alheio” (PARO, 2016, p. 92-93), Paro (2016) fala da “A utopia da gestão escolar”, de uma escola a qual está por surgir, boa, por sinal; o significado de utopia, nesse sentido, é de algum lugar que não existe, mas que devemos trabalhar para que exista – seria o inédito viável em Freire (2021b) de quem Paro (2016) pode ter obtido a ideia de utopia;

quem devemos? Nós, os trabalhadores (quem vende seu trabalho, seja força física ou intelectual, para obter sustento) que compomos a classe dominada. O autor reconhece outra classe em contraposição a esta, que não seria única nas especificidades, tendo em comum um traço que lhe define: o interesse oposto ao do trabalhador (PARO, 2016), certamente, corresponde ao conjunto dos promotores da educação bancária combatida por Freire (2021a). Onde estariam os defensores da universidade para as elites?

O autor categoriza as atividades escolares como meio ou fim, sendo as primeiras “[...] aquelas que, embora referindo-se ao processo ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se, antes, como viabilizadoras ou precondições para realização direta do processo pedagógico escolar que se dá predominantemente em sala de aula” (PARO, 2016, p. 89) ao passo que as atividades-fim “[...] referem-se a tudo o que diz respeito à apropriação do saber pelos educandos” (PARO, 2016, p. 92).

Com relação à gestão, Paro (2016) fala de algumas contradições: a primeira em torno da autonomia e concentração de poder em torno do cargo de diretor, que é posto com essa condição dentro e fora da escola, no entanto, constituir-se-ia num repetidor da vontade estatal, ou seja, sem autonomia e poder de fato; a segunda, é que o diretor deveria estar habilitado a gerir com as modernas técnicas da administração escolar e, assim, aplicar os recursos adequadamente para atingir os fins organizacionais, mas, pela falta de autonomia, administra a falta de recursos. Lück (2000), de quem buscamos elementos de gestão integrada para além dos estabelecidos acima, reconhece – com bons olhos – no diretor da escola a capacidade de decisão que Paro (2016) nega.

Na visão de Paro (2016) chefia é sempre negativa, tem relação estreita com autoritarismo e colocaria a escola contra o diretor, enfraquecendo a própria escola pública:

Essa regra, astutamente mantida pelo Estado, confere um caráter **autoritário ao diretor**, na medida em que estabelece uma hierarquia na qual ele deve ser o chefe de quem emanam todas as ordens na instituição escolar; leva a dividir os diversos setores no interior da escola, contribuindo para que se forme uma imagem negativa do diretor, a qual é confundida com o próprio cargo; faz com que o diretor tendencialmente busque os interesses dos dominantes em oposição aos interesses dos dominados; e confere uma aparência de poder ao diretor que em nada corresponde à realidade concreta (PARO, 2016, p. 16, grifamos).

Quanto a isso, notamos que o confundimento do poder do cargo com a pessoa deriva da desconsideração à burocracia. Paro (2016) reconhece que o diretor de escola pública não tem amplos poderes, mas o que tem poderia ser distribuído em responsabilidades, o que favoreceria a própria escola, esta sim, ganharia poder com isso. Chefia é uma condição e uma profissão, será que merece ser demonizada? O que dizer dos bons chefes, existiriam esses bons profissionais? No tocante à escola pública, enquanto repartição, sempre haverá chefes, como não? Os líderes podem ou não ser chefes, e vice-versa, fato. Estaria o autoritarismo implícito à condição de chefia?

As manifestações do autoritarismo do Estado se dariam por meio da máquina

burocrática – a qual é sempre vista negativamente, depois pelo abuso administrativo e, enfim, a falta de recursos, uma forma interessante de autoritarismo, que pode ser lido como: “não te dou dinheiro”. Paro (2016) não enxerga possibilidade de exercício de autoridade na escola quando faz menção à burocracia, mas sempre de autoritarismo. Isso colide com o significado de autoridade docente, assumido por Freire (2019), a qual deve estar espalhada não apenas na sala de aula, onde se dá o exercício primário da docência, mas por toda escola, bem como, quando esse contrasta autoridade e autoritarismo (FREIRE, 2021b); o primeiro conceito é condição da liberdade para Freire (2021b), fundamental para democracia, a qual de modo nenhum pode se confundir com licenciosidade. Autoritarismo é abuso de poder, é vício de autoridade, com ela não se confunde; em relação semelhante estariam licenciosidade e liberdade.

Mais uma vez, Freire (2021b) admite e reconhece a autoridade legítima (nunca autoritarismo), a qual seria condição, inclusive, da liberdade (nunca licenciosidade). O primeiro elemento não é citado por Paro (2016, 2018) que parece repelir tal ideia. Seja como for, a autoridade é requisito da burocracia a qual a tem bem delimitada e oriunda da lei. A democracia não implica ausência de autoridade, mas a certeza de que o poder será exercido a partir de decisão do povo, por qualquer indivíduo do povo, por determinado tempo, que é um fator essencial na democracia: os governos são temporários. Isso deve ser repassado para a gestão da escola pública: exercício de autoridade e poder, sim, por membro eleito pela comunidade escolar – Paro (2018) sustenta que deve ser um professor, a restrição seria democrática – a exercício da administração por tempo determinado. Mais ainda, esse autor sugere um corpo diretivo, com verdadeiro desempoderamento do cargo do diretor.

Paro (2016, p. 19) deixa claro que a escola de trabalhadores a que se refere é a frequentada por filhos de pais trabalhadores, não por esses. A modalidade EaD, particularmente, o CTA, a que nos referimos é frequentada pelos próprios trabalhadores. É interessante esta visão de Paro (2016), que ao olhar apenas para o futuro, parece mostrar um certo desalento com as possibilidades atuais do trabalhador participando no seu próprio interesse, muito embora reconheçamos que os interesses dos filhos sejam os interesses dos pais.

Uma verdade admitida por Paro (2016) diz respeito ao fato de os problemas da escola pública não poderem ser resolvidos no seu interior, ou seja, há limites explícitos. Certamente esta é uma vontade velada de grupos contrários aos interesses da escola pública, que podem se apoiar em ranqueamentos e dizem que tudo pode ser resolvido se houver uma boa gestão, o que corresponde à falsidade, visto que nem a gestão democrática, nem a autocrática, nem qualquer forma híbrida, podem resolver problemas cujas origens são externas e profundas, a ideia serve sim para maquiagem a realidade; um embuste que muitas vezes é repetido pelos próprios trabalhadores da escola pública, que se encontram

imersos nos processos (FREIRE, 2021a).

Nosso alvo é a gestão democrática, mas o que seria democracia? É o governo do povo, por definição e um antigo senso comum; mais precisamente, “designa a forma de governo na qual o poder político é exercido pelo povo” (BOBBIO, 2020, p. 177). No derredor disso Bobbio (2020) faz um interessante passeio pela história, rememorando o conceito em sua raiz grega antiga, aristotélica, quando foi pensada como uma forma degenerada de governo, até os tempos atuais, em que é considerada a forma mais apropriada – isso pelos democratas, aqui entendidos como indivíduos que reconhecem a igualdade entre os homens, segundo Freire (2021a), para o qual

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 2021a, p. 108-109).

Será que o povo por si próprio optaria por ensino de baixa qualidade ou deixaria as vagas das universidades públicas para uma elite não-povo?

Freire (2021a) relaciona democracia à participação, sendo essa condição daquela, o que se alinha ao pensamento de Paro (2016, 2018). Mas, como seria esta participação? A participação, para o último autor, que retoma o conceito de democracia substantiva estabelecido por Bobbio (2020), se daria nas decisões atinentes à escola pública, à unidade escolar: desde para onde vai o dinheiro disponível (se é que há), até as questões curriculares. O modo de tratar o currículo, o que será ensinado, tanto no início, nas palavras geradoras, ou posteriormente, nos temas geradores, como pensado por Freire (2021a), prevê intensa participação dos educandos. Claro, não se negaria participação na execução de tarefas (o engajamento social), porém, esta não tipificaria democracia, a qual Bobbio (2020) classifica como substancial, não contraposta à democracia representativa, em que se elegem os representantes do povo e esses decidem pela coletividade.

Na democracia substancial, o povo é quem decide os rumos da repartição pública a que se chega, seja ela escola, hospital, unidade assistencial, ou outra qualquer. Não é apenas o exercício do direito do voto de tempos em tempos, para escolha de representantes, mas a participação cidadã nas decisões do Estado, aqui tratado como Estado próximo de si, do povo, ou seja, junto aos órgãos e repartições, onde o povo frequenta. Contudo, nós, o povo, não sabemos fazer isso, temos pouca experiência democrática (FREIRE, 2021a). Nossa Constituição tem 34 anos, esse é o maior período contínuo de experiência democrática brasileira, o qual infelizmente está sob ameaça. De acordo com Paro (2016, 2018), a escola pública – se houver gestão democrática – é especialmente importante no aprendizado democrático (porque para esse autor o método também é conteúdo, também a forma de gerir o é, e será ensinada) mais do que nas outras repartições públicas onde a democracia social também poderia se manifestar. É pela característica peculiar que a

mesma pode tomar caminhos bem distintos: o de se tornar emancipadora ou mais um instrumento de reprodução ou dominação social.

Ora, Paulo Freire sustenta que a educação problematizadora não pode repetir os métodos bancários, que refletem a ideia da dominação, em sua falta de comunicação, diálogo; os alunos são concebidos como vasilhames, que passivos sempre, tanto serão melhores alunos, quanto forem capazes de absorverem os conteúdos entregues, num processo de doação o qual mesmo que adocicado (FREIRE, 2021b) é violento porque nega humanidade. Vencer isto é o desafio da educação emancipadora, ponto.

Voltando às escolas públicas, ocorre que o encontro desse cidadão com o Estado próximo de si, no que toca à escola pública, se dá (ou se dava) de forma presencial: no conselho de classe, no conselho escolar, nas comissões, na eleição do diretor, dentre outros, além de institucionalizado, ou seja, ainda que diretamente participando, haveria a necessidade de um encontro com data marcada, para uma reunião que seja, eleição do diretor, por exemplo. Esta proximidade gera tensões próprias dos processos dialógicos ou das relações sociais, que no âmbito escolar são conduzidas pelos gestores educacionais (PARO, 2016, 2018). Segundo Paro (2016) a gestão democrática deveria implicar a redução da capacidade decisória da sua direção, em favor da distribuição desse poder pela comunidade escolar, ou seja, o autor prega (sem se utilizar da expressão) o desempoderamento da tradicional gestão escolar, pelo empoderamento da comunidade escolar.

A importância da participação da comunidade escolar na visão de Paro (2016) é tal que a fim de promovê-la, o autor propõe alterações no nível legal, no sentido de garantir horas para o trabalhador frequentar o conselho escolar, como ocorre com doação de sangue, o compromisso eleitoral, dentre outros. Esta consideração dá indícios do caráter institucionalizado da participação e da gestão democrática em Paro (2016), que enxerga na participação por diversos modos (conselhos, associações, grêmios, dentre outros) uma forma de unir práticas políticas e administrativas.

Gestão democrática sem participação da comunidade, segundo Paro (2016), é um absurdo, uma vez que democracia pressupõe participação, quando isto não ocorre e ainda assim se fala de gestão democrática, no caso de práticas de consulta entre os trabalhadores, estar-se-ia diante de um arranjo de funcionários, o que não se pode confundir com gestão democrática. A comunidade em EaD é, a princípio, reduzida; na realidade a comunidade escolar atinente à educação profissional é reduzida ou menos complexa do que aquela do nível fundamental regular, porque ao menos a figura dos responsáveis não está presente, ou melhor, os adultos são seus próprios responsáveis. Outra consideração redutora da complexidade diz respeito à vizinhança, a qual em EaD precisaria ser ressignificada. As dificuldades prediais são citadas por Paro (2016, p. 29) como, dentre outros, “condicionantes materiais na promoção do autoritarismo”. Isto não existe em EaD, surgem, porém, como

falta de equipamento, ou equipamento de uso compartilhado, falta de acesso à rede, falta de conhecimento de rede, dentre outros. É óbvia a menção à escola tradicional, física, seja pelo momento histórico quando não havia a difusão desse meio que hoje se vê, seja pelo fato da desconsideração do autor mesmo.

Paro (2016) centra a ideia da participação na possibilidade de decidir, mais do que no fazer; em EaD, no entanto, há menos sobre o que se decidir, já que não se vê fisicamente onde aplicar recursos, por exemplo. É importante mencionar isto, sobre o que se vai decidir já reflete o caráter democrático ou não da escola pública, ou seja, a consideração da opinião do indivíduo na formulação da pauta, mas do que ouvir o seu sim ou não para uma proposta anteriormente realizada. A fala de um dirigente ou professor: “hoje nós vamos decidir sobre isso, vote sim ou não”, pode guardar traço autoritário, com traços democráticos. O motivo para decisão, ou seja, a colocação que vem da escuta do outro, pode manifestar democracia. Isto é um aprendizado.

Outro ponto importante é a resistência que Paro (2016) coloca à ideia participação dependente da concessão de um diretor ou professor, isso não é democracia, seria mais um paradoxo: o do “ditador democrático”, porque “Democracia não se concede, se realiza” (PARO, 2016, p. 25). Todavia, o autor concebe a possibilidade desses profissionais promoverem – em vez de concederem – a participação. Isto responde bem à pergunta: como escapar do paradoxo do ditador democrático? Pela promoção da participação. Nosso autor defende o compromisso na causa de promover a participação para tornar a gestão escolar democrática.

O conhecimento crítico da realidade é passo fundamental no caminho da democratização da escola pública o que se liga ao texto da visão de Freire (2019) em *Pedagogia da Autonomia*. Por outro lado, os determinantes estruturais do autoritarismo não podem ser usados “como desculpa para se não fazer nada” (PARO, 2016, p. 26). A escola democrática influenciará a sociedade nesse sentido, não há porque esperar pelo contrário.

Paro (2016) refuta a ideia de diretor concursado, chama de hipertrofia do técnico, revela que os problemas da escola pública não têm solução prevista em manuais de administração; um posicionamento contrário à tecnocracia, que está de volta por aí, ao lado do terraplanismo, diga-se de passagem. Defende-se a tecnocracia, mas nem tanto assim, o tratamento da pandemia no Brasil mostrou isso, basta que posicionamentos eminentemente técnicos (os quais constituiriam a essência da tecnocracia) contrariem interesses políticos sem lógica, para se tornarem refutáveis; o que presenciamos de fato é uma pseudotecnocracia. Relacionando à estrutura administrativa da escola, o autor cita o conceito weberiano de poder, mas não usa o conceito de burocracia. O diretor concursado é preposto do Estado, segundo Paro (2016), tende a ser visto como autoridade última, o que vai se reforçando pela concentração de decisões em suas mãos.

O diretor concursado seria antidemocrático porque a comunidade não o escolheu,

ele de fato escolheu o cargo e fim, restando a administração pública colocá-lo onde houver vaga, para o que não há questionamento da população assistida. A assunção do cargo de diretor não é uma benção, já que a ocupação do cargo põe o indivíduo como responsável por todo o fracasso da escola pública, tudo é chamado de incompetência da gestão. O estado autoritário se vale disso. O concurso, no entanto, é uma solução burocrática de valor (uma espécie de remédio constitucional) contra o patrimonialismo, atende mais o princípio da impessoalidade do que o da moralidade como sugerido em Paro (2016). O autor também refuta a ideia de problemas técnicos, seriam sempre de ordem política. Reconhecemos ambos, no entanto, dando destaque ao político, cerne do outro.

Paro (2016) defende os mecanismos democráticos institucionalizados. A conversa de corredor, a sugestão por mensagem privada, a escuta ativa, não seriam mecanismos democráticos (não institucionalizados), se os decisores, na via de mão dupla da conversa, considerassem na hora de decidir, antes, em paralelo, ou mesmo, inexistindo mecanismo institucionalizado de decisão democrática, por exemplo, o conselho escolar em certa data?

Com relação à gestão democrática, o autor sustenta que

[...] há que considerar os condicionantes ideológicos do autoritarismo na escola. Tais condicionantes dizem respeito, em última análise, a todas as concepções e crenças, sedimentadas historicamente na personalidade de cada indivíduo, que movem práticas e comportamentos violadores da autonomia do outro. Em verdade, essas concepções e crenças derivam de determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos, sobre os quais é preciso refletir para termos mais clareza das atitudes que tomamos cotidianamente. Entretanto, não nos podemos restringir à consideração desses determinantes mais amplos. Se estamos realmente interessados em promover relações não autoritárias entre as pessoas, é preciso que desçamos ao nível de nossa existência pessoal, questionando permanentemente a razão de ser e os agentes motivadores de nossas práticas e comportamentos no relacionamento com outras pessoas e grupos (PARO, 2016, pp. 32-33).

Bem, aquilo que move “práticas e comportamentos violadores do outro” (PARO, 2016, p. 32) certamente também terá outro aspecto: práticas e comportamentos violadores de si, no que diz respeito a ser sujeito capaz de participar, com impactos na falta de motivação a participar, emperrando o mecanismo democrático. No caso da modalidade EaD que tem como premissa a maior autonomia do aluno em sua própria aprendizagem, frente ao que se vê na escola tradicional, isto pode reforçar a apatia do aluno. Como agiria um indivíduo que sempre teve contato com mecanismos violadores?

Paro (2016, p. 50) coloca que sem pressão da sociedade o Estado não propiciará a “democratização do saber”; a pressão encontra lugar próprio na escola pública, pela participação da comunidade. Nesse sentido, quais as condições para participação? E quando a comunidade escolar se restringe ao corpo docente e discente, ou quando os discentes são os seus próprios responsáveis? O autor, tratando os condicionantes de participação da sociedade na gestão da escola pública categorizando-os em internos e externos, aos quais chama de determinantes da participação presentes na comunidade; o primeiro grupo teria como subcategorias: “a) As condições de trabalho ou os condicionantes materiais de

participação” (PARO, 2016, p. 54); “b) Condicionantes institucionais (PARO, 2016, p. 56)”; “c) Condicionantes político-sociais: os interesses dos grupos dentro da escola (PARO, 2016, p. 58)”; e, “d) Condicionantes ideológicos de participação (PARO, 2016, p. 58)”. Quanto aos condicionantes externos de participação, dividem-se nas seguintes subcategorias: “a) As condições objetivas de vida”; “b) Os condicionantes culturais ou a visão da população sobre a escola e sobre a participação”; e, “c) Os condicionantes institucionais da comunidade: mecanismos coletivos de participação”.

Com respeito aos condicionantes internos, nos do primeiro subgrupo – materiais – encontram-se desde o espaço físico, os locais adequados para encontros, os salários dos professores, números de aluno por turma, dentre outros. O tratamento dessas questões, que na maioria das escolas públicas de São Paulo, sempre eram apontadas por faltas, isso na década de 1980 e 1990, o que não é impossível de se generalizar para a maioria das escolas públicas do ensino fundamental (à época, 1º grau) no Brasil, segundo o autor, consomem energia do quadro profissional, a qual não poderá ser gasta com a atenção devida à promoção da participação. Todavia, Paro (2016), sem contradição, enxerga aí uma possibilidade de participação.

A falta de espaço adequado para reuniões de pais interessados em participar, não seria um problema na modalidade EaD. Isto nos faz pensar que os problemas que os condicionantes materiais em EaD são outros, o que pode ocorrer com todos os demais condicionantes.

Paro (2016, p. 57) destaca a ordem institucional como “sem dúvida nenhuma, de importância fundamental”. A sociedade e a escola são hierarquizadas em desfavor da participação; há relação de “mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo” (PARO, 2016); sustenta a institucionalização de instrumentos democráticos, o que necessariamente exigiria formalidades burocráticas na essência do conceito, contudo, isso não é reconhecido pelo pesquisador para o qual burocracia é sempre vício. Os condicionantes ideológicos da participação são “[...] as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros” (PARO, 2016, p. 59). A carência generalizada dos pais é justificativa para não participação verificada entre o corpo docente, o que leva ao paternalismo, à imposição ou ao tratamento típico de condescendência; segundo o autor, parece haver entendimento generalizado acerca disso. O autoritarismo dos corpos profissionais espantará a participação dos pais, que agem se esquivando.

Paro (2016) sugere que deveria haver mais instrumentos de participação do que os formalmente previstos, o que se enquadraria como promoção à participação. No âmbito do Tec RJ, no particular de Matemática Financeira, o que há para decidir, expressão da participação, é atinente ao curso: estilo das aulas e provas, conteúdo, dificuldades próprias,

como corrigi-las, modos de avaliação, dentre outros. Decisões mais agressivas, como por exemplo, os profissionais atuantes no programa, são fortemente disciplinadas na ordem legal, inclusive, em nível constitucional, donde parte a obrigação para concurso público, que muito embora não seja o caso do Tec RJ, uma vez que não lida com servidores públicos (MEIRELES, 2005), mas indivíduos com vínculo bem mais precário, bolsistas, há o respeito à essência do concurso público que é a seleção por avaliações com provas e títulos, signo da impessoalidade enquanto princípio a ser observado por todo o serviço público brasileiro (BRASIL, 1988, Art. 37).

Mais um paradoxo é constatado por Paro (2016), o qual foi percebido na fala dos profissionais da escola, esses dizem que os pais, por sua falta de conhecimento, não têm condições de participar das decisões, mas teriam condições de corrigir problemas na instrução dos próprios filhos. A questão da falta de conhecimento é atacada pelo fato de a administração escolar não depender apenas de conhecimentos técnicos. A descrença na possibilidade de participação é mais um fator ideológico.

Com respeito aos determinantes da participação presentes na comunidade – condicionantes externos à escola –, o primeiro, as condições objetivas de participação são as mais citadas, tanto pelos quadros profissionais, quanto pelos pais: o cansaço pós-trabalho, as condições econômicas, *stress*, mas também, local próprio para encontros. Como citamos anteriormente, Paro (2016, p. 69) propõe dispositivo legal para permitir a ausência por horas de trabalho frente à necessidade de comparecimento à unidade escolar com intuito de participação, seria de fato um avanço importante a previsão legal, resta saber se seria de fato usufruído pelo trabalhador no seu sentido pleno, uma vez que há sempre presente o risco de demissão.

Os condicionantes culturais, ou a visão da população sobre a escola e sobre a participação, que é muito parecido com o anterior. Nesse quesito aparece o valor que as pessoas atribuem à escola, o fato de acharem que a participação é para o trabalho, isso na visão que os profissionais têm dos pais. Também existe um argumento *a priori*: as pessoas não querem participar, mas como se explicaria? Talvez seja um efeito da tradição autoritária, que impede de se enxergar novas possibilidades, daí redobra-se o valor da promoção à participação. Paro (2016, p. 73) refuta essa ideia, deixando claro que as pessoas querem participar:

Afora os condicionantes presentes na própria unidade escolar e as condições de vida e de trabalho da população, parece-nos que um importante determinante desse aparente comodismo da população é a total falta de perspectiva de participação que se apresenta no cotidiano das pessoas. Numa sociedade em que o autoritarismo se faz presente, das mais variadas formas, em todas as instâncias do corpo social, é de se esperar que haja dificuldade em levar as pessoas a perceber os espaços que podem ocupar com sua participação (PARO, 2016, p. 74).

Ainda no que concerne às questões culturais, há o medo de participar (PARO,

2016), mas não houve menção à vergonha, que foi várias vezes colocada como um motivo para não participação entre alunos do CTA, como explicaremos mais à frente; o medo dos pais entrevistados pelo autor se manifestava quanto ao risco de perseguição, reprovação e maus tratos, elementos que não poderiam ser verificados para o Tec RJ.

Por fim, os condicionantes institucionais da comunidade; nesse respeito, Paro (2016) reputa a influência das associações (de pais, de moradores, partidos e lojistas) sobre a participação. Essas entidades estavam um tanto que distantes da unidade tratada em seu estudo.

A dimensão política das práticas escolares, para o nosso autor tem relação com o poder, segundo Bobbio et al. (1989 apud PARO, 2016, p. 95), uma vez que potencializa a luta da classe trabalhadora por mais direitos, dentre os quais, a educação de qualidade (PARO, 2018), que segundo o estudioso, tem na democracia, na prática democrática, um elemento fundamental. Quanto ao estabelecimento de padrões mínimos de qualidade, Paro (2016) sustenta que não há, e que a situação de evasão e repetência continua drástica por décadas, o que causa desânimo nos estudiosos; para além de reprovação e evasão, os permanentes na escola não têm educação de boa qualidade nem podem requerê-la pela falta de parâmetros que permitiriam a reinvidicação. Qualidade da educação é difícil de avaliar porque o produto da educação diferentemente de um objeto material qualquer, ou ainda um serviço comum, confunde-se com o próprio objeto, o qual também é sujeito, o próprio educando. O autor defende firmemente as avaliações da escola fundamental pública, nesse sentido questiona:

Como administrar com êxito, como atingir objetivos com segurança, sem ter elementos que possibilitem informações constantes sobre o andamento do processo, para que se possam corrigir rumos, providenciar recursos, adequar procedimentos, redimensionar metas, superar fracassos? (PARO, 2016, p. 98).

Esse ponto é muito interessante porque avaliação é aspecto administrativo, falando de Administração como ciência, desde as escolas clássicas até a Administração Pública Gerencial. As publicações dos professores pesquisadores não atendem esse requisito? Quando os professores, segundo Freire (2019), pesquisadores por necessidade e coerência com a profissão publicam o particular de seus trabalhos, com o nome de avaliação ou não, atinge-se esse objetivo ou não? Sim. Agora, quando Paro (2016, p. 99) fala de avaliação, fala de um processo institucionalizado, talvez não considere, por exemplo, um artigo contendo um estudo de caso com análise comparada, como avaliação. Quando o professor-pesquisador pública, pode influenciar a agenda pública, dá meios para sociedade e serviço público agirem, inclusive com avaliações.

O autor não poupa críticas à avaliação anual do tipo aprova-reprova, que nem sequer mede bem o desempenho, porque “Ensinar é, acima de tudo, atribuição profissional da escola e que se o aluno não aprendeu é porque ela foi incompetente para ensiná-lo” (PARO, 2016, p. 114). Isso vale para adultos em EaD? Como fica a distribuição de

responsabilidades, com o aluno, inclusive?

Reconhecem-se interesses imediatos e estratégicos com relação à escola pública, o que varia com a classe social (PARO, 2016), com a educação profissional, em particular, o interesse de quem a procura, em geral cidadãos da classe trabalhadora, é a obtenção do trabalho, a promoção ou a requalificação. Por outro lado, “A população trabalhadora pode estar interessada na educação escolar para satisfação imediata de um desejo de saber que tem um valor em si mesmo, ou seja, de um saber enquanto bem de consumo, que lhe tem sido sonogado historicamente” (PARO, 2016, p. 108).

Com respeito à qualidade da força de trabalho docente, um reconhecido fator da qualidade do ensino, Paro (2016) sustenta que com a saída das classes sociais mais elevadas da escola fundamental pública, e com a conseqüente perda de pressão sobre o Estado, esse (seus governantes, para nós) perdeu o interesse, oferecendo gradativamente serviços de menor qualidade, o que resulta em remunerações menores aos professores (sinal da importância dada) e recursos físicos cada vez piores. Os salários dos professores da escola pública têm relação com o público usuário, mais do que com as justas reclamações que aqueles façam, em momentos que classes sociais mais elevadas ocupavam as escolas públicas os salários dos profissionais ali eram melhores, sem que esses tivessem que brigar, o contrário ocorre agora (PARO, 2016). A baixa qualidade na formação está associada ao baixo salário, que também implica pouco interesse em formação em serviço. Assim, o autor demonstra o ciclo vicioso de baixa qualidade no ensino, baixos salários, cursos de formação de baixo nível, aceitação de profissionais de baixa qualificação o que retorna mais baixo nível de qualidade.

Depois da breve revisão dos conceitos segundo autores, podemos admitir que gestão democrática, para além da condição de princípio constitucional, é o modo de gerir próprio da escola pública de Estados democráticos, segundo o qual as decisões relevantes são partilhadas com a comunidade escolar em sentido amplo, não necessariamente por meios institucionalizados.

Consoante o pensamento de Lück (2000) respeitante à ação integrada, cujo pressuposto é a interdependência e o diálogo intenso entre as figuras tradicionais da gestão escolar: diretor, supervisor e orientador – a autora não menciona o inspetor –, a gestão integrada, será um traço da gestão democrática, se esta existir de fato. Agora, esses conceitos não se confundem, assim como, participação e democracia substantiva; esta implica aquela, como foi visto, e a proposição recíproca não é verdadeira, basta analisar a escola privada lucrativa, que pode ter características participativas, sem que sejam democráticas, a principal delas é o ingresso pelo dinheiro, ou seja, falta-lhe a publicidade.

### **3.3 Sistema de gestão da escola tradicional**

Utilizamos as visões de Paro (2016, 2018) e de Lück (2000) para esquematizar a



máquina de pública emperrada, repleta de normas e documentos desnecessários exigidos sem que se soubesse realmente do porquê de sua utilização. Tais elementos fatuais são vícios da burocracia, distorções do método.

No intuito de nos posicionar tecnicamente em favor da burocracia, trouxemos à discussão o conceito de burocracia de nível de rua, forjado por Lipsky (2019), o que exigiu o tratamento do conceito anterior, o de burocracia de Max Weber (GERTH; MILLS, 1963; CHIAVENATO, 2021). Aquele pesquisador estudou aspectos comuns entre diversas atividades profissionais distintas do serviço público americano, dentre eles destacou o fato de haver o encontro direto com o cidadão e certo grau de discricionariedade dos executantes dos serviços, ou seja, os servidores públicos – funcionários públicos, como dizia –, que por isso eram capazes de conformar a política pública na qual atuavam. Assim, emergiram desse estudo: o conceito de burocracia de nível de rua, que remete ao local, à organização, à repartição, que condiciona o encontro, e o conceito de burocrata de nível de rua, que diz respeito ao servidor. Segundo Lipsky (2019), a escola pública tradicional é uma burocracia de nível de rua e os profissionais da educação, que desfrutam da condição discricionária, professores e gestores – os quais se encontram frente a frente com os cidadãos usuários, são burocratas de nível de rua. Será que esses conceitos podem ser transportados para o mundo virtualizado, EaD? De outra forma, seria possível encontrar num curso virtual as mesmas tensões e características típicas da burocracia de nível de rua? Acreditamos que sim, porquanto lá estão os usuários e os agentes públicas, o que muda é a rua ou edifício, os quais se virtualizaram.

No tratamento lipskyano da burocracia e dos burocratas, nota-se a incorporação de deformidades do conceito original de burocracia estruturado por Weber (CHIAVENATO, 2021). Isto se dá em muita medida pela consideração à discricionariedade (mitigada, porque não podem, os profissionais, servidores públicos, tudo) daqueles profissionais. Esta discricionariedade, entretanto, é um requisito da autonomia do profissional da educação pública, a qual está sob constante ataque, sobretudo, os expressos nas macropolíticas educacionais, que vêm enviesadas por interesses – vários – de fora da unidade escolar, por exemplo, PNE, BNCC, SAEB (Referências). É um requisito também da democracia substantiva que exige a participação nas decisões (BOBBIO, 2020). Claro, esta participação vai além do amém.

Há vários mecanismos da democracia formal ou substantiva que são burocráticos, as eleições de tempos em tempos, as previsões firmadas em normas, por exemplo. É impressionante (aí vai um depoimento de servidor antigo, uma crítica que encontra espaço neste texto após a revisão bibliográfica, em que talvez se encontre fundamento para o que vamos dizer) como se ouve no chão das repartições, e a escola é uma delas, servidores, dentre os quais professores de escola pública, questionando o procedimento extremamente burocrático das licitações; escutamos, vez por outra, servidores concursados com mais

vinte anos de serviço público questionando: tem que licitar mesmo? E a merenda, tem que licitar? Por que é tão engessado?

Ora, será que não se sabe de fato o porquê das licitações? Por que será que a regra é licitar? Será que não se percebe de fato a coisa pública (*res publica*, república), que exige impessoalidade, e, ainda, modernamente eficiência? Essa resistência, a quem favorece? Ela implica uma série de não saberes. O desinteresse pelas questões burocráticas dos servidores públicos é primo do desinteresse da população pela política, e acreditamos que efeitos daquele sejam tão severos quantos os desse. Falas como a de Paro (2016; 2018) reforçam a burocracia como “burrocracia” (já não lembramos quem forjou esse neologismo, não é nossa intenção plagiá-lo, simplesmente perdemos a noção de a quem dar o crédito). Certamente o leitor nunca leu defesa tão escancarada da burocracia (burocracia) verdadeira: faz-se necessária. O desejo não é enaltecer esta forma de organização, mas posicioná-la no seu lugar devido.

Quando Paro (2018) fala de medidas administrativas necessárias, falando de gestão, refere-se a medidas de natureza burocrática, mas, repito, guarda para esse termo a ideia degenerada. O problema é a partir disso criar resistência a respeito de tudo que se chama burocracia, e cada vez mais ficarmos afastados, entregando os pontos, sem nem saber/poder criticar pontos específicos, o que depõe contra o serviço público e a classe de seus trabalhadores, os educadores em sentido amplo, inclusive. A questão que se coloca é a quem e a que a burocracia vai servir? Pode servir ao autoritarismo, aos fins capitalistas, mas pode servir à democracia, e a humanidade, acredito.

Todo o serviço público convive com algum excesso de documentos, o que é um vício, mas em parte sua prática se sustenta pela falta de ataque contrário pelos próprios servidores públicos. Os males e vícios administrativos-burocráticos vivenciados pela escola também se dão em diversas outras repartições, os quais têm fundamento também na má formação do funcionalismo, da qual o servidor não pode ser totalmente responsabilizado, todavia, enquanto classe haverá sua parte na responsabilidade. O posicionamento crítico, segundo (FREIRE, 2021a) dos servidores, em particular, os da educação, pode proporcionar a correção dos vícios.

Freire (2021b, p. 191) ataca a burocratização do Estado. O estado é burocrático e é bom que fosse, ou seria bom que se tornasse. O que temos é uma burocracia estatal inconclusa. Uma vez concluída teríamos muitos problemas, como relatam os estudiosos acerca das deformações dessa forma de organização. Suas vantagens também precisam ser vistas; ela surge ou favorece aos feudalismos, mandonismos a que estávamos/estamos sujeitos? Não podemos nos esquecer que a burocracia, no caso brasileiro especificamente, é uma solução posta contra o Estado patrimonial, aquele dos coronéis, do coronelismo, herdeiros diretos da casa grande (FREYRE, 2003). É claro que o problema não foi resolvido com a inauguração da burocracia varguista: vimos hoje uma estranha mistura administrativa

que se dá sobre o Estado brasileiro com elementos patrimoniais, burocráticos e, mais recentemente, gerenciais. Entretanto, há que se reconhecer os avanços que a burocracia na administração pública (CHIAVENATO, 2021). Senão, vejamos. A impessoalidade é um requisito burocrático, também o é das democracias; implica o mérito, não meritocracia, mas, seria possível falar democraticamente de contratação para o magistério público sem concurso público? Nenhum profissional da educação pública aceitaria o contrário. O mesmo vale para carreiras profissionais bem estruturadas, as normas escritas (deveriam ser bem escritas), alguma constância e previsibilidade nas rotinas administrativas, a busca pela eficiência, dentre outros. Isso em nada ofende a democracia, antes, se alinha, convergente com. É que o Estado burocrático não necessariamente é antidemocrático, como dão a entender nossos autores.

É válido e oportuno mencionar que a adoção da burocracia no Brasil está relacionada com a modernização da educação pública: Vargas criou o Departamento de Administração do Serviço Público (DASP) por meio do Decreto-Lei (BRASIL, 1938a) e na sequência normativa imediata vem o Decreto-Lei (BRASIL, 1938b) que deu um passo importante na modernização do INEP.

## 4 . ASPECTOS DA POLÍTICA

*Mas felizmente eu consegui me formar  
Mas da minha formatura, não cheguei participar  
Faltou dinheiro pra beca e também pro meu anel  
Nem o diretor careca entregou o meu papel  
O meu papel, meu canudo de papel  
(O pequeno burguês – Martinho da Vila)*

Nesta seção fazemos uma análise dos documentos relacionados ao Tec RJ, em particular o CTA, que é o nosso foco. Neste ponto do estudo se incluiu a vivência do autor. Depois, o estudo encaminha-se ao público ingressante no CTA, com vistas a conhecer os efeitos práticos do programa.

### 4.1 Estrutura

Observamos as comunicações públicas e formais, as normas, com vistas a conhecer a estrutura do Tec RJ, segundo preceituado por Paro (2018, 2016). Assim, consultamos as informações do Tec RJ na página da CECIERJ, bem como, no mesmo sítio, os editais para contratação de pessoal. A partir dessas fontes, foram indicadas outras consultas como a Lei nº 5.805/2010 (RIO DE JANEIRO, 2010) e o Decreto Nº 42.810/2011 (RIO DE JANEIRO, 2011), por exemplo.

O edital é um tipo de ato administrativo (MEIRELLES, 2005; DI PIETRO, 2005) que cumpre etapas importantes da gestão pública, da burocracia, carrega as regras do jogo –

contém, no caso concreto, um prenúncio do contrato entre Estado e bolsista –, as quais podem ser questionadas por quaisquer cidadãos. Quanto aos profissionais, determina desde os critérios de seleção, passando pelos salários (bolsas) e as atribuições, portanto, são peças valiosas para o entendimento da política ou ação pública posta em prática.

O Tec RJ, inicialmente chamado de Tec Rio (CECIERJ, 2019a), é um programa da Fundação CECIERJ, alocado sob a responsabilidade de sua Diretoria de Extensão, em cujo âmbito se dá o CTA, resultado de parceria com a FAETEC, na qual foram aproveitadas as expertises de ambas as Fundações, a saber, a primeira na oferta de cursos na modalidade EaD, inclusive em nível superior, a segunda, na oferta de cursos na modalidade tradicional, tanto em nível básico/médio técnico, quanto superior.

O CTA foi pensado para ser semipresencial, em alinhamento às normas da FAETEC (FAETEC, 2019); em seu desenho original havia previsão de estadas obrigatória e facultativa dos alunos nos seus polos de vinculação, cinco escolas técnicas estaduais (ETE) da FAETEC, sendo quatro na Capital (três na Zona Norte e uma na Zona Oeste) e outra em Nova Iguaçu, município da Baixada Fluminense, integrante da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ). Seria obrigatória a presença nas aulas inaugurais, nas avaliações presenciais e em eventos bimestrais com programação extracurricular; facultativamente o aluno poderia se dirigir aos sábados para esclarecimento de dúvidas – segundo o modelo de sala de aula invertida –, recebimento de material didático impresso, além de buscar seu polo de vinculação frente à necessidade de documentação, inclusive a certificação.

A sala de aula invertida é um modelo frequente na modalidade EaD; implica o contato dos alunos com os recursos (em sentido amplo, desde o material didático impresso tradicional, passando pelos vídeos, questionários *online* e os meios propiciados pela internet) disponíveis visando aprendizado mais autônomo do que os modelos tradicionais de sala de aula. Os encontros presenciais facultativos ao lado das interações a distância, serviriam para esclarecer dúvidas dos alunos. O modelo tem na autonomia um princípio e um fim: por um lado, exige que o ingressante tenha a capacidade de promover ativamente seu próprio aprendizado; por outro lado, uma vez que o ingressante opte por esse modelo, ainda que de acordo com as “regras contratuais” deva ter autonomia, o que não se verifica na prática, dada a educação bancária em que a maioria de nós foi treinada, o modelo empurra o aluno a esta autonomia, sob o risco de não concluir o programa.

Os polos, o corpo administrativo nas ETES e o regimento do curso correspondem à responsabilidade da FAETEC na parceria. O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e o sistema acadêmico, bem como o suporte a esses sistemas, os materiais didáticos e o corpo docente (composto por bolsistas) são as responsabilidades da CECIERJ.

A contratação de bolsistas para atuação no CTA seguiu ritos administrativos próximos aos da contratação de servidores para cargos efetivos ou temporários; por meio da publicação de editais ocorre o chamamento, após isso seguem-se avaliações por provas

e/ou títulos, e entrevistas; os aprovados são dispostos conforme ordem de classificação, podendo haver convocação imediata ou a constituição de cadastro de reserva. A contratação de bolsistas para os programas da Fundação CECIERJ é uma política estadual legalmente consolidada há mais de dez anos (RIO DE JANEIRO, 2010, 2011); o programa Tec RJ herda esta tecnologia, a qual mereceu destaque nos títulos dos referidos documentos; a concessão de bolsas não gera vínculo empregatício (RIO DE JANEIRO, 2010, Art., 2011, Art.; CECIERJ, 2019a, 2019b).

Observando-se editais no sítio da Fundação CECIERJ, vemos que entre maio de 2019 e setembro de 2021, houve quatro signatários, presidentes distintos na Fundação CECIERJ, reflexo do cenário político arestoso e sensível no qual esteve imerso o governo do Estado do Rio de Janeiro, cujo ápice se deu com o *impeachment* do chefe de governo em 30/04/2021<sup>4</sup> – estava afastado desde 28/08/2020 –, que de alguma forma implicou a continuidade do programa.

A Tabela 1 mostra os quantitativos de bolsistas pretendidos por edital de seleção, conforme o tipo de bolsa, a função do bolsista e a possibilidade de atuação no CTA. As bolsas são de quatro tipos: incentivo à docência (ID), produção acadêmica (PA), tutor a distância (TD) ou tutor presencial (TP), esse é o corpo docente do curso (por disciplina), compõe a equipe administrativo-pedagógica, a qual conta com coordenadores de curso nas duas fundações, cujas funções foram determinadas por meios externos aos documentos verificados. Na Tabela 1, os índices numéricos que acompanham a sigla do tipo de bolsa, referem-se às cargas horárias de dedicação: 1 – 40 horas, 2 – 20 horas. Os editais sob estudo não trouxeram nenhum caso indicado com 3, porém, existe essa previsão legal (RIO DE JANEIRO, 2010, 2011).

As variações observadas na Tabela 1 ilustram os momentos pelos quais passou o Tec RJ: o Edital 002/2019 foi o primeiro destinado programa, dele nota-se que o Tec RJ ofereceria também curso de formação inicial e continuada (FIC) (CECIERJ, 2019a); quanto ao CTA, buscou-se suprir as necessidades da primeira etapa, na qual só há quatro disciplinas, e, também, alguma necessidade da etapa 2, em que são disponibilizadas aos alunos oito disciplinas. Havia previsão de ingressos semestrais no CTA, de modo que o total de disciplinas, nessas condições, ofertadas no segundo semestre seria doze.

---

4. TRIBUNAL ESPECIAL MISTO DECIDE PELO IMPEACHMENT DO GOVERNADOR WILSON WITZEL POR UNANIMIDADE. Disponível em <[https://www.alerj.rj.gov.br/\(X\(1\)S\(rzu13nj02w15kfn50r2rmxw\)\)/Visualizar/Noticia/50487](https://www.alerj.rj.gov.br/(X(1)S(rzu13nj02w15kfn50r2rmxw))/Visualizar/Noticia/50487)>. Acesso em 29 mar. 2022.

Edital	Bolsas	Função	Quantidade	Total	CTA
002/2019	ID1 - Incentivo à Docência	Coordenador/supervisor	13	87	60
	TP2 - Tutor Presencial	Mediador pedagógico	74		
003/2019	ID1 - Incentivo à Docência	Coordenador/supervisor	16	204	184
	TD - Tutor a Distância	Mediador pedagógico	98		
	TP2 - Tutor Presencial	Mediador pedagógico	90		
002/2020	ID1 - Incentivo à Docência	Coordenador/supervisor	Cadastro de reserva	-	-
	PA1 - Produtividade Acadêmica	Coordenador/supervisor	Cadastro de reserva		

Tabela 1: Bolsistas, segundo o edital de seleção, o tipo de bolsa, a função, a quantidade e a vinculação ao CTA.

Fonte: elaborado pelo autor.

A distinção entre as bolsas do tipo ID e PA se encontra no fato da segunda destinar-se a professores vinculados às instituições consorciadas à CECIERJ, enquanto a primeira, a profissionais externos. O bolsista ID1 ou PA1, do ponto de vista formal (CECIERJ, 2019a, 2019b, 2020) e empírico, desempenha papéis administrativo-gerenciais, além daqueles típicos de professor, como se vê mais adiante. De modo geral o bolsista ID/PA é chamado de coordenador, professor ou conteudista, já os bolsistas TP e TD, de mediadores presenciais e mediadores a distância, respectivamente.

Os editais analisados (CECIERJ, 2019a, 2019b, 2020) trouxeram sempre as atribuições dos bolsistas a que se referiam, nesse sentido o mais completo é o Edital nº 003/2019 (CECIERJ, 2019b), o qual disciplinava a contratação de bolsistas das três categorias mencionadas, já o Edital 002/2019 não previa contratação de TD, o Edital nº 002/2020, contemplava apenas bolsa ID/PA. Há considerável constância nas atribuições dos bolsistas, entretanto, modificaram-se na sequência de publicações.

Há atribuições comuns aos bolsistas, as quais são pertinentes à hierarquia, ao relacionamento com a administração do programa, e outras relativas ao formato EaD, como a necessidade de capacitação, a obrigatoriedade de estar nas reuniões quando solicitado, daí por diante.

As atribuições dos coordenadores de disciplina (bolsistas ID/PA) estão contidas no Quadro 2 em sua coluna sob o título ID; a coluna Tipo indica que característica profissional tem a atribuição, podendo ser: P – no caso de uma atribuição típica de professor; noutro caso, seria gerencial: A – administração escolar, I – inspeção escolar, O – orientação educacional e S – supervisão escolar. As categorias de administração, orientação e supervisão foram compreendidas segundo a conceituação de Lück (2000). A única atividade típica de inspeção escolar executada pelo coordenador de disciplina foi a conferência do lançamento de notas em sistema próprio, é a última atribuição no Quadro 1, não consta entre as obrigações regimentais (editais), veio da prática.

O termo planejamento que aparece no primeiro grupo de atribuições é uma das inovações do segundo edital analisado, a qual foi mantida no próximo. Mereceu destaque por favorecer a compreensão da natureza gerencial desta função.

ID	Tipo
a) Planejar, coordenar, supervisionar e operacionalizar todas as atividades acadêmicas do curso/área e atender às solicitações da coordenação geral quando da necessidade de respeitar o projeto instrucional do programa, quer quando da elaboração de conteúdos, avaliações, gabaritos, quer quando da elaboração de materiais adicionais;	A
b) Desenvolver cursos na linguagem da modalidade a distância (EaD), seguindo ementa e padrão de design instrucional estipulados pela Coordenação Geral e/ou Pedagógica;	P
c) Promover reuniões periódicas com o corpo docente do curso, visando definir estratégias para o bom desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos;	P/S
d) Acompanhar o desempenho acadêmico dos alunos na disciplina, tendo em vista o planejamento de ações em processo;	P/O
e) Desenvolver atividades que promovam a interatividade e o envolvimento dos alunos e mediadores pedagógicos presenciais e a distância;	A/O/S
f) Disponibilizar as informações acadêmicas necessárias aos alunos no início de cada período letivo, tais como guia de disciplina e cronograma;	P/O
g) Cumprir o cronograma de trabalho relativo à programação de atividades que compõem o sistema de avaliação da aprendizagem (entrega, correção, lançamento de notas e revisão de provas). A elaboração e a correção das avaliações são de total responsabilidade do coordenador de disciplina;	P
h) Estar em permanente contato com os mediadores presenciais e a distância para o acompanhamento e a orientação das atividades da tutoria relativas à disciplina sob a sua responsabilidade;	A/S
i) Participar do processo de seleção de mediadores pedagógicos e organizar e promover, juntamente com a coordenação do curso, a capacitação e a avaliação permanente de mediadores para o exercício de suas funções. Semestralmente, todos os mediadores novos devem ser capacitados antes do início do período letivo;	A
j) Verificar a adequação do material produzido, atualizado e/ou adaptado à ementa apresentada pela Coordenação Geral, bem como avaliar continuamente o material, propondo à coordenação do curso atualizações periódicas;	P
k) Participar de oficinas de capacitação para produção de material instrucional em EaD;	P
l) Estar presente no polo no horário previsto para atendimento e orientação dos discentes, quando necessário;	P/O
m) Elaborar, atualizar e/ou adaptar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografias da disciplina pertinente à sua área de formação;	P
n) Conferência de registros de frequência ou diários.	I

Quadro 1: Atribuições do bolsista ID

Fonte: elaborado pelo autor.

No Quadro 2 apresentam-se as atribuições dos bolsistas TP e TD, os mediadores presenciais e a distância. A diferença marcante localiza-se justamente na presencialidade; o TP precisaria ir ao polo para mediações presenciais, nas aulas inaugurais, eventos e

para aplicação de provas, atividades não previstas aos bolsistas TD, os quais se voltam às atividades a distância, inclusive a correção de avaliações, sob a responsabilidade do coordenador de disciplina.

TP	TD
a) Participar das atividades de capacitação/ avaliação dos mediadores pedagógicos propostas pela Coordenação Cecierj/Faetec;	a) Participar das atividades de capacitação/ avaliação dos mediadores pedagógicos propostas pela Coordenação Cecierj/Faetec e de reuniões presenciais de planejamento, sempre que programadas pela coordenação imediata;
b) Conhecer o projeto didático-pedagógico do curso e o material didático das disciplinas sob sua responsabilidade, demonstrando domínio do conteúdo específico da disciplina;	b) Conhecer o projeto didático-pedagógico do curso e o material didático das disciplinas sob sua responsabilidade, demonstrando domínio do conteúdo específico da disciplina;
c) Emitir relatório mensal de desenvolvimento de conteúdo da disciplina, a ser enviado para o coordenador da disciplina e a folha de frequência semanal dos alunos e suas principais dúvidas, a ser entregue ao coordenador da disciplina ou à Coordenação do Curso;	c) Emitir relatório mensal de desenvolvimento de conteúdo da disciplina, a ser enviado para o coordenador da disciplina e a folha de frequência semanal dos alunos e suas principais dúvidas, a ser entregue ao coordenador da disciplina ou à Coordenação do Curso;
d) Conhecer o cronograma de estudo e das avaliações das disciplinas sob sua responsabilidade e ajudar os estudantes a se manter em dia;	d) Conhecer o cronograma de estudo e das avaliações das disciplinas sob sua responsabilidade e ajudar os estudantes a se manter em dia;
e) Conhecer as ferramentas de apoio oferecidas para as disciplinas em que atua, orientando os estudantes para o uso dessas ferramentas;	e) Conhecer as ferramentas de apoio oferecidas para as disciplinas em que atua, orientando os estudantes para o uso dessas ferramentas;
f) Incentivar os estudantes a participar das atividades oferecidas pelas disciplinas em que atua, tanto as presenciais quanto as oferecidas na plataforma;	f) Incentivar os estudantes a participar das atividades oferecidas pelas disciplinas em que atua na sala de aula virtual;
g) Assistir o estudante, individualmente ou em grupo, visando orientá-lo para a construção de uma metodologia própria de estudo;	g) Assistir o estudante, individualmente ou em grupo, visando orientá-lo para a construção de uma metodologia própria de estudo;
h) Discutir e esclarecer as dúvidas de conteúdo presencialmente e a distância;	h) Discutir e esclarecer as dúvidas de conteúdo na sala de aula virtual;
i) Participar da aplicação das avaliações presenciais;	
j) Participar da confecção do gabarito de correção das avaliações;	i) Participar da confecção do gabarito de correção das avaliações;
k) Manter-se em comunicação permanente com o coordenador da disciplina;	j) Manter-se em comunicação permanente com o coordenador da disciplina;
l) Apresentar um relatório anual de atividades à Comissão de Bolsas da Fundação Cecierj dois meses antes do término de vigência da bolsa, visando à avaliação para sua renovação;	k) Apresentar um relatório anual de atividades à Comissão de Bolsas da Fundação Cecierj dois meses antes do término de vigência da bolsa, visando à avaliação para sua renovação;
m) Participar de atividades pedagógicas, da elaboração de projetos de integração junto aos alunos e à equipe pedagógica.	l) Participar de atividades pedagógicas, da elaboração de projetos de integração junto aos alunos e à equipe pedagógica.

Quadro 2: Atribuições dos bolsistas TP e TD

Fonte: elaborado pelo autor com base no Edital 003/2019 (2019b).

Nos editais analisados não há menção direta a mecanismos de participação ou gestão democrática relacionados por Paro (2018); no entanto, serão herdados do regimento da FAETEC, conforme as suas previsões.

#### 4.1.1 Sistema de gestão de disciplina no CTA

Na Figura 2 representa-se o sistema de gestão das disciplinas do CTA: a ideia é lançar luz ao papel do professor (coordenador/supervisor de disciplina), que é reconfigurado no ambiente EaD sob estudo. Embora pareça menos complexo pelo número de curvas de interação, 8, há sobreposição de funções as quais não lhe eram inerentes na escola de desenho tradicional, conforme Figura 2, donde vem o menor número de interações, uma vez que elas se dão pelo mesmo subsistema. Há menos elementos sobre o que decidir.



Figura 2: Esquema de interações na gestão das disciplinas no CTA.

Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse modelo, o subsistema Disciplina contém os subsistemas Aluno, Mediador e Professor (Coordenador/conteudista); até o início da pandemia, as interações desse subsistema se deram de modo virtual e presencial, sendo esse abolido com as precauções de aproximação.

#### 4.2 A matriz disciplinar do CTA

O CTA é organizado por etapas, as quais, na forma regular, coincidiriam com semestres letivos, cada um tendo dois bimestres; é possível integralizar o CTA em três semestres desde que totalizado o número mínimo de disciplinas, o que pode ser feito pela antecipação de disciplinas de etapas posteriores, com a isenção de disciplinas anteriormente

cursadas. A Tabela 2 apresenta as disciplinas do CTA, suas cargas horárias e a distribuição por etapas. Além das constantes na Tabela, há o estágio, facultativo ao ingressante. Houve quatro ofertas da disciplina Matemática Financeira, a primeira no primeiro semestre de 2020 e a última, no segundo de 2021.

<b>Etapa</b>	<b>Componente curricular</b>	<b>Carga horária</b>
1	Fundamentos de Administração	60
	Fundamentos de Contabilidade	60
	Informática Aplicada I	45
	Empreendedorismo	45
2	Psicologia das Organizações	45
	Contabilidade Geral e Custos	60
	Matemática Financeira	60
	Fundamentos da Economia	45
	Gestão Mercadológica	60
	Informática Aplicada II	45
3	Estatística Aplicada à Administração	60
	Direito Empresarial e do Consumidor	60
	Logística	60
	Direito do Trabalho	60
	Segurança, Meio Ambiente e Saúde	45
	Gestão de Pessoal	60
4	Gestão Ambiental	45
	Gestão de Produção e Qualidade	60
	Administração Financeira e Orçamentária	60
	Projeto Final	90
<b>Total</b>		<b>1.125</b>

Tabela 2: Etapas, disciplinas e carga horária do Curso Técnico em Administração do Tec RJ.

Fonte: adaptado de CECIERJ/Cursos-Técnicos/Técnico em Administração.

### 4.3 Os efeitos concretos da política

A observação dos efeitos da política sob estudo é uma exigência cujo fim tem várias dimensões, a saber, a da publicidade que implica a obrigatoriedade de informar a sociedade da destinação dos recursos públicos, a da oportunidade, a qual poderá direcionar os recursos públicos para os caminhos considerados tecnicamente mais efetivos; dado que o campo das públicas desperta também o interesse acadêmico.

Isto posto, enfocamos o perfil dos ingressantes, o que já tem sido alvo de estudo (SOUZA; SOUZA, 2021), no qual foi abordado, dentre outros elementos, características sociodemográficas e acadêmico-administrativas dos estudantes, as primeiras englobaram

sexo, raça/cor, idade, estado civil quanto as segundas escola e origem, se pública ou privada, forma de ingresso, se por sorteio ou provas, se o ingresso foi mediado por reserva de vagas, dentre outras. Os marcadores sociais do primeiro grupo são frequentes na análise de políticas públicas e importantes para a compreensão de fenômenos como desigualdade social ou vulnerabilidade. Outro marcador de relevância considerável é a renda, a qual não pode ser analisada no estudo sob comento (SOUZA; SOUZA, 2021), como também não o será agora, devido ao fato de não estar entre os dados disponíveis – a pesquisa se baseou em microdados provenientes de registros administrativos (JANNUZZI, 2005) típicos de secretarias escolares, mas contidos em sistema de gestão acadêmica e acessível aos professores-pesquisadores para manejo administrativo.

Souza e Souza (2021) levantaram que o CTA teve 590 inscritos; no início do curso, que se deu no segundo semestre de 2019, houve 302 inscritos, selecionados por sorteio; a segunda turma teve 288 inscritos, sendo 44,10% ( $n = 127$ ;  $N = 288$ )<sup>5</sup> por sorteio e 55,90% ( $n = 161$ ) através de provas. A razão para haver dois métodos é político-administrativa: veiculou-se o grande interesse pelo CTA e a suposição de uma demanda considerável, contudo, problemas técnico-operacionais restringiram o acesso, havendo por fim, e em consequência disso, sorteios. Os dois ingressos geraram populações estatisticamente homogêneas quanto às características sociodemográficas.

Quanto ao sexo, o CTA fora preferido por mulheres que representam cerca de 65,25% ( $n = 385$ ;  $N = 590$ ) do alunado; dentre aquelas para as quais havia informação de cor/raça, cerca de 70,10% ( $n = 225$ ;  $N = 319$ ) são negras. Parte do alunado, 16,10% ( $n = 95$ ;  $N = 590$ ), não tinha a indicação de raça/cor preenchida, considerando esse conjunto mais amplo, as alunas negras representam 58,44% ( $N = 385$ ). É oportuno destacar, Souza e Souza (2021) assumiram como negros os indivíduos que se declaram pretos ou pardos, conforme as políticas federais atinentes à cota (BRASIL, 2012, 2014). A política cotista do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2013) estabelece no critério de cor ou raça que os indivíduos são: amarelos, brancos, indígenas, negros ou pardos. A opção pela primeira se deu por sua utilização pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nas suas pesquisas, inclusive, o censo, e por sua maior amplitude territorial. Essa diferença entre as políticas no tratamento dos indivíduos negros e a assunção feita fez com que os pesquisadores olhassem e referissem aos negros. Entre os homens, o percentual de negros no grupo de cor ou raça declarada é 75,29% ( $n = 131$ ;  $N = 174$ ), no grupo mais amplo, 63,90% ( $N = 205$ ).

A maior frequência de mulheres é realidade nas escolas brasileiras, o que se dá na maioria de cursos, níveis e modalidades de ensino, veja-se, por exemplo, na educação profissional do Estado do Rio de Janeiro em 2019, considerando-se todas as dependências

5. A referência a percentuais será seguida por ( $n = X$ ;  $N = Y$ ), em que  $X$  representa o numerador e  $Y$  o denominador da razão expressa em percentual; a omissão de  $n$  ou  $N$  implica a repetição do elemento dado em percentual citado anteriormente.

administrativas, as alunas representavam 63,04% ( $n = 126.724$ ;  $N = 201.036$ ) das matrículas (INEP, 2020c).

Ainda no que concerne a cor ou raça, chama atenção o fato de a ausência de declaração nos dados do INEP (2020c) ser da ordem de 57,50% ( $n = 50.355$ ;  $N = 87.575$ ), que representa 3,57 vezes, aproximadamente, do percentual verificado no estudo de Souza e Souza (2021), o que pode ter relação com a origem das pesquisas, o INEP (2020c) utiliza dados primários dos Censos da Educação, ao passo que os pesquisadores lançaram mão de registros administrativos, não se pode desprezar, além disso, a escala, os números de indivíduos dos quais se coletaram tais dados, a parcela do CTA é ínfima frente ao universo do INEP (2020c). Seja como for, os dados do Tec RJ sugerem maior acurácia. Desconsiderando-se os dados ausentes no universo do INEP (2020c), o percentual de negros representaria 52,00% ( $n = 19.354$ ;  $N = 37.220$ ), bem inferior aos 71,92% ( $n = 356$ ;  $N = 495$ ) levantados por Souza e Souza (2021), o que fornece evidências de um programa mais frequentado por negros do que a média carioca.

A média etária dos ingressantes no CTA é aproximadamente 31 anos, sem variações consideráveis por sexo, embora as alunas sejam um pouco mais idosas, sua idade mediana é 29 anos, ao passo que entre os homens a idade mediana era 28 anos. As idades foram consideradas na data da matrícula no CTA. A presença superior das mulheres se distribui por idade, conforme se pode observar da frequência relativa por classes etárias quinquenárias, segundo o sexo, como apresentado na Figura 3 abaixo. Cerca de 6,61% ( $n = 39$ ;  $N = 590$ ) tinha menos de 20 anos. Esse grupo de dados revela que os frequentadores do CTA são mais idosos do que a população matriculada nos cursos presenciais subsequentes, o que o percentual da classe dos alunos com menos de 20 anos, 47,50% ( $n = 95.492$ ;  $N = 201.036$ ), exemplifica bem.

Quanto ao estado civil, 66,78% ( $n = 394$ ;  $N = 590$ ) dos matriculados informaram ser solteiros; 30,17% ( $n = 178$ ) casados. Devido ao fato de o curso ter a maioria das vagas em unidades do município do Rio de Janeiro, 62,37% ( $n = 368$ ) das matrículas no CTA eram de residentes ali, 35,25% ( $n = 208$ ) de residentes na Baixada Fluminense e, fora da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, apenas 0,68% ( $n = 4$ ) do alunado.

O CTA, como dissemos, foi organizado na forma subsequente ou concomitante ao ensino médio, no entanto, todos os ingressantes já possuíam formação intermediária, sendo que os formados por escolas públicas representavam 54,58% ( $n = 322$ ) das matrículas, 14,07% ( $n = 83$ ) dos alunos eram formados por escolas privadas, 1,36% ( $n = 8$ ) obteve a equivalência do nível intermediário por meio de exames de certificação como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Os demais alunos, cerca de 29,90% ( $n = 177$ ), não tinham a informação preenchida.

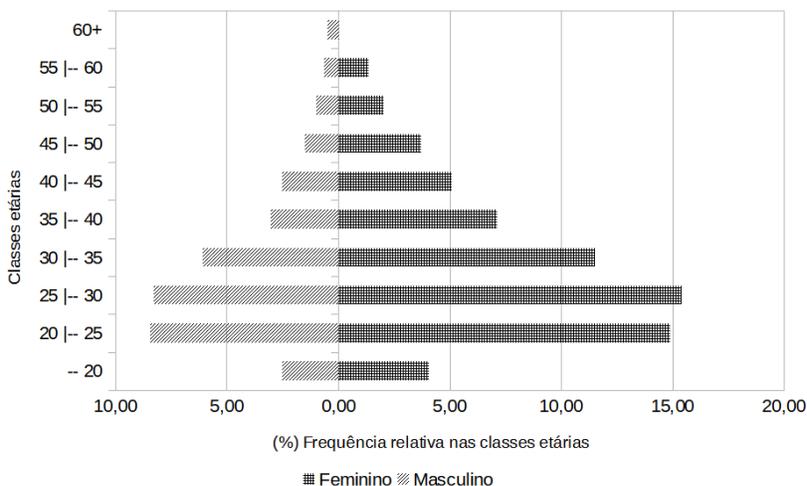


Figura 3: Gráfico de frequência relativa em classes etárias, por sexo.

Fonte: Adaptado de Souza e Souza (2021).

Quanto ao *Tipo de vaga*, 86,27% ( $n = 509$ ) das matrículas foram obtidas sem a observação de reservas; 11,02% ( $n = 65$ ) utilizando-se das cotas de cor ou raça, as demais relacionavam-se às reservas às pessoas com deficiência e aos alunos oriundos de escola pública.

Bem, os dados podem auxiliar o conhecimento da população assistida no CTA. Admitindo-se que, conforme Freire (2021a) e Paro (2016, 2018) defendem, a democracia é aprendida, é um aprendizado prático, poder-se-ia negar justamente ao alunado do CTA o aprendizado, a prática libertadora da democracia? Ora, uma resposta questionadora diria: já aprenderam ou deveriam ter aprendido até o ensino médio. Seu silêncio indica que não, o interpretamos desse modo, compreendendo que falhamos, num sentido não tão severo quanto o de Paro (2016) em incentivar.

Negros e negras, mais idosos em média, oriundos de escola pública, buscando formação profissional, de olho no mercado de trabalho, podemos dizê-los como pertencentes à classe trabalhadora oprimida (FREIRE, 2021a, 2021b), sem maiores dificuldades. A luta contra a educação bancária não implica o encerramento de programas como o CTA, mas o seu ajuste. A busca por melhores condições de vida é justa. A modalidade EaD se esteia na capacidade de capilarizar a oferta, não apenas geograficamente, mas quanto ao tempo de deslocamento; traz a reboque uma série de obstáculos, os quais não negamos. Porém, aos oprimidos é sim uma oportunidade, que precisa ser libertadora.

## 5 . GESTÃO DEMOCRÁTICA E INTEGRADA NO CTA

*Jurei mentiras e sigo sozinho, assumo os pecados  
Os ventos do Norte não movem moinhos  
E o que me resta é só um gemido  
(Sangue latino – Secos e Molhados)*

Os escritos desta seção emergem da nossa vivência, na condução da disciplina Matemática Financeira. Como vimos na seção anterior, o CTA não tem um instrumento de gestão democrática e de gestão integrada em sua estrutura formal; a grande oportunidade a que isto ocorra estaria, de fato, na autonomia verificada sobre o docente, o qual, como vimos também, por questões regimentais, aglutina funções ou atribuições dos cargos de gestão, o que é incomum entre professores da escola tradicional, como ficou contrastado nas Figuras 2 e 3.

Admitindo-se a visão de Paro (2016, 2018) acerca da gestão democrática, a qual se daria justamente na capacidade dos cidadãos usuários decidirem os rumos do Estado (Estado próximo de si, para nós), a democracia substantiva de Bobbio (2020), no caso concreto, a escola pública, em particular, dentro de uma disciplina, as decisões possíveis seriam quanto aos conteúdos, aos prazos, às formas ou aos métodos de avaliação, ou ainda, aos critérios objetivos de aprovação.

Do ponto de vista formal, os critérios de avaliação (aprovação) vêm de fora da sala de aula, preestabelecidos, são os seguintes: há notas bimestrais compostas por uma avaliação a distância (AD), com peso 20% e outra presencial (AP), com peso 80%; alunos com média bimestral superior a 6,00, estão aprovados; caso contrário, para os alunos que fizeram alguma das avaliações, existe uma segunda oportunidade, outra avaliação presencial, em que se obtiverem nota superior a 6, estão aprovados, caso contrário, reprovados.

### 5.1 Mecanismos de participação

Dado o que vimos anteriormente quanto as possibilidades de participação, e a ausência estrutural-formal de incentivos ou mesmo determinações à participação, o que de fato, afronta o comando constitucional de gestão democrática (BRASIL, 1988, Art. 205), entendemos que em EaD, no nosso caso concreto, o próprio AVA, o qual é estruturado sobre a plataforma Moodle, forneça elementos propícios à participação e à interação, favoráveis, portanto, à gestão democrática; são eles: fóruns, mensagens privadas, enquetes, videotutorias e *chats*.

No tratamento do AVA percebemos o fenômeno do silêncio. Não aquele silêncio necessário à meditação, como salientado por Freire (2021b), o momento de um afastamento do mundo para o encontro do eu e, também, do mergulho nos porquês dos conteúdos. O silêncio a que nos referimos é a não-comunicação, o desaparecimento, o sumiço da

plataforma, o nosso local de encontro, quando não, à resposta vazia diante de um pedido de sugestão ou da proposição de uma crítica. Foi chamado de não-comunicação porque o é sob um olhar superficial. Todavia, as nossas referências advertem sobre o silêncio (FREIRE, 2021b; PARO, 2016, 2018; LÜCK, 2000).

Lück (2000) dá muito valor à comunicação, para ela

É impossível não haver comunicação. A pessoa comunica alguma coisa independentemente de sua expressão verbal e de sua intenção em comunicar-se ou não. Em uma situação de grupo, o silêncio poderá comunicar tensão, desprezo, por um lado, ou aquiescência e simpatia por outro. Geralmente o silêncio é utilizado e interpretado como uma indicação de indiferença, ressentimento, falta de confiança, alienação ao grupo, etc. O silêncio não é pois uma falta de comunicação e o mesmo deve ser examinado, dados os efeitos negativos que pode ter" (LÜCK, 2000, p. 55).

Freire (2021b, p. 136) considera “dramático” o silêncio como resposta às provocações necessárias à identificação dos temas geradores, cuja ocorrência por si só implicaria um tema gerador a fim de tratá-lo. Também Lück (2000) e Paro (2016, 2018), como Freire (2021b), referem-se naturalmente ao silêncio observado em atividades presenciais – utilizamos o termo atividades e não salas de aulas ou escolas tendo em vista que o contexto de Freire (2021b) é mais amplo. Isso posto, ainda mais dramático é o silêncio virtual, porque não há, nesse caso, as possibilidades de interpretação das expressões, a leitura corporal, a forma do silêncio, enfim. Para interpretar o silêncio, segundo a séria recomendação de Lück (2000), mais que isso, no intuito de reduzi-lo, utilizamos as enquetes.

### 5.1.1 Fóruns

Os fóruns são mecanismos comuns em EaD (existe uma ferramenta nativa na plataforma Moodle), um espaço para compartilhamentos de ideias, que pode ser usado de muitos modos, inclusive, para avaliação. Na experiência de Matemática Financeira utilizamos com três finalidades: para apresentação, esclarecimento de dúvidas e didático-avaliativa.

O fórum de apresentação seria um espaço de convivência, com apresentação da equipe didática, e o incentivo aos cursistas a se apresentarem, dizerem suas expectativas, interagirem uns com os outros e com os docentes, fazerem sugestões.

A mesma ferramenta, em outro espaço no AVA, é utilizada como fórum de dúvidas. Nesse caso, o objetivo é tratar do conteúdo em si, as interações deveriam se dar em torno disso. A ideia do fórum de dúvidas é tratamento das dúvidas apresentadas ao longo da semana de maneira compartilhada e colaborativa, uma vez que, em certa medida as dúvidas seriam comuns. Os alunos são incentivados a propor as soluções, também as divergências em resultados.

O fórum temático foi utilizado como mecanismo didático-avaliativo, cuja participação seria pontuada. A proposta é discutir um tema relacionado à Matemática Financeira, como

exemplo, as taxas de juros praticadas em financiamentos e empréstimos e a diferença entre o retorno recebido nas aplicações. Sempre houve alguns parâmetros colocados pela equipe didática, sobre a simulação, como esta deveria ser feita, seu prazo, a obrigatoriedade de interações os colegas, etc.

Todos os fóruns, a princípio, têm suas mensagens compartilhadas (embora houvesse possibilidade de respostas em particular), o que percebemos posteriormente como um importante dificultador, mesmo nas propostas avaliativas. Alguns alunos demonstraram vergonha em participar, em terem suas respostas vistas por todos, medo de parecerem ridículos ao errar: um fator do silêncio a que fizemos menção acima. Esse fato se deve também a um critério de avaliação adotado por décadas com foco na punição, numa avaliação que gera medos, inseguranças. O aluno tem vergonha de expressar suas dúvidas, como se tivesse a obrigação de saber tudo. Na perspectiva de uma educação libertadora, isso não cabe. É preciso dialogar e esclarecer ao aluno que esse processo faz parte da aprendizagem e que professores e alunos ensinam e aprendem juntos também. Podemos mudar esse sistema a partir da metodologia e didática, adotadas por nós professores.

### 5.1.2 Mensagens privadas

As mensagens privadas podem ser encaminhadas por quaisquer integrantes do CTA, tanto discentes, quanto docentes. Como foi dito, alguns alunos sentem-se constrangidos ao exporem suas dúvidas no canal preferencial (é preferencial para equipe didática, porque se parte do princípio de que há dúvidas comuns, de modo que o compartilhamento de dúvidas e soluções seria um facilitador do aprendizado): o fórum de dúvidas. Isso os leva à comunicação com a equipe pedagógica por mensagem privada, que funciona como uma espécie de *e-mail* por dentro do AVA.

Outros motivos são: reclamação acerca das ações da equipe pedagógica, pedidos de revisão de nota, de correção de provas e de segunda chamada. Por esse canal os alunos também falam com a coordenação do CTA. A vergonha citada no tópico anterior foi também conhecida por meio desta ferramenta.

### 5.1.3 Enquetes

As enquetes são ferramentas utilizadas para fazer levantamentos de caráter não necessariamente didático-curricular. Foi utilizada em Matemática Financeira diante do sumiço dos alunos do ambiente virtual que se dava tanto mais distante da época de provas. Como a mensagem privada, as enquetes têm a vantagem de serem vistas apenas pela equipe didática, os colegas não veem as postagens uns dos outros, sendo informados sobre isso.

A ferramenta passou a ser utilizada na segunda turma em diante (segundo semestre

de 2020), revelando-se potente para esclarecer pontos como as condições estruturais que os alunos desfrutaram para acessar o AVA, um importante condicionante em EaD, a opinião que os alunos tinham acerca do material e organização da disciplina, a adequação dos métodos de avaliação na disciplina, como os alunos se autoavaliavam.

A notícia das enquetes foi veiculada nos demais canais, ainda assim, houve baixa participação 25,00% ( $n = 41$ ;  $N = 164$ ). Pelo que da terceira turma em diante condicionamos o acesso aos materiais da disciplina, inclusive as atividades, à sua resposta. Ação típica de ditador democrático ou seria típica da autoridade docente?

Seja como for, havia a necessidade de comunicação, a qual estava dificultada por n fatores, dentre os quais, entendemos ser o principal, a escolha dos indivíduos em não participar, o que é um direito resguardado aos adultos. Dessa forma, compreendemos que a resposta às enquetes como condição aos acessos aos conteúdos e matérias é uma ação da autoridade docente, no mesmo sentido que a frequência a 75% das aulas é condição à aprovação nos sistemas regulares e tradicionais de ensino.

A falta de respostas das enquetes talvez venha do fato de ter sido elaborada de fora do ambiente dos alunos, pela equipe didática (FREIRE, 2021b, p. 157). Contudo, o ambiente EaD também dificulta essa forma de abordar, a proximidade é virtual.

#### 5.1.4 Videotutorias

A videotutoria, em EaD, é o momento equivalente ao encontro em sala de aula na escola tradicional, hoje conhecida como atividade síncrona, tecnicamente, porém, pode ser utilizada como um produto assíncrono pela gravação e a vista posterior. Dificuldades técnico-operacionais com o AVA fizeram com que tais atividades fossem realizadas mediante o uso de plataformas externas gratuitas.

#### 5.1.5 Chats

O chat é um instrumento do AVA cuja utilização é idêntica à dos aplicativos comuns. Foi um canal de comunicação utilizado sem qualquer sucesso, nas experiências realizadas os alunos não se interessaram.

Nas videotutorias, tanto internas ao AVA, quanto as externas, essa ferramenta está inclusa. Nesse caso as interações são relevantes porque permitem a comunicação escrita com o palestrante e com alunos, sem a necessidade de voz ou aparecer na tela.

Por esse meio registrou-se uma violência – a única percebida na condução da disciplina – contra uma professora na mediação. Um dos alunos exaltou-se durante a mediação e irado fez diversas ofensas e ameaças, as quais não se limitaram ao AVA, mas seguiram-se crescendo num grupo de Whatsapp em que a professora estava junto aos alunos, e posteriormente, por mensagens privadas nesse aplicativo. O problema foi

documentado e levado a instâncias externas ao CTA, em acordo com o regimento da FAETEC, sendo o aluno advertido; propôs-se ao mesmo uma reunião para retratação, a qual a princípio foi aceita, contudo, o aluno faltou por duas vezes. A professora preferiu não registrar ocorrência.

### 5.1.6 Outros

O sistema fornece uma pesquisa de avaliação pronta que também pode ser utilizada como elemento de participação, não foi utilizada pelo seu caráter automático, pouco identificado com a disciplina.

Muito embora externo ao AVA, o aplicativo Whatsapp é um importante mecanismo de participação. Pela falta de registros formais, por ser privado, por haver certa dificuldade de separação das atividades escolares e vida privada, dentre outros motivos, não recomendamos sua utilização junto aos alunos. Percebemos, entretanto, que esse aplicativo se tornou um importante competidor dos meios oficiais de comunicação do programa, um verdadeiro fator de enfraquecimento da comunicação no AVA, posto que os alunos com liberdade resolviam suas necessidades interacionais por meio dele.

## 6 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Hoje me sinto mais forte  
Mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco sei  
Ou nada sei  
(Tocando em frente – Almir Sater e Renato Teixeira)*

Retomando o objetivo do estudo, esse era, à luz da vivência no CTA, um programa EaD de formação técnica em nível médio, explorar os conceitos de gestão democrática e gestão integrada, o que se desdobrou nos seguintes objetivos intermediários: revisão teórica dos conceitos de gestão e democracia, dos quais deriva o de gestão democrática, também do conceito de gestão integrada, além disso, no estudo do CTA, com detalhamento de sua estrutura e população assistida. Os objetivos foram razoavelmente atingidos, salvo no que toca à gestão integrada, onde a pesquisa poderia ser intensificada, o que esperamos corrigir em trabalhos futuros, reconhecida sua relevância. Nessa ocasião, esperamos aplicar o questionário proposto no Apêndice I.

Não cabem inocências com respeito a modalidade EaD, se defendemos sua colocação ao lado da modalidade tradicional (em mudança na transpandemia<sup>6</sup>) como meio

6. “No Brasil, o funcionamento de escolas e universidades foi interrompido em março, quando a pandemia foi decretada. Desde então, as instituições de ensino vêm enfrentando o desafio de encontrar soluções e se reinventarem para atravessar esse período de **transpandemia** – que é o transcurso dessa situação inédita no mundo”. FIOCRUZ (2020. Gri-

de ofertar educação pública de qualidade, o posicionamento se deve ao que vivenciamos enquanto discente em nível superior tanto em EaD como na modalidade tradicional, em primeiro lugar, depois, como docente em nível intermediário, também em ambas as modalidades. E falando especificamente de sua aplicação no contexto do curso técnico estudado há viabilidade na execução, sobretudo, quando certos conceitos verificados para educação de adultos, sustentados por autoridades como Freire (2021) e Paro (2016, 2018), estão entre os seus pré-requisitos. Todavia, não resta dúvida que exige mais dos corpos docentes e discentes, que em geral foram treinados na outra modalidade.

No que concerne à gestão democrática, prevalecem dificuldades conhecidas da modalidade tradicional, sobretudo, as relacionadas aos condicionantes estruturais (PARO, 2016). No entanto, há novas possibilidades proporcionadas pela virtualização, mas, cujo emprego vai depender de aprendizado docente.

Agora, a questão torna-se ainda mais complexa ao se tratar de programas técnicos (educação formal para o trabalho), mais ainda, se nos parece, no ambiente EaD. Há quem resista à ideia de formação para o trabalho, bem como, há quem resista como possibilidade educacional a modalidade EaD. Certo é que essas duas coisas ocorrem, inclusive juntas. Estar-se-ia, na perspectiva dos questionadores, sob uma negação dobrada: não à formação para o trabalho e não à modalidade EaD. Este estudo, inobstante, teve como pressuposto que exista genuinamente uma coisa e outra. E mais, uma possibilidade de alcançar excluídos, a questão que se coloca é fazer isso e com as exigências democráticas, que são imprescindíveis, se se trata de formas de educação pública no Brasil.

O problema que se nos apresenta é ao se admitir um programa de formação técnica para o trabalho, já se fecham certas possibilidades, sobretudo, em programas subsequentes ao ensino médio. Entretanto, há que se considerar, em conformidade com a concepção democrática, que também nesta restrição, precisar-se-á olhar à gestão democrática. Acontece que a educação técnica subsequente é naturalmente reduzida em expectativas, os seus optantes já teriam obtido elementos de cidadania em sentido amplo no ensino médio.

Voltando à democracia, seu nascedouro está nas relações humanas genuínas, o que, por sua vez, origina-se nas ou está estreitamente vinculado às comunicações plenas, horizontais (por se dar entre iguais) em sua essência (FREIRE, 2019). Existe, contudo, um entrelaçamento tenso e contraditório entre democracia e formalidade, lugar próprio da burocracia, que exige, por exemplo, publicidade dos atos administrativos para que os iguais tenham acesso ao cargo público, às vagas nas escolas públicas, às bolsas públicas, à participação. Esse não é o tipo de comunicação definida por Freire (2019), mas é requisito da democracia e, portanto, da gestão democrática.

---

famos). Disponível em <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=palavra-chave-de-documentos/transpandemia>. Acesso em 03/12/2021.

A democracia que vivenciamos é mitigada, sofre retardos intencionais em seu processo, como por exemplo, arroubos de ruptura, sinal da impudência de linguareiros eleitos para cargos políticos com fortes características democráticas, suas palavras não são aquelas ocas (FREIRE, 2021a), melhor seria, então, mas perniciosas. É como quem vai numa estrada pavimentada repleta por lombadas restritivas da velocidade; a contradição é que nas vias que as contêm a ideia é favorecer o trânsito reconhecendo-se que ela, a via, é desfrutada tanto por veículos, quanto por pedestres, para o que não fora suficiente o estabelecimento do limite de velocidade. Mas, por que restringir a velocidade na estrada da democracia? A quem se quer proteger? À escola pública não cabe comportar-se como lombada ou quebra-molas, ao contrário, cabe removê-los no limite do seu alcance.

A comunicação a que nos referimos é o cerne das relações humanas: está no ouvir o outro de fato, ao ponto de considerar suas opiniões, seja para mostrar-se favorável ou totalmente desfavorável; este tipo de atitude é extremamente democrática, mas nunca institucionalizável, pelo que sempre haverá limites à institucionalização da gestão democrática, na linha de Paro (2016, 2018), os quais poderão ser vencidos pela comunicação verdadeira. Com instrumentos institucionalizados ou não, o que não se pode prescindir é da ideia democracia para além das formalidades, o que deveria alcançar qualquer que seja o nível ou a modalidade de ensino, sendo sempre uma oportunidade a esta prática. Reconhecemos a democracia e, por conseguinte, gestão democrática para além da institucionalização, sem sermos contrários a esse caminho que deve ser defendido.

Existe recusa em nós em corroborar com a dominação, em sermos educadores bancários, em desfavor e em desrespeito ao cidadão e a nós mesmos. Isso gera uma angústia potente em como responder aos anseios que por vezes nem se viram despertados nos oprimidos. É ao lado desses que queremos estar; se admitirmos que as ações públicas educacionais (com todos os vieses oriundos das concepções de quem as propôs), a que eles tiveram/têm acesso, não dizem respeito à educação e abandoná-las como possibilidade emancipadora, estaremos favorecendo a dominação. Então, será necessário exercitar a pedagogia da fissura (MOTA NETO, 2020), na qual a ideia bancária, sofrendo fissuras na ponta, no ombro a ombro, seja no meio em que se der, tradicional ou EaD, com diálogo, comunicação verdadeira, seja vencida.

No final, a formação há que ser mais que um canudo de papel, como diria Martinho da Vila, há que fazer sentido na vida, para o bem viver (FREIRE, 2021a), o que engloba o alcance do trabalho, sim, porém não se esgota aí, há outras consciências, entre estas, a de estar num mundo que pode ser transformado para melhor, ainda que lentamente, a depender das nossas participações efetivas, porque se forem nulas (não serão nunca nulas, em vez disso, um consentimento à manutenção do *status quo* dos poderosos em detrimento dos mais fracos, dos pobres, dos trabalhadores, dentre os quais nos encontramos) vence o retrocesso.

Não cabem resistências, a essa altura, perante a modalidade EaD como ferramenta educacional e oportunidade de estudo, sobretudo, quando alcança, talvez como única possibilidade, parcela da classe trabalhadora da população, os mais vulneráveis. Há um discurso inclusivo na sociedade que vai por alguns caminhos, contra o racismo, contra a segregação sexual, contra homofobia, contra a intolerância, a favor do trabalhador, antinazista, um discurso pela equidade. A modalidade EaD tem trabalhado nesse sentido, mas não pode sofrer preconceitos, as críticas são oportunas no sentido de aperfeiçoar e ampliar os horizontes das possibilidades. Por isso, a modalidade precisa ser tratada como alcançável, quando vier ofertada pela Administração Pública, pelos princípios constitucionais da educação pública, dentre os quais, a gestão democrática.

Um ponto que consideramos importante é o fracasso escolar, constructo que talvez possa ser medido por índices como taxa de evasão, taxa de repetência, distorção série-idade, e ainda outros, os que medem, por exemplo, o analfabetismo funcional. O fracasso é avaliado em larga escala e coloca a escola pública e parte dos educadores acuados, tendo que explicar suas causas, do que se tem notícia pronta, falta de investimento, falta de responsabilidade dos políticos, desigualdade social, dentre outros. Todos esses elementos explicativos são verificados em sala de aula e cinicamente negligenciados por quem usa as avaliações de larga escala de modo inadequado para, por exemplo, fazer ordenações das melhores e piores escolas públicas, propondo, a partir disso, premiações.

Aqui, damos um passo atrás para questionar o conceito de fracasso entre adultos com formação em nível intermediário. A partir de nossos instrumentos democráticos vistos na Seção 5 chegamos a notícias de alunos reprovados ou que abandonaram a disciplina ministrada os quais estavam matriculados em vários cursos ao mesmo tempo (houve um extremo de treze cursos). Seria possível falar de fracasso escolar num caso desses? A reprovação seria muito natural, um aprendizado até, a saber, não ser possível abraçar o mundo. É que a modalidade EaD parece levar à falsa impressão de que é possível fintar o tempo: o tempo é requisito ao aprendizado, seja qual for a modalidade. Assim, a modalidade ao mesmo tempo que repulsa alguns com baixo domínio de TI, transforma outros em superalunos. No primeiro caso, sem dúvida, colocar-se-ia entre os casos de fracasso escolar sua reprovação, no último, não. Trata-se de optar por riscos; como o próprio método é conteúdo (PARO, 2016), a percepção dos riscos também o é.

A estrutura responsável pela “[...] produção em massa de analfabetos diplomados” (PARO, 2016, p. 10), pela educação bancária, é contrária aos interesses legítimos dos menos favorecidos quanto à educação. Frisemos: há interesse contrário à educação do povo, cujos favorecidos “que não falam tão cínica e abertamente contra a educação popular” querem “[...] que as massas não pensem” (FREIRE, 2021b, p. 178). Alguns dos trabalhadores, engodados pelo propagandismo do emprego rápido a depender da simples formação, de um papel, apresentam um comportamento imediatista pela busca do papel,

tornando-se um verdadeiro suplício o pensar, a dedicação ao aprendizado, que implica, necessariamente, emprego de tempo; signo de um comportamento de cursistas a que Souza (2021) muito bem denominou de era *touch*, referindo-se originalmente a alunos de matemática no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Magé, onde lecionava e verificou o fenômeno empiricamente.

A tela *touch* é o atributo presente na maioria dos *smartphones*, mesmo nos de menor custo e, portanto, acessíveis às camadas populares, que permite, à distância de um passar de dedos, de um toque, a realização das diversas possibilidades ofertadas pelos aplicativos, geralmente iconizados: tudo pronto, não há que escrever, nem pensar muito, basta identificar os ícones e tocar. Isso proporciona uma velocidade de operação formidável, da qual todos gostamos, ao ponto de alguns de nós viciarem-se nesta forma de manipular os aparelhos. Mais que isso, como percebeu a arguta pesquisadora (SOUZA, 2021), chega-se a desejar ou buscar (resistindo-se ao contrário) apenas atividades com tal praticidade: exercícios de matemática, por exemplo, em boa medida não estão nesse rol.

Há evidências do fenômeno referido por Souza (2021) no CTA – alvo de estudo em prosseguimento –, que a despeito disso, e da ausência de formalidade no que toca à gestão democrática e à gestão integrada, sob a luz do que relatamos na Seções 4 e 5, principalmente, é uma experiência promissora, visto como e a quem alcançou; outros elementos há para serem elucidados, por exemplo, a capacidade que a política-piloto teve em formar os ingressantes. É elogiável a forma como se a idealizou: une reconhecidas competências públicas; trata-se de uma parceria público-pública, por assim dizer; muito se ouve acerca das parcerias público-privadas.

Nesse sentido, entendemos que o programa estudado foi influenciado positivamente pelo aprendizado institucional, porque está sob a responsabilidade da CECIERJ, a qual dentre outras ações dirige o Consórcio de Educação Superior do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) que concentra e gerencia toda oferta pública de cursos superiores, 18 hoje, entre licenciaturas, bacharelados e cursos tecnológicos, na modalidade EaD nessa unidade da federação. Tendo em vista seus vinte e dois anos de existência, o número de vagas ofertadas semestralmente, o número de formandos e a crescente capilaridade no Estado, pode-se dizer que o Cederj é uma política consolidada e exitosa. É possível que o Tec RJ, ou o programa que venha lhe substituir, siga nessa esteira, gerenciando as ofertas públicas de cursos técnicos na modalidade EaD.

## REFERÊNCIAS

BARBU, Zevedei. Democracy and dictatorship. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1956. In: FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 50ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**. 24a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da]**

**República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 06 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 579, de 30 de julho de 1938. Organiza o Departamento Administrativo do Serviço Público, reorganiza as Comissões de Eficiência dos Ministérios e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Rio de Janeiro, DF, 30 jul. 1938a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del0579.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del0579.htm)>. Acesso em: 31 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Rio de Janeiro, DF, 30 jul. 1938b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 31 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 04 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 10 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm)>. Acesso em: 04 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/L13146.htm)>. Acesso em: 03 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 25 mai. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm)>. Acesso em: 03 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 19 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm)>. Acesso em: 05 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 14 ago. 2018. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm)>. Acesso em: 26 abr. 2021.

CECERJ. **Extensão: RJ. 2019.** Disponível em: <[cecierj.edu.br/a-extensao/tec-rj/](http://cecierj.edu.br/a-extensao/tec-rj/)>. Acesso em 26 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Editais EXT-CECEIRJ 002/2019- PROGRAMA TEC RJ.** Disponível em: <<https://www.cecierj.edu.br/a-extensao/trabalhe-conosco/editais/edital-ext-cecierj-002-2019-programa-tec-rio/>>. Acesso em 24 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **Edital EXT-CECEIRJ 003/2019 - PROGRAMA TEC RJ.** Disponível em: <<https://www.cecierj.edu.br/a-extensao/trabalhe-conosco/editais/ext-cecierj-003-2019-programa-tec-rj/>>. Acesso em 24 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **Edital EXT-CECEIRJ 002/2020 - PROGRAMA TEC RJ.** Disponível em: <<https://www.cecierj.edu.br/edital-ext-cecierj-002-2020-programa-tec-rj/>>. Acesso em 24 set. 2021.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração.** 10a. ed. São Paulo: Atlas, 2021. p. 1-127.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo.** 18a. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 58a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 50a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 78a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FAETEC. **Regimento norteador das unidades escolares da educação básica/técnica da rede FAETEC.** (2019).

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala.** Formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal. 47a ed. São Paulo: Global, 2003.

GARCIA, V. L.; CARVALHO JUNIOR, P. M. Educação à distância (EAD), conceitos e reflexões. **Medicina (Ribeirão Preto)**, [S. l.], v. 48, n. 3, p. 209-213, 2015. DOI: 10.11606/issn.2176-7262.v48i3p209-213. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmnp/article/view/104295>. Acesso em: 5 jun. 2021.

GERTH, Hans H., MILLS, C. Wright (orgs.). **De Max Weber: ensaios de sociologia.** Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963. p. 229-284, 340-346.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019.** Brasília: INEP, 2020a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 28 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de dados da Educação Básica.** Brasília: INEP, 2020b. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>>. Acesso em 02 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resumo técnico do Estado do Rio de Janeiro. Censo da educação básica 2019.** Brasília: Inep, 2020c. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_do\\_estado\\_do\\_rio\\_de\\_janeiro\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_rio_de_janeiro_censo_da_educacao_basica_2019.pdf)>. Acesso em 02 jun. 2021.

ISERJ. **Programa de pós-graduação lato sensu: gestão educacional integrada. Projeto pedagógico.** 2014. Disponível em: . Acesso em 30 nov. 2021. <http://www.iserj.net/ensinosuperior/index.php/pt/ensino-pt-br/pos-graduacao-gestao-educacional-integrada-pt-br/curso-pos-graduacao-gestao-educacional-integrada-pt-br>

JANNUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no

Brasil. **Revista do Serviço Público**, 2005; 56:137-60.

LIPSKY, Michael. **Burocracia de nível de rua: dilemas dos indivíduos nos serviços públicos**. Brasília: ENAP, 2019. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/4158>. Acesso em 23 set. 2021.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 16a. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. 30a. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

MELO, Keite Silva de, TOMAZ, Adriana da Silva Lisboa. Ensino remoto e as contradições no trabalho docente. **IN: Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial – pág. 12 - 35 – (jun. – out. 2020): “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.52400> Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52400/35478>>. Acesso em 29 mar. 2022.

MOTA NETO, João Colares da. Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa na constituição de uma pedagogia decolonial na América Latina. **IN: CARVALHO, Elson Santos Silva, RAMON JR., DERNIVAL VENÂNCIO, MOUJAN, INÊS FERNANDEZ (orgs.) Pedagogias de[s] coloniais**. Goiânia, 2020. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200806120522/Pedagogias-descoloniais.pdf>>. Acesso em 21 fev. 2022.

NASCIMENTO, K. A revolução conceptual da administração: implicações para a formulação dos papéis e funções essenciais de um executivo. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 2, p. 5 a 52, 1972. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/5859>. Acesso em: 31 out. 2021.

Os filhos de porteiros que chegaram à universidade têm um orgulho que o ministro Paulo Guedes ignora. *El País*. 20 abr. 2021. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-30/os-filhos-de-porteiros-que-chegaram-a-universidade-tem-um-orgulho-que-o-ministro-paulo-guedes-ignora.html>>. Acesso em 09 fev. 2022.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa** [online]. 2010, v. 36, n. 3 [Acessado 6 Setembro 2021], pp. 763-778. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300008>>. Epub 16 mai. 2011. ISSN 1678-4634.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. 4a ed. São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_\_. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2a ed. São Paulo: Intermeios, 2018.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei N° 5805, de 20 de agosto de 2010. **Imprensa Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, RJ, 23 ago. 2010. Disponível em: <<https://biblioteca.pge.rj.gov.br/scripts/bnweb/bnmap.exe?router=upload/57001>>. Acesso em 05 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei N° 6.433, de 15 de abril de 2013. Institui disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas escolas técnicas do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Imprensa Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, RJ, 15 abr. 2013. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff6db1d56fa11f617083257b4f0066ab13?OpenDocument>>. Acesso em 03 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 42.810, de 19 de janeiro de 2011. Regulamenta a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas da Fundação CECIERJ e dá outras providências. **Imprensa Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, RJ, 24 jan. 2011. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/6db1d56fa11f617083257b4f0066ab13?OpenDocument>>. Acesso em 03 jun. 2021.

SILVA, Taíza Maria Alves da. **Norberto Bobbio e a questão democrática: encruzilhadas e perspectivas**. Dissertação (Mestrado)-UFPB/CCHLA. João Pessoa: [s.n.], 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5594/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em 29 set. 2021.

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. IN: HOCHMAN, Gilberto, ARRETCHE, Marta, MARQUES, Eduardo (orgs.). Políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

SOUZA, Sergio Paulo Carvalho de, SOUZA, Edilaine de Melo. Tec RJ, para quem? IN: SILVA, Américo Junior Nunes da (org.) Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade. Ponta Grossa: Atena, 2021.

SOUZA, Edilaine de Melo. Avaliações on-line na educação de jovens e adultos: o que mudou em tempos de pandemia. **Anais... IX Fórum de Integração do Instituto Federal de Roraima. Desafios do Ensino Remoto nas Áreas das Exatas**. 2021 (prelo).

Universidade deveria ser para poucos, diz ministro da educação de Bolsonaro. Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/08/universidade-deveria-ser-para-poucos-diz-ministro-da-educacao-de-bolsonaro.shtml>. Acesso em 16 out. 2021.

## APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO

### Bloco 1

Elementos sociodemográficos: sexo, cor ou raça, idade, estado civil, renda bruta.

### Bloco 2

Escolaridade:

Formação em nível superior (graduação): quantidade e área (s);

Pós-graduação: nível (eis), quantidade e área (s);

Formação em EaD:

### Bloco 3

Elementos profissionais:

Número de vínculos empregatícios (quaisquer atividades remuneradas, mesmo de bolsista, incluindo CECIERJ):

Principal vínculo empregatício (o que confere maior renda bruta):

Número de horas semanais dedicadas ao magistério:

Tempo (em anos) de experiência profissional:

Tempo (em anos) de experiência no magistério:

Tempo (em anos) de experiência profissional em EaD:

Disciplina(s) a que se vinculou no âmbito do Tec RJ.

#### Bloco 4

Sobre gestão democrática e integrada em EaD:

O que você entende por gestão escolar democrática?

O que você entende por gestão escolar integrada?

Você já vivenciou essas práticas de gestão escolar? Quando e onde?

Você acredita ser possível aplicar os conceitos de gestão escolar e gestão integrada em EaD? E, especificamente no Tec RJ, especificamente, no CTA? Por favor, explicita os desafios que você enxerga para que isto ocorra no mesmo.

## GESTÃO ESCOLAR: UM DIÁLOGO COM AS HABILIDADES SOCIAIS

*Data de aceite: 21/10/2022*

*Data de submissão: 29/08/2022.*

### **Ana Cláudia de Freitas Frazão Soares**

Servidora Municipal do Rio de Janeiro na área de Educação.  
Rio de Janeiro - RJ

**RESUMO:** Este artigo visa refletir sobre o papel da gestão escolar em uma perspectiva participativa e democrática com enfoque nas Habilidades Sociais. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e qualitativa. Para realização dessa investigação, autores como Heloísa Lück (2021), Almir Del Prette e Zilda Del Prette (2021), José Carlos Libâneo (2013), dentre outros, auxiliam na busca das respostas às inquietações e provocações que baseiam esse estudo. A legislação em vigor, também, contribui de maneira significativa nos resultados. Com vistas às análises realizadas, pode-se afirmar que trabalhar em equipe, com uma gestão articulada, acolhedora e integradora de todos os processos que culminam em uma educação participativa e de qualidade, bem como implementar as habilidades sociais nos procedimentos e processos educacionais parece fundamental para que os objetivos da educação possam ser alcançados. No entanto, a temática aqui estudada é densa e ainda tem várias dimensões a serem exploradas e não se esgota neste trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Gestão Escolar. Gestão Participativa. Habilidades Sociais.

### **SCHOOL MANAGEMENT: A DIALOGUE WITH SOCIAL SKILLS**

**ABSTRACT:** This article aims to reflect on the role of school management in a participatory and democratic perspective with a focus on Social Skills. The methodology adopted was bibliographic and qualitative research. To carry out this investigation, authors such as Heloísa Lück (2021), Almir Del Prette and Zilda Del Prette (2021), José Carlos Libâneo (2013), among others, help in the search for answers to the concerns and provocations that base this study. The legislation in force also contributes significantly to the results. With a view to the analyzes carried out, it can be said that working as a team, with an articulated, welcoming and integrative management of all processes that culminate in participatory and quality education, as well as implementing social skills in educational procedures and processes seems fundamental. so that the goals of education can be achieved. However, the subject studied here is dense and still has several dimensions to be explored and is not limited to this work.

**KEYWORDS:** Education. School management. Participative management. Social skills.

## 1 . INTRODUÇÃO

Ostra feliz não faz pérola. A ostra, para fazer uma pérola, precisa ter dentro de si um grão de areia que a faça sofrer. Sofrendo, a ostra diz para si mesma: preciso envolver esta areia pontuda que me machuca com uma esfera lisa que lhe tira as pontas... "Ostras felizes não fazem pérolas...Pessoas felizes não sentem a necessidade de criar. O ato criador, seja na ciência ou na arte, surge sempre de uma dor. Não é preciso que seja uma dor doída...Por vezes a dor aparece como aquela coceira que tem o nome de curiosidade."

(ALVES, 2008 apud CAMPOS, 2014.)

A Educação contemporânea cada vez mais exige que as pessoas que assumem o cargo de liderança adquiram habilidades que as forme para lidar com quaisquer tipos de situações e obtenham êxito em todas as atividades que lhes são cabíveis. Desse modo, o cenário que está posto clama por medidas mais efetivas e eficazes no que tange a uma educação para todos, e que esta seja de qualidade e equânime. Isto significa dizer que as Habilidades Sociais se tornam cada vez mais necessárias e urgentes no âmbito escolar, para que todos os setores possam ser assim bem-sucedidos.

Para tanto, primeiramente, é preciso que se engendre uma equipe consolidada, que parte lá do topo, não no sentido de ser superior a ninguém, mas da responsabilidade que está em suas mãos em liderar, que é do gestor na figura do diretor, pois o sucesso ou fracasso organizacional está atrelado à existência ou não de um líder. Em segundo lugar, é importante ser um líder formador, aquele que entusiasma seus liderados, que os inspira e os influencia positivamente, onde todos agem em prol do coletivo e se empenham na excelência dos resultados.

Assim sendo, o que interessa nesse estudo é refletir sobre o importante papel da gestão escolar em uma perspectiva de uma educação participativa e apontar possíveis caminhos, através da implementação das Habilidades Sociais. Nesse ponto de vista, de que maneira as Habilidades Sociais podem contribuir para uma gestão escolar democrática e participativa? Que estratégias seriam possíveis de serem adotadas para que fosse construída uma escola, essencialmente, inclusiva, democrática e promotora de aprendizagem e da formação plena de todos os sujeitos?

Na tentativa de responder a esses questionamentos, autores como Heloísa Lück (2009; 2020; 2021), Almir e Zilda Del Prette (2017; 2021), José Carlos Libâneo (2013), dentre outros, contribuirão com o embasamento deste estudo. Bem como a legislação vigente que versa sobre o assunto pesquisado. A metodologia adotada por esta pesquisa é de cunho qualitativo e bibliográfico. Está dividida, basicamente, em dois tópicos. Um centrado na escola e na compreensão do que vem a ser gestão, e o outro, nas Habilidades Sociais. Desse modo, um recorte de alguns dos avanços que se deram ao longo dos tempos e o importante papel do gestor em conjunto com toda sua equipe estarão presentes nos

próximos tópicos.

## 2 . A ESCOLA E A CONCEPÇÃO DE GESTÃO

Por sua própria função, a escola constitui-se em uma organização sistêmica aberta, isto é, em um conjunto de elementos (pessoas, com diferentes papéis, estrutura de relacionamento, ambiente físico etc.), que interagem e se influenciam mutuamente, conjunto esse relacionado, na forma de troca de influências, ao meio em que se insere. (LÜCK, 2021b, p. 9)

A escola é um organismo social, que é compreendida pela atuação de diversos profissionais cujas funções relacionam-se entre si e que todas influenciam o processo como um todo, e segundo Lück (2021b), de alguma forma, determinadas ações, conscientes ou não, poderão afetar e impactar negativa ou positivamente em toda dinâmica escolar. Desse modo, os resultados favoráveis dependerão das ações conjuntas dos principais atores que regem tal espaço, que são: o diretor, o coordenador, o supervisor e o orientador educacional. Essas áreas ocupam posições de influência e liderança e precisam atuar de forma incorporada e alinhada às metas e aos objetivos propostos. Visto que, a

gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizam e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). (LÜCK, 2009, p.24)

O diretor escolar ocupa a posição central dentro da escola e é de sua responsabilidade a execução de todas as tarefas com eficácia e influência sobre todos os demais setores e pessoas do estabelecimento. Isto é, seu papel é pôr em prática de modo articulado, todos os elementos processuais, organizacionais que envolvem o bom funcionamento da instituição, que são “atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação e coordenação” (LIBÂNEO, 2013, p. 177). Lück (2009) salienta que:

A ação do diretor escolar será tão limitada quanto limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola. Essa concepção se constrói a partir do desenvolvimento de referencial de fundamentos legais e conceituais que embasem e norteiem o seu trabalho. (LÜCK, 2009, p. 15)

Libâneo (2013) ressalta que: “o diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores: setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade, etc.)” (LIBÂNEO, 2013, p. 179). Além disso, a qualidade com que se relaciona com os estudantes é que irá propiciar que todo o processo educacional se torne significativo para eles. Ele é o agente motivador e deve primar por uma educação global, que contemple não somente aspectos cognitivos, mas também humanos e sociais, que promova a formação cidadã,

integral de todos os educandos, como ser social que são.

Lück (2009) enfatiza que dentre as competências da gestão escolar, na figura do diretor, estão: a garantia do pleno funcionamento da escola como organização social, com enfoque na formação dos estudantes e na promoção de sua aprendizagem, por meio do respeito e implementação dos dispositivos legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas movimentações e procedimentos; a definição, atualização e execução dos padrões de qualidade para as atividades educacionais, com perspectiva extensiva e de futuro, consonante com as exigências de educação fomentada pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município.

Outrossim, se faz necessário que o gestor gerencie e coordene toda a instituição e ofereça subsídios para que toda a comunidade escolar esteja engajada com o compromisso de fazer a educação acontecer, por isso deve assegurar a prática democrática e a participação de todos os envolvidos. Isto é, um movimento em que ninguém deixe de participar e se envolver, desde a projeção dos objetivos até as tomadas de decisões de todo o processo administrativo, político e pedagógico. Uma gestão pautada na democracia significa dizer que:

(...) a dinâmica das interações, em decorrência do que o trabalho como prática social passa a ser o enfoque orientador da ação do dirigente, executada nas organizações de ensino de forma compartilhada e em equipe. O mesmo se orienta por uma “perspectiva mais humana, integrada e coletiva, que desvela [dentre outros aspectos] as tramas, as correlações de forças, os interesses, as especificidades” que particularizam uma escola, cuja compreensão e respectiva atuação sobre esses aspectos permite a realização de gestão mais coletiva, transparente e democrática da instituição. (LÜCK, 2020a, p.38 *apud* CRUZ *et al.* 2005: 70-71)

Nessa direção, Freire (2007) aponta que a prática educacional é uma dimensão da prática social e “enquanto prática social a prática educativa, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência, por isso mesmo fenômeno exclusivamente humano” (FREIRE, 2007, p.68). Nesse sentido, é importante frisar que são pessoas que em conjunto e na sua individualidade se transformam e ao mesmo passo favorece a conversão de todo o processo educacional, e por esta razão, as relações interpessoais são uma das demandas e habilidades mais importantes que o gestor precisará dominar para que os resultados sejam os mais favoráveis possíveis.

Além do mais, “a melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática” (FREIRE, 2007, p.73). Por isso, os saberes, atitudes, valores, posturas precisam ser revistos e atualizados a fim de dar conta de todo o processo educacional. Nessa perspectiva, se qualificar é uma das prerrogativas primordiais para os gestores e toda sua equipe administrativa e pedagógica. Dessa maneira, antes que discorramos sobre o que dizem os ordenamentos jurídicos a respeito da gestão democrática e dessa formação necessária à qualidade da Educação, abordaremos sobre a diferença de administração e

gestão.

## 2.1 O conceito de Administração e Gestão

De acordo com Campos (2012), no início do século XX vários modelos de administração foram criados. Dentre eles, o Taylorismo criado por Frederick Taylor, que defendia a racionalização do trabalho e as funções divididas entre os trabalhadores. Além deste, a indústria automobilística foi revolucionada por Henry Ford, que racionou e compartimentalizou o trabalho, aperfeiçoando a linha de montagem. Esses modelos apontam para os modos de produção capitalista e nos ilustram que não é concebível administrar sem levar em consideração a marca das contradições sociais e políticas existentes na sociedade.

A administração é vista como um processo racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de cima para baixo e de fora para dentro das unidades de ação, bem como do emprego de pessoas e de recursos, de forma mecanicista e utilitarista, para que os objetivos institucionais sejam realizados. O ato de administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a realidade, de maneira distanciada e objetiva (...). (LÜCK, 2020b, p. 57-58)

A sociedade é permeada por uma série de instituições que executam tarefas sociais estipuladas e por se tratar de uma demanda, é preciso que sejam direcionadas e orientadas por pessoas ou órgãos com incumbências denominadas administrativas. Segundo Campos (2012), o conceito de administração tem origem no contexto capitalista, cujo objetivo era otimizar, organizar e direcionar o trabalho nas indústrias. Ressalta ainda que, é possível concluir que “a administração é a utilização racional de recursos para realização de fins determinados. Administrar é uma atividade exclusivamente humana, pois só homem é capaz de organizar racionalmente as metas a serem cumpridas” (CAMPOS, 2012, p. 13).

O estudo da escola como organização de trabalho não é novo, há toda uma pesquisa sobre administração escolar que remonta aos pioneiros da educação nova, na década de 1930. Esses estudos se deram no âmbito da administração escolar e, frequentemente, estiveram marcados por uma concepção burocrática, funcionalista, aproximando as características da organização escolar à organização empresarial. Tais estudos eram identificados com o campo de conhecimento denominado Administração e Organização Escolar ou, simplesmente, Administração Escolar. (LIBÂNEO, 2013, p.101)

De acordo com Lück (2020b), esses são alguns dos pressupostos que o administrador determinado a comandar e a controlar de modo distanciada da realidade age: o ambiente de trabalho e o comportamento humano são previsíveis e por isso podem ser controlados; crise, ambiguidade e incerteza são encarados como disfunção e como problemas a serem evitados e não como oportunidades de crescimento; o sucesso quando obtido, não é encarado de forma responsável para ser alimentado e desenvolvido e os bons resultados quando produzidos ficam aquém pela descontinuidade das práticas que os sustentam; a falta de recursos é um dos impedimentos mais comprometedores para execução do trabalho

e ascensão dos resultados; não se deve mudar modelos administrativos que deram certo. Isto pressupõe uma realidade estática, congelada, o que na verdade, evolui e se transforma em novas demandas.

Para Libâneo (2013), administrar é a atitude de reger, de governar, de efetivar um integrado de normas e funções; gerar é administração, gerência e direção. Na educação, organização escolar é sinônima de administração escolar, que comumente se caracteriza “os princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais), coordenar e controlar o trabalho das pessoas” (LIBÂNEO, 2013, p. 85), exatamente como explicitado por Lück anteriormente.

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade, portanto, o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social. (LIBÂNEO, 2013, p. 105)

Segundo Lück (2020b), tanto os sistemas de ensino, quanto os espaços educacionais, além de unidades sociais, são organismos vivos e dinamizadores, e à medida que são compreendidos dessa maneira, se constituem em importantes e significativas células vivas da sociedade, que interage com ela, conforme a dinâmica de seus infinitos processos. Desse modo, ao se configurar por uma gama de relações entre os integrantes que nelas interinfluenciam, seja de forma direta, ou indireta, sua liderança, organização e direcionamento postulam um novo enfoque de orientação.

As escolas são, portanto, organizações, e nela sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana. Para que as organizações funcionem e, assim, realizem seus objetivos, requer-se a tomada de decisões e a direção e controle dessas decisões. É este o processo que denominamos de gestão [...]. Os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos gestão. Em outras palavras, a gestão é atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. (LIBÂNEO, 2013, 87-88)

Nesse sentido, é importante destacar que, o processo educacional só se transforma e se torna mais eficaz na medida em que toda a comunidade escolar esteja conscientizada de que é responsável por todo o processo que ocorre no interior da escola. Por isso, a importância de uma gestão democrática e participativa, que dê voz e oportunidade aos seus membros. Visto que:

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais. (LIBÂNEO, 2013, p.89)

Dessa maneira, cultivar um ambiente promotor de autonomia, de participação e transparência são prerrogativas essenciais para o exercício da democracia e de uma gestão

desejada para os dias contemporâneos. Contudo, o que diz a legislação da educação? É o assunto a ser abordado a seguir.

## 2.2 Gestão à luz das leis educacionais

A Constituição Federal de 1988 prevê no inciso VI do Art. 206 uma gestão democrática do ensino na forma da Lei, e no inciso VII deste mesmo artigo, a garantia do padrão de qualidade. Desta mesma forma, a Lei que rege a Educação que é a LDB/1996 Lei de Diretrizes e Bases, também reafirma no Art. 3, inciso VIII, que um dos princípios em que a educação está baseada é a democracia.

Como desdobramento desse princípio, ficou estabelecido na LDB, que a realização da gestão democrática se viabilizaria por meio de dois elementos básicos: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (art.14). (RESENDE e SILVA, 2012, p. 97)

No entanto, apesar de as leis primarem por uma gestão democrática, o padrão que tem prevalecido na maior parte dos estabelecimentos de ensino é o que Libâneo (2013) chama de científico-racional, no qual é prevalecido uma visão mais burocrática e tecnicista ou o técnico-científico, que está baseado na hierarquia de cargos e funções, nas regras e processos administrativos, com uma visão racionalizada dos trabalhos que oferta e que aprecia o poder e a autoridade praticados unilateralmente. Entretanto, a gestão que os ordenamentos jurídicos emanam é aquela cuja participação de todos seja fundamental. Ou seja:

A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual. (LIBÂNEO, 2013, p.104)

Outrossim, o PNE/2014 - Plano Nacional de Educação – menciona como uma de suas metas a efetivação da gestão democrática de educação:

A gestão democrática da educação envolve, portanto, a garantia de marcos legais, por meio da regulamentação desse princípio constitucional em leis específicas, pelos entes federativos (o que é reforçado pelo PNE), e a efetivação de mecanismos concretos que garantam a participação de pais, estudantes, funcionários, professores, bem como da comunidade local, na discussão, elaboração e implementação de planos de educação, de planos e projetos político-pedagógicos das unidades educacionais, assim como no exercício e efetivação da autonomia dessas instituições em articulação com os sistemas de ensino. Nessa direção, o PNE ratifica os preceitos constitucionais e estabelece a gestão democrática da educação como uma das diretrizes para a educação nacional. Assim, a gestão democrática, entendida como espaço de construção coletiva e deliberação, deve ser assumida como dinâmica que favorece a melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento das políticas educacionais, como políticas de Estado, articuladas com as diretrizes nacionais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. (BRASIL / MEC, 2014, p.59)

Isto quer dizer que uma gestão participativa precisa ser construída partindo da interação entre os interlocutores que integram e conduzem a gestão escolar. Ou seja,

todos os atores que conjugam forças nesse espaço, e para além deste, que abrange toda a comunidade escolar seja interna ou externa, necessitam ter o compromisso com a educação. Então, uma liderança que incentive e estimule a participação de todos - para que atuem conforme suas respectivas competências e empreguem todo o seu potencial para oferta de uma educação de qualidade e que promova o sucesso dos estudantes - é de extrema importância, necessária e urgente. Uma vez que

A democracia supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de ideias. O respeito à diversidade significa que a democracia não pode ser identificada com a ditadura da maioria sobre as minorias; deve comportar o direito das minorias e dos contestadores à existência e à expressão e deve permitir a expressão das ideias heréticas e desviantes. [...] A democracia necessita, ao mesmo tempo, de conflito de ideias e de opiniões, que lhe conferem vitalidade e produtividade. (MORIN, 2011, p. 95)

Desse modo, o líder precisa investir na sua formação para que possa ter habilidades que o capacitem a cumprir com as orientações estabelecidas nos documentos legais, na gestão pautada na democracia e na cooperação das pessoas envolvidas neste processo. Por isso não podemos nos esquecer o que versa o artigo 205 da Constituição Federal: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Portanto, é importante enfatizar que a educação, como prevê a Carta Magna, deve ser promovida com a contribuição e parceria da sociedade. Isto quer dizer que a escola não só pode como deve buscar esse auxílio e gerir seus processos pautados na democracia e na participação de todos. Dessa maneira, nos próximos tópicos serão abordadas quais habilidades são fundamentais para o trabalho de uma gestão compartilhada e de sucesso.

### **3 . INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E HABILIDADES SOCIAIS**

O cenário contemporâneo demanda uma construção cíclica de saberes, habilidades e competências que atualize e capacite o indivíduo a lidar com todo e qualquer tipo de situação. Com o aumento da população e as transformações sociais que vêm ocorrendo, continuamente, na sociedade configura-se uma reestruturação das interlocuções humanas, resultando em uma reconfiguração das relações interpessoais. Desta maneira, o profissional que assumirá o cargo de liderança precisa desenvolver competências que o habilitem no trato com as pessoas envolvendo-as no compromisso com os resultados.

Isto quer dizer que para o alcance de uma gestão escolar participativa, efetiva e eficaz, necessita-se da fluência e aplicação consonante da energia dinamizadora das relações interpessoais que acontecem no ambiente escolar, em torno das metas propostas, compreendidas e reconhecidas por seus integrantes, com diligência coletiva em busca de sua execução. Nessa perspectiva, as descobertas das pesquisas de Howard Gardner

poderão nos ajudar nessa busca.

Estudos elaborados por Gardner no século XX por volta da década de 1980, resultaram na teoria das inteligências múltiplas. Esse estudo tinha o intuito de investigar e compreender como opera a inteligência humana, que é uma definição desenvolvida para explicar como cada pessoa constata suas competências cognitivas de modo peculiar. Segundo o pesquisador, cada ser humano tem habilidades e aptidões singulares e que os potenciais intelectuais podem ser alterados à medida em que são submetidos a intervenções.

A inteligência humana é um vigor biopsicológico. Cada um pode manifestar mais de uma categoria de inteligência ao longo de sua existência. Isso ocorre pois, de acordo com Gardner (2002), todas as pessoas nascem com todos os tipos de inteligências, que são ampliadas e inspiradas, conforme o passar do tempo. No entanto, para que se desabroche e floresça, outros elementos precisam ser considerados, como a genética e a cultura em que o sujeito está inserido.

A cultura nos possibilita examinar o desenvolvimento e a implementação de competências intelectuais a partir de uma variedade de perspectivas os papéis que a sociedade valoriza; as buscas nas quais os indivíduos podem adquirir especialização; a especificação de domínios nos quais prodigiosidade, retardo ou incapacitações de aprendizagem individuais podem ser encontrados; e os tipos de transferências de habilidades que podemos esperar nos cenários educacionais. (GARDNER, 2002, p.44)

São nove os tipos de inteligências, sete descobertos inicialmente e, posteriormente, mais dois, que são o naturalista e o existencial. Os demais tipos de inteligência são: intrapessoal, linguística, visual/espacial, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, interpessoal. Entretanto, o que interessa nesta pesquisa é enfatizar as inteligências ligadas às relações pessoais, tanto as internas, consigo próprio e as externas com os outros sujeitos e relacioná-las às Habilidades sociais, que veremos mais adiante.

A inteligência está associada à aptidão e à facilidade que cada ser humano consegue desenvolver determinadas ações, enquanto a habilidade pode ser aprendida com treinamentos, o que faz com que distinga uma da outra. De acordo com Del Prette e Del Prette (2017) qualquer tipo de comportamento expedido na relação com outras pessoas se referirá ao desempenho social. Isto diz respeito tanto aos desempenhos favoráveis quanto aos indesejáveis, aqueles que interferem na qualidade das relações.

O desempenho competente das habilidades sociais tem alta probabilidade de obter consequências reforçadoras imediatas no ambiente social. As características específicas, de um desempenho social que o tornam indicativo de uma habilidade social, dependem de fatores da situação, da pessoa e da cultura. Esses fatores podem influenciar tanto a topografia (forma) como a funcionalidade (efetividade) do desempenho social e, ainda, a decisão pelo enfrentamento ou pela fuga/esquiva da situação interpessoal. (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2017, p. 31-32)

Gardner (2002) investigou o desenvolvimento de ambos os aspectos da natureza

humana. A dimensão interna de um indivíduo, aquela que dá acesso à nossa exclusiva vida sentimental, permeada por nossos afetos e emoções. Pois é, “a capacidade de efetuar instantaneamente discriminações entre estes sentimentos e, enfim, rotulá-las, envolvê-las em códigos simbólicos, basear-se nelas como um meio de entender e orientar nosso comportamento”. (GARDNER, 2002, p. 185). Isto é, esta dimensão está “relacionada à capacidade de autoconhecimento e à possibilidade de instrumentalizar o sujeito a agir adaptativamente” (CAMPOS, 2012, p. 55).

Enquanto o outro aspecto, está voltado para fora, para os outros seres. Esta capacidade está centrada na aptidão de observar e diferenciar entre outros sujeitos, e particularmente, se atentar para sua natureza, seus humores, temperamentos, motivações e intenções. Trata-se da inteligência interpessoal, que “está ligada à capacidade de relacionar-se bem e pressupõe a percepção das distinções no humor, motivações e emoções de outras pessoas” (CAMPOS, 2012, p.55). Vejamos:

Em sua forma mais primitiva, a inteligência intrapessoal equivale a pouco mais do que a capacidade de distinguir um sentimento de prazer de um de dor e, com base nessa discriminação tornar-se mais envolvido ou retrair-se de uma situação. Em seu nível mais avançado, o conhecimento intrapessoal permite que detectemos e simbolizemos conjuntos de sentimentos altamente complexos e diferenciados. (...)

Examinada em sua forma mais elementar, a inteligência interpessoal acarreta a capacidade da criança pequena de discriminar entre os indivíduos ao seu redor e detectar seus vários humores. Numa forma avançada, o conhecimento pessoal permite que um adulto hábil leia as intenções e desejos – mesmo quando foram ocultados de muitos outros indivíduos e, potencialmente, ajam em cima deste conhecimento – por exemplo, influenciando um grupo de indivíduos dispare a comportar-se ao longo de linhas desejadas.

Mais do que em outras esferas, encontra-se uma tremenda variedade de formas de inteligência interpessoal e intrapessoal. De fato, exatamente porque cada cultura possui seus próprios sistemas de símbolos, seus próprios meios para interpretar experiências, as “matérias-primas” das inteligências pessoais rapidamente tornam-se guiadas por sistemas de significado que podem ser totalmente distintos entre si. (GARDNER, 2002, p. 185-186)

Campos (2012) ressalta que “a partir das contribuições de Gardner, percebemos que as habilidades sociais estão mais do que relacionadas com as inteligências, são, na verdade, parte da própria inteligência” (CAMPOS, 2012, p. 55). Nesse sentido, desenvolver habilidades que possibilitem ao líder solucionar os problemas que surgirão no interior da escola e enfrentar os desafios diários de forma inteligente e eficaz nos parece uma alternativa apropriada para que se possa alcançar os objetivos desejados. Mas, o que vem a ser habilidades sociais?

O termo habilidades sociais, geralmente utilizado no plural, aplica-se às diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas. (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2017, p. 31)

Esses comportamentos manifestam características específicas. Ou seja: Habilidades Sociais diz respeito a um construto descritivo “1 dos comportamentos sociais valorizados em

determinada cultura **2** com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade **3** que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2021, p. 24). Em sua definição, esse conceito das habilidades está nomeado uma classe geral de comportamentos sociais e suas subclasses, que abordaremos mais adiante.

As atitudes e comportamentos classificados como Habilidades Sociais podem favorecer a Competência Social na expectativa de ocasionar os resultados intencionados na interação social. Por exemplo, ao solicitar alguma coisa e ser socorrido, ao discordar de algo e ser considerado e respeitado no direito de dar sua opinião, de perguntar e ser respondido, dentre outras inúmeras situações. Mas, o que vem a ser essa competência?

De acordo com Almir e Zilda Del Prette (2017), “a competência social é a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e para a sua relação com as demais pessoas” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2017, p. 33). Segundo esses autores, as habilidades sociais têm um sentido descritivo e a competência tem um sentido avaliativo. Isto é:

Enquanto o termo habilidades sociais tem um sentido descritivo de identificar os componentes comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos que contribuem para um desempenho socialmente competente, o termo competência social apresenta um sentido avaliativo que se define pela coerência e funcionalidade do desempenho social. A análise da funcionalidade se baseia nos efeitos do desempenho, com maior ênfase sobre três tipos gerais e complementares de resultados: alcançar os objetivos imediatos; manter ou melhorar a qualidade dos relacionamentos; manter ou melhorar a autoestima. (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2017, p. 33-34)

Dessa forma, para que o sujeito possa desenvolver relações bem-sucedidas, exitosas com as demais pessoas, é preciso adquirir habilidades sociais que o capacitem em diversas situações. “As habilidades sociais constituem uma classe específica de comportamentos que um indivíduo emite para completar com sucesso uma tarefa social” (GRESHAM, 2021, p. 19). Enquanto, “a competência social é um termo avaliativo baseado em julgamentos (de acordo com determinados critérios) de que o indivíduo desempenhou adequadamente a tarefa social” (GRESHAM, 2021, p. 19).

Nesse sentido, é importante e de total relevância que diante do contexto em que se apresenta a sociedade contemporânea, um repertório de habilidades sociais sejam desenvolvidos nas escolas. É indispensável que haja uma preocupação das políticas educacionais em implantar na Educação competências que possibilitem também aos educandos se adequarem às inúmeras situações que acontecem inesperadamente ao longo da vida. Competências essas, para que se possa dar conta das novas demandas sociais que vêm surgindo mediante tantas transformações e celeridades no presente século.

Considerando que a interação humana é responsável pela sobrevivência de cada indivíduo e que a escola é o lugar que favorece essas interações, é fundamental que

políticas dessa natureza sejam implementadas e cultivadas pelo gestor escolar e sua equipe. Visto que, a aquisição da linguagem, a organização do pensamento e a capacidade de comunicação sejam aprendidas quando o ser humano interage com os outros. Esses fatores são determinantes tanto para a sobrevivência física quanto psicológica.

Então, “a escola pode ser percebida como mais um lugar de aprendizagem, composta por sujeitos que levam a vida para dentro dela e a constituem a partir de suas singularidades, assim como a partir das interações no coletivo” (BIZZO, 2013, p.141), pois são esses espaços que conduzem a uma aprendizagem significativa, que dá o verdadeiro sentido a cada um de seus integrantes. É por esta razão que a escola é o local que todas essas práticas devem ser cultivadas e promovidas. Uma vez que, ela “cumpre um objetivo antropológico muito importante: garantir a continuidade da espécie, socializando para as novas gerações as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade” (LIMA, 2007, p.6).

Nessa lógica, é na prática social, que as pessoas vão se constituindo, gradativamente, e que vão se apropriando desse mundo, formando à sua consciência e construindo à sua identidade. Por isso, necessitam que sejam desenvolvidas competências que beneficiem a convivência saudável e a qualidade de vida de cada sujeito que está se formando a cada dia. Uma vez que, somos pessoas em contínua construção. Como diz Freire (2007), somos sujeitos inacabados, inconclusos, não somos, estamos sendo. Dessa maneira, promover nas relações interpessoais, habilidades que aprimorem o sócio emocional das pessoas e que sejam forjadas a resiliência delas.

Segundo El Achkar (2014), “o conceito de Resiliência faz referência a pessoas que conseguem viver bem, utilizando a flexibilidade e a criatividade mesmo passando por dificuldades, possibilitando a superação, não a eliminação de um problema, através da sua ressignificação” (EL ACHKAR, 2014, p. 63). Assim, mesmo diante das dificuldades e adversidades que possam vir a surpreendê-las, as pessoas resilientes serão aquelas capazes de transpô-las e estarão hábeis a fazer com que tais problemas sejam o motor de arranque de suas conquistas e superações. Borges destaca que:

Nesses momentos de superação vislumbra-se facilmente um aumento no nível de maturidade para lidar com as situações adversas, frustrações ou perturbações, sempre buscando saídas adequadas para a resolução de seus problemas. Mas para isso, a escola precisa assumir o seu papel como entidade democrática e construtora de saberes autônomos, pois de nada adianta o aluno resiliente estudar em um ambiente educacional que não permita e nem possibilite o desenvolvimento de sua autonomia. (BORGES, 2014, p. 22)

A função social da escola, declarada nos documentos legais, que legislam e orientam os planos e políticas educacionais, é a formação de futuros cidadãos, críticos e construtores da realidade social. Para Del Prette & Del Prette (2017), esse objetivo acarreta interações regulada pela ética, pelo respeito às regras e pelo desempenho de habilidades

interpessoais indispensáveis à exigência e defesa de direitos e ao relacionamento harmonioso e produtivo em diferentes contextos.

Isto significa que, os estabelecimentos educacionais precisam adotar e assumir o seu papel político e civilizatório, promovendo assim, aprendizagens para além das competências cognitivas, mas as que, sobretudo, desenvolvam o ser em sua plenitude, contemplando desta maneira as habilidades sociais. Principalmente, para que possa lidar com os problemas de ordem interpessoal e na solução deles.

De modo que, “um problema interpessoal pode ser conceituado como um desequilíbrio na relação, quando uma das partes se sente prejudicada pela ação da outra ou uma discrepância entre a condição presente e a condição desejável de relacionamento com outra(s) pessoa(s)” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2017, p. 198). Esses problemas, podem, inclusive, prejudicar não só o rendimento escolar, mas também afetar, emocionalmente, a pessoa e desencadear outros problemas de saúde. Por isso, é importante saber que “a solução de problemas é um processo meta-cognitivo com a dupla função de levar a pessoa a: (a) conhecer seus próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos; (b) alterar seu comportamento subsequente com base nesse conhecimento” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2017, p.199).

Nessa empreitada, Almir e Zilda Del Prette (2017) propõem como principais classes: o Autocontrole e expressividade emocional; a civilidade; a empatia; a assertividade; a solução de problemas interpessoais; as de cunho acadêmico e as de fazer amizades. Na concepção dos autores, não se dissociam, se complementam, e deveriam compor os programas educativos no desenvolvimento interpessoal do público infanto-juvenil. Assim, as classes e subclasses das habilidades que são propostas como relevantes por esses autores será o que iremos abordar no próximo tópico.

### **3.1 Classificação das habilidades sociais**

O bem coletivo tem ficado para segundo plano no consciente humano. As pessoas se portam de um modo egocêntrico, desumano e imparcial. Há dificuldades em lidar com os conflitos que surgem na caminhada. Há ainda, um cultivo desenfreado do consumismo, que resulta em um apreço do ter em detrimento do ser. Portanto, todas essas situações geram vulnerabilidade à vivência, à convivência e à sobrevivência.

Dessa maneira, sendo as habilidades sociais o conjunto de comportamentos que auxiliam ao sujeito na interação interpessoal e que podem promover êxito em suas relações e ao seu próprio bem-estar, torna-se indispensável apresentar as principais classes de Habilidades Sociais que podem ser relevantes para o contexto social que as pessoas assumem. Segue abaixo a classificação dessas habilidades:

PORTIFÓLIO DE HABILIDADES SOCIAIS

1. Comunicação.	Iniciar e manter conversação, fazer e responder perguntas, pedir e dar feedback, elogiar e agradecer elogio, dar opinião, a comunicação tanto ocorre na forma direta (face a face) como na indireta (uso de meios eletrônicos); na comunicação direta, a verbal está sempre associada à não verbal, que pode complementar, ilustrar, substituir e às vezes contrariar a verbal.
2. Civilidade.	Cumprimentar e/ou responder a cumprimentos (ao entrar e ao sair de um ambiente), pedir “por favor”, agradecer (dizer “obrigado/a”), desculpar-se e outras formas de polidez normativas na cultura, em sua diversidade e suas nuances.
3. Fazer e manter amizades.	Iniciar conversação, apresentar informações livres, ouvir/fazer confidências, demonstrar gentileza, manter contato, sem ser invasivo, expressar sentimentos, elogiar, dar feedback, responder a contato, enviar mensagem (e-mail, bilhete), convidar/aceitar convite para passeio, fazer contatos em datas festivas (aniversário, Natal, etc.), manifestar solidariedade diante de problemas.
4. Empatia.	Manter contato visual, aproximar-se do outro, escutar (evitando interromper), tomar perspectiva (colocar-se no lugar do outro), expressar compreensão, incentivar a confiança (quando for o caso), demonstrar disposição para ajudar (se for o caso), compartilhar alegria e realização do outro (nascimento do filho, aprovação no vestibular, obtenção de emprego etc.).
5. Assertivas.	<p>Por se tratar de uma classe ampla com muitas subclasses, são aqui destacadas entre as mais importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Defender direitos próprios e direitos de outrem</li> <li>• Questionar, opinar, discordar, solicitar explicações sobre o porquê de certos comportamentos, manifestar opinião, concordar, discordar</li> <li>• Fazer e recursar pedidos</li> <li>• Expressar raiva, desagrado e pedir mudança de comportamento</li> <li>• Desculpar-se e admitir falha</li> <li>• Manejar críticas: (a) aceitar críticas (ouvir com atenção até o interlocutor encerrar a fala, fazer perguntas, pedir esclarecimento, olhar para o interlocutor, concordar com a crítica ou com parte dela, pedir desculpas); (b) fazer críticas (falar em tom de voz pausada e audível, manter contato visual sem ser intimidatório, dizer o motivo da conversa, expor a falha do interlocutor, pedir mudança de comportamento); (c) rejeitar críticas (ouvir até o interlocutor encerrar a fala, manter contato visual, solicitar tempo para falar, apresentar sua versão dos fatos, expor opinião, relacionar a não aceitação da crítica em relação à veracidade do acontecimento).</li> <li>• Falar com pessoa que exerce papel de autoridade: cumprimentar, apresentar-se, expor motivo da abordagem, fazer e responder perguntas, fazer pedido (se for o caso), tomar nota, agendar novo contato (se for o caso), agradecer, despedir-se.</li> </ul>
6. Expressar solidariedade.	Identificar necessidades do outro, oferecer ajuda, expressar apoio, engajar-se em atividades sociais construtivas, compartilhar alimentos ou objetos com pessoas deles necessitadas, cooperar, expressar compaixão, participar de reuniões e campanhas de solidariedade, fazer visitas a pessoas com necessidades, consolar, motivar colegas e fazer doações.

7. Manejar conflitos e resolver problemas interpessoais.	Acalmar-se exercitando autocontrole diante de indicadores emocionais de um problema, reconhecer, nomear e definir o problema, identificar comportamentos de si e de outros associados à manutenção ou solução do problema (como avaliam, o que fazem, qual a motivação para mudança), elaborar alternativas de comportamentos, propor alternativas de solução, escolher, implementar e avaliar cada alternativa ou combinar alternativas quando for o caso.
8. Expressar afeto e intimidade (namoro, sexo).	Aproximar-se e demonstrar afetividade ao outro por meio de contato visual, sorriso, toque, fazer e responder perguntas pessoais, dar informações livres, compartilhar acontecimentos de interesse do outro, cultivar o bom humor, partilhar de brincadeiras, manifestar gentileza, fazer convites, demonstrar interesse pelo bem-estar do outro, lidar com relações íntimas e sexuais, estabelecer limites quando necessário.
9. Coordenar grupo.	Organizar a atividade, distribuir tarefas, incentivar a participação de todos, controlar o tempo e o foco na tarefa, dar feedback a todos, fazer perguntas, mediar interações, expor metas, elogiar, parafrasear, resumir, distribuir tarefas, cobrar desempenhos e tarefas, explicar e pedir explicações, verificar compreensão sobre problemas.
10. Falar em público.	Cumprimentar, distribuir o olhar pela plateia, usar tom de voz audível, modulando conforme o assunto, fazer/responder perguntas, apontar conteúdo de materiais audiovisuais (ler apenas o mínimo necessário), usar humor (se for o caso), relatar experiências pessoais (se for o caso), relatar acontecimentos (incluir subclasses do item anterior), agradecer a atenção ao finalizar.

Fonte: Classes e subclasses de habilidades sociais na ótica de Del Prette & Del Prette, 2021, p. 28-30.

Todas essas classes e subclasses são caracterizadas como pertinentes por todo o ciclo vital. Isto é, “grande parte das necessidades das pessoas é mediada por outros indivíduos e depende de interações entre eles. Essa é uma característica de qualquer comportamento social em um ambiente comum (...)” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2021, p.34). Por isso, tem é importância saber lidar com as emoções e controlar os próprios sentimentos, principalmente, em situações que podem desencadear conflitos, gerar inimizades e até mesmo violências. No entanto, é sabido que a maioria das pessoas, não foi treinada nesse sentido e não sabe lidar com elas.

Ademais, o contexto que está posto na sociedade nos dias atuais, é muito comum nos depararmos com pessoas ansiosas, imediatistas, estressadas e com certo desequilíbrio emocional. Por isso, desenvolver a empatia, é sem dúvida favorável para uma convivência satisfatória e propensa a dirimir os conflitos e individualismo na sociedade. De maneira que, o exercício de se posicionar no lugar do outro é “um dos mais belos recursos do indivíduo para uma vida social complexa e gratificante, pessoas que exercitam a empatia são vistas como sensíveis, calorosas e amigáveis, produzindo resultados positivos na relação com os demais” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2017, p. 148).

Em resumo, as Habilidades Sociais são assimiladas no decorrer da vida mediante processos formais ou informais ao interagir com as outras pessoas e, desse modo, influenciadas pela cultura e casualidades precedentes do ambiente. Segundo Campos (2012), “a cultura é um óculos, cuja lente vai determinar como iremos ver o mundo. Esta lente é permeada pelos costumes de cada sociedade, de cada família em particular, a partir de sua classe

social, seu nível educacional, sua religião e por muitos outros fatores” (CAMPOS, 2012, p. 12). Além disso, cada cultura determina parâmetros desejados, aceitáveis ou censurados de comportamentos sociais que são propagados entre seus integrantes e explanados no decorrer do tempo.

Portanto, para que esteja capacitado e habilitado para enfrentar os desafios que surgirão na sua gestão, os problemas interpessoais que possam ocorrer, as tomadas de decisões que precisará enfrentar; e as metas a alcançar e os resultados desejados, o gestor escolar necessitará de competências que o habilitem a lidar com situações adversas e inesperadas. Então, as Habilidades Sociais aqui propostas podem ser grandes aliadas nessa empreitada.

#### 4 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“É preciso uma aldeia inteira para educar um único índio”*

*(Autor desconhecido)*

Com base nesse provérbio africano em epígrafe, não será apenas o núcleo da família que promoverá aprendizagem e educação, todo ser humano aprende e se desenvolve na medida em que se relaciona e convive em sociedade, seja na escola, na comunidade, enfim, onde houver oportunidades de interação e convivência. Dessa maneira, educação não se faz sozinha, é no coletivo, unindo forças e somando esforços que a aprendizagem acontece e que os objetivos previstos são alcançados. E é na escola que esse aprendizado se potencializa e se desenvolve.

Nessa perspectiva, é na construção de uma gestão ancorada na democracia, que valoriza a participação de todos, que envolve pais, alunos, professores, coordenadores, diretores, funcionários e toda comunidade em geral, que irá fazer com que ocorra uma educação de qualidade para todos. Isto é, em uma gestão participativa, democrática, integradora, que mobiliza seus integrantes de modo comprometido e que valoriza o diálogo em todas as instâncias, o surgimento de um grêmio estudantil, o surgimento de fóruns para discussões, o surgimento do coletivo de professores, o surgimento de representantes de pais, enfim, de assembleias em que os estudantes atuem efetiva e criticamente, tomando decisões responsáveis em prol do bem comum de todos.

Morin (2011) salienta que a relação rica e complexa entre o sujeito e a sociedade é favorecida pela democracia, nas quais as pessoas podem colaborar uma com as outras, crescer juntas, reger-se e moderar-se mutuamente. Dessa forma, uma gestão efetivamente democrática, não se intimida pela participação maciça da comunidade, ao contrário, ela estimula a efetiva colaboração de todos em um só propósito, que é fazer com que a educação de fato aconteça e que a formação plena de todos os estudantes se realize.

Por isso, se as Habilidades Sociais que mencionamos ao longo desse estudo, forem encorajadas e desenvolvidas, não só pela família, mas também pela escola, de maneira consistente, orientada e diretiva, com a intencionalidade pedagógica de desenvolver esses componentes de habilidades sociais, muito provavelmente irão favorecer essa vivência e essas competências em todos os âmbitos da escola. Isto é, desde o porteiro que recebe esse aluno no portão até aquele colaborador que encerra as atividades ao fechar a escola. Assim, todo esse aprendizado, o estudante irá levar consigo, para o seu lar, para a sua vida cidadã em sociedade e vai voltar com a família questionando a escola e trabalhando juntos formando uma parceria implacável e tão necessária nesse contexto.

Nesse sentido, é preciso considerar que a direção é uma concepção e característica da gestão, em que convergem o trabalho e o esforço do coletivo, a união dos diferentes agentes e a atuação efetiva, inclusive, dos estudantes. Por isto, vale frisar que o gestor tem um papel fundamental de orientar e articular todos os seus componentes rumo à finalidade a que se propõe a escola. Sendo uma liderança fundamentada na democracia, na figura de um líder formador, influenciador, que estimula e conscientiza sobre a responsabilidade de toda a comunidade escolar com a educação, que em consonância com a lei da educação nacional a LDBEN de 1996 em seu Art. 2º, é pautada nos ideais de solidariedade humana.

Além disso, a carta constitucional de 1988 no artigo 205 ressalta que a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Isto quer dizer, que os próprios ordenamentos jurídicos já legitimam essa premissa de que educação não se faz sozinha. É com a cooperação e participação de todas as instâncias que ela de fato se concretizará. Por isso, é importante que o gestor mobilize todos os setores em prol da melhoria da aprendizagem em prol da qualidade dos processos educativos que irá ofertar.

Então, o gestor escolar, precisa envolver e entusiasmar seus liderados, conhecer bem sua realidade, firmar parcerias com a comunidade local e adjacências. Não só com a comunidade interna, mas também a externa da escola. Recorrer sempre que necessário a outras instâncias, como: o Ministério Público, o Conselho Tutelar, a Secretaria de Educação, bem como, a todo o órgão que possa favorecer a aprendizagem dos educandos e contribuir para melhoria da educação. Pois, é no conjunto das funções executadas com responsabilidade e compromisso com as ações pedagógicas e com a formação plena do indivíduo em todos os aspectos que o compõe, que são os físicos, biológicos, sociais, psicológicos, culturais e históricos, que a educação se realizará de modo eficiente e eficaz.

Portanto, é importante enfatizar que todos precisam estar imbuídos nessa missão, na busca de resultados exitosos. E nessa prática não cabe métodos autoritários de exercer o poder, de intervenção nas decisões da escola e na definição coletiva dos trabalhos. Ao contrário, uma gestão integradora e participativa, que promova ações que potencializem o envolvimento responsável de todos e estimulem valores como a empatia, a solidariedade, a cooperação e o respeito mútuo, que são imprescindíveis para o sucesso de toda dinâmica

escolar.

É através das interações dentro dos espaços educativos que é privilegiado um bom repertório de atividades, que possa formá-los a se portarem de modo adequado em diversas situações e como distintos protagonistas. Entretanto, essas ações precisam ser estimuladas e desenvolvidas de modo sistematizado, com intencionalidade, que propicie vivências que desenvolva as habilidades sociais necessárias para lidar com quaisquer tipos de situação, para administrar bem problemas de relacionamento interpessoal, para lidar com os sentimentos e emoções, enfim, para que consigam viver bem em todos os espaços sociais de sua convivência.

Nessa direção, com base às análises realizadas, pode-se afirmar que trabalhar em equipe, com uma gestão articulada, acolhedora e integradora de todos os processos que culmine em uma educação participativa e de qualidade, bem como implementar as Habilidades Sociais nos procedimentos e processos educacionais parece primordial para que as metas e propostas da educação possam ser alcançadas.

Nesta pesquisa, buscou-se investigar como o papel do gestor escolar em uma perspectiva participativa e democrática, articulada com as Habilidades Sociais poderiam ser de fundamental importância para desenvolver e capacitar seu público-alvo que são os estudantes em sua integralidade.

Reflijo que um estudo dessa natureza seja indispensável tanto para educação quanto para a sociedade como um todo. Desta maneira, pondero que a temática aqui elucidada possui inúmeras dimensões a serem esquadrihadas devido à sua densidade e amplitude. Portanto, ela não se esgota neste trabalho, ficando, então, a dica para que outros pesquisadores realizem estudos nessa área.

## REFERÊNCIAS

BIZZO, Kátia. Reflexões e práticas sobre a TransPsicomotricidade no cotidiano da Educação Infantil. In: COSTA, Eduardo; LOVISARO, Martha. (Orgs.). **TRANSPsicomotricidade**: Psicomotricidade com base no pensamento complexo e transdisciplinar. Rio de Janeiro: WAK, 2013, p. 141-173.

BORGES, Leonardo Rossi. A Resiliência no processo de ensino e aprendizagem de matemática. In: CAMPOS, Luciana. (Org.). **Resiliência & Habilidades Sociais**: Reflexões acerca de suas articulações e seus desdobramentos na escola e na vida. Curitiba: Appris, 2014. p. 115-127.

BRASIL. **Planejando a próxima década**: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação /Secretaria de Articulação com os demais Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 20/12/1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 05/10/1988.

CAMPOS, Luciana. (Org.). **Resiliência & Habilidades Sociais**: Reflexões acerca de suas articulações e seus desdobramentos na escola e na vida. Prólogo (ALVES, Rubem, 2008). Curitiba: Appris, 2014, p. 11-18.

CAMPOS, Luciana. (Org.). **Resiliência & Habilidades Sociais**: Reflexões acerca de suas articulações e seus desdobramentos na escola e na vida. Curitiba: Appris, 2014.

CAMPOS, Luciana de Almeida. **Gestão Participativa**. São Paulo: Grupo Ibmecc Educacional, 2012.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. **Competência Social e Habilidades Sociais**: Manual teórico-prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. **Psicologia das Habilidades Sociais na Infância**: Teoria e Prática. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 4ª reimpressão.

EL ACHKAR, Ana. Competência Social e Resiliência docente: Notas sobre uma experiência. In: CAMPOS, Luciana. (Org.). **Resiliência & Habilidades Sociais**: Reflexões acerca de suas articulações e seus desdobramentos na escola e na vida. Curitiba: Appris, 2014. p. 63-89.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 8. ed. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007. (Coleção Dizer a Palavra).

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente**: a Teoria das Inteligências Múltiplas. 2ª reimp. [tradução: Sandra Costa]. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GRESHAM, Frank M. Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. (Orgs.). **Psicologia das Habilidades Sociais**: Diversidade teórica e suas implicações. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021. p. 17-66.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, Elvira Souza. **Currículo, Cultura e Conhecimento**. São Paulo: Inter Alia, 2007. (Coleção Fundamentos para a Educação).

LÜCK, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª Reimpressão, 2021a. Série: Cadernos de Gestão.

LÜCK, Heloísa. **Ação Integrada**: Administração, supervisão e Orientação Educacional. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª Reimpressão, 2021b.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de Gestão Educacional**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 4ª Reimpressão, 2020a. Série: Cadernos de Gestão.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: Uma questão paradigmática. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª Reimpressão, 2020b. Série: Cadernos de Gestão.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. [tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya]. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

RESENDE, Fernanda Motta de Paula; SILVA, Marcelo Soares Pereira. **Gestão Democrática e Cultura**

Organizacional Escolar: Uma perspectiva de análise a partir da Lei 9.394/1996. In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves. (Orgs.). **LDB: Balanços e perspectivas para a Educação Brasileira**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 97-124.

## A IMPORTÂNCIA E O PAPEL DO INSPETOR ESCOLAR NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

*Data de aceite: 21/10/2022*

*Data da Submissão: 25/08/2022*

**Bruna Marianne Saturnino de Oliveira  
Lacerda**

Licenciada em Português / Literaturas - UFRJ.  
Professora da Rede Municipal de Educação da  
cidade do Rio de Janeiro.

**RESUMO:** Este artigo tem por tema a importância e o papel do Inspetor Escolar no estado do Rio de Janeiro. Neste contexto, o objetivo geral é avaliar a função e a importância do Inspetor Escolar no âmbito educacional na cidade do Rio de Janeiro. Assim, por meio de um levantamento bibliográfico e documental, pretende-se apresentar argumentos pertinentes para respaldar essa pesquisa. Como referencial teórico, utiliza-se a legislação educacional que criou e mantém a função inspeção escolar no país e no estado do Rio de Janeiro. Nesta perspectiva, analisa-se a legislação que orienta as ações da inspeção escolar, bem como as interpretações sobre a ação dos profissionais inspetores. Pensar o papel do Inspetor Escolar nas escolas, no que tange à manutenção do cumprimento das normas legais nas instituições públicas e privadas, se constitui num grande desafio para a constituição de uma escola que supere as resistências em relação a esses profissionais, tema ainda ausente às discussões de muitos educadores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inspeção escolar; leis; função

### THE INSPECTOR'S ROLE AND ITS RELEVANCE IN RIO DE JANEIRO STATE'S EDUCATIONAL SYSTEM

**ABSTRACT:** This paper is about the role and relevance of the School Inspectors at Rio de Janeiro. In such context, the main goal is evaluating the School Inspector's job and relevance on educational level at Rio de Janeiro State. So, by documental and bibliographical review, I intend to show some pertinent arguments to consolidate this research. As theoretical references, the educational legislation which originated and kept the school inspector's job in Brazil and at Rio de Janeiro State. In such approach, I analyzed the guiding legislations, as well their interpretations about the inspection's professionals. Thinking on the Inspector's role at public and private schools, about the maintenance of legal regulation's accomplishments is a great challenge to the building of a school that overcome the resistance on these workers, and subject still absent in several educators' debates.

**KEYWORDS:** School Inspections; laws; functions.

## 1 . INTRODUÇÃO

Essa pesquisa foi desenvolvida com base em documentos históricos, que vão desde 1854, aos dias atuais, anos 2000. Estudo documental que apresenta uma perspectiva explicativa. Primeiramente, para fins de compreensão, cabe esclarecer a etimologia da palavra inspeção. Do latim *inspectio, onis*, inspetor significa “olhar para examinar”.

Este trabalho pretende abordar o papel do Inspetor Escolar e a sua importância no âmbito educacional. Para isso foi necessário pesquisar o papel desse profissional não só atualmente, como também nos anos que se iniciou essa função no Brasil em 1799. Quando os jesuítas vieram ao Brasil, logo deu-se início a função de Inspetor Escolar no país, a partir desse momento essa função foi se organizando com base nos interesses políticos de cada governo. Depois da década de 90, o Brasil começou a envolver-se com objetivos internacionais, dessa forma a função do Inspetor Escolar poderia atender os interesses do neoliberalismo.

Essa pesquisa tem por objetivo descrever o papel do Inspetor Escolar na cidade do Rio de Janeiro nas instituições públicas e privadas. Assim, o Inspetor exerce a sua função de fiscalizar as instituições a fim de manter o ambiente propício para as atividades educativas, bem como as administrativas. À vista disso, o objetivo principal desta pesquisa, foi destacar a importância desse profissional no âmbito educacional. Para tanto, foi fundamental a investigação a respeito da história desse profissional desde a sua origem até os dias atuais.

Esse estudo foi realizado através de consulta às leis que comprovam o papel do Inspetor Escolar no Brasil e com base nos estudos científicos que abordam o assunto em voga. De acordo com as leis que respaldam a função da Inspeção Escolar, essa ampliou-se com a formação escolar fundamentada na ideia de vigilância. Nesse contexto histórico, diversos nomes surgiram para denominar os profissionais encarregados de fiscalizar as escolas em diversas épocas, contudo o papel era o mesmo, o de inspecionar.

Sobre o papel do Inspetor Escolar, sabe-se que esse profissional da educação é aquele formado em pedagogia, tem a função de avaliar e acompanhar as instituições de ensino. De acordo com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), o Inspetor Escolar é o profissional da educação que tem a função de visitar as escolas públicas e privadas da rede estadual com o intuito de investigar se as instituições estão trabalhando em conformidade com as leis vigentes. Essas visitas podem ser agendadas ou não, podendo ocorrer pelo menos uma vez ao mês. A visita não agendada visa averiguar o real funcionamento da escola sem camuflar a realidade. Após a vistoria, cabe ao profissional de inspeção declarar, através de um documento denominado “termo de visita” o que foi verificado na unidade de ensino e esclarecido a equipe técnico administrativo pedagógico as condições da unidade de ensino no ato da visita.

No que diz respeito a importância desse profissional no âmbito educacional, vale

realçar que o Inspetor Escolar é o profissional da educação que tem a função de garantir um ambiente propício para uma educação de qualidade. Dessa forma, o cenário contribui bastante para eficácia da educação, por isso faz-se necessária a fiscalização em todos os âmbitos.

Vale ressaltar que as atividades educativas no Brasil foram sistematizadas em 1549, pelos jesuítas. A ideia de fiscalização e controle foi idealizada mediante a um Plano de Ensino desenvolvido pelo padre Manoel da Nóbrega. Segundo (SAVIANI, 2002) a primeira versão desse Plano Geral dos jesuítas foi apresentado em 1586, denominado como *Ratio Studiorum*, era um conjunto de regras relacionadas às atividades dos responsáveis pelo ensino.

## 2 . QUAL A FUNÇÃO DO INSPETOR ESCOLAR?

### 2.1 Leis e atribuições

Para fins de compreensão, vale destacar, que o cargo de inspeção é antigo, o Decreto N° 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 (publicação original), já descrevia as atribuições referentes a essa função:

Art. 3º Incumbe ao Inspector Geral:

§ 1º Inspeccionar por si, por seus Delegados e pelos membros que designar d'entre os do Conselho Director, todas as escolas, collegios, casas de educação e estabelecimentos de instrução primaria e secundaria, assim publicos como particulares.

§ 2º Presidir aos exames de capacidade para o magisterio e conferir os titulos de approvação, conforme o modelo que for adoptado.

§ 3º Autorisar a abertura de escolas e estabelecimentos particulares de instrução, guardadas as disposições deste Regulamento.

§ 4º Rever os compendios adoptados nas escolas publicas, corrigil-os ou fazel-os corrigir, e substituil-os, quando for necessario.

§ 5º Coordenar os mappas e informações que os Presidentes das provincias remetterem annualmente ao Governo sobre a instrução primaria e secundaria, e apresentar hum relatorio circunstanciado do progresso comparativo neste ramo entre as diversas provincias e o municipio da Côte, com todos os esclarecimentos que a tal respeito puder ministrar.

§ 6º Convocar o Conselho Director, presidil-o, e mandar proceder aos exames e informações necessarias para que este possa desempenhar suas funções com acerto.

§ 7º Instituir annualmente, em cada parochia, hum exame dos estabelecimentos publicos e particulares de instrução primaria e secundaria, e enviar ao Governo huma exposição circunstanciada sobre o progresso comparativo destes estabelecimentos.

§ 8º Organisar o regimento interno das escolas e dos outros estabelecimentos de instrução publica.

§ 9º Apresentar ao Governo o orçamento annual da receita e despeza com a instrução a seu cargo, especificando cada huma das respectivas verbas.

§ 10. Expedir instruccões:

1º Para os exames dos professores e dos adjuntos.

2º Para o desempenho das respectivas obrigações, directamente aos Delegados dos districtos e aos professores das aulas, ora avulsas, de instrução secundaria; por intermedio dos Delegados, aos professores de instrução primaria; e por intermedio do Reitor do Collegio de Pedro II, aos professores do mesmo Collegio.

3º Em geral para tudo quanto for concernente á boa execução deste Regulamento.

§ 11 Julgar as infracções disciplinares a que forem impostas as penas de admoestação, reprehensão ou multa.

§ 12 Propor ao Governo:

1ª Gratificações extraordinarias, e augmento de vencimentos para os professores publicos, nos casos e pelo modo marcado nos Arts. 28 e 31.

2º Os individuos competentemente habilitados para o magisterio publico, e os que devão ser encarregados da inspecção do ensino.

3º Os individuos que na fórma do Cap. 2º do Tit. II se habilitarem para professores adjuntos.

4º A criação de escolas primarias ou de mais alguma cadeira no Collegio de Pedro II, quando as circunstancias assim o exigirem. 5º Os professores que devão ser jubilados na conformidade dos Arts. 29 e 31 deste Regulamento.

6º Os alumnos que devão ser admittidos gratuitamente como internos, ou meio pensionistas no Collegio de Pedro II, nos casos do Art. 27.

7º As alterações que a experiencia aconselhar que se devão fazer neste Regulamento.

§ 13 Remetter ao Governo as notas, de que trata o Art. 66 § 5º.

§ 14 Informar sobre as pessoas que devão ser dispensada da prova de capacidade para o magisterio particular, segudo o disposto no Art. 101 § 4º.

§ 15 Publicar com antecedencia o dia, hora, e lugar dos exames, de que falla o Art. 112.

§ 16 Exercer as funcções declaradas nos Arts. 49, 50, 52, e 76 e quaesquer outras mencionadas neste Regulamento, ou que lhe forem marcadas por Lei ou Ordem do Governo.

Art. 4º O Inspector Geral solicitará do Governo a approvação dos actos de que trata o § 10, nos 2º e 3º do Artigo antecedente, sem suspensão de execução.

O cargo de Inspetor Escolar é uma função que, como já foi ressaltado, tem muita importância no contexto educacional, por isso há leis no Brasil que asseguram e respaldam o exercício dessa profissão. Essa função vai aparecer no artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9394/96. A lei nº 12.014 de 6 de agosto de 2009, alterou o artigo 61 da LDB:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação básica os que, nela estando em efetivo exercício, e tendo sido formados em cursos reconhecidos são: Inciso II - trabalhadores em educação, portadores de diploma em pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspecção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas.

Ao analisar o decreto destacado anteriormente, pode-se perceber o caráter pedagógico presente na função do Inspetor Escolar. De acordo com Augusto de Oliveira (2010), o papel do Inspetor Escolar caracteriza-se por três funções que abrangem tanto o campo administrativo, quanto o pedagógico. Destacam-se essas funções no quadro abaixo:

Função Chave da Inspeção Escolar	Domínio Pedagógico e Administrativo
Controle Externo	Acompanhar e avaliar as ações escolares.
Orientação e apoio à escola	Orientar, sustentar e intervir nas ações do projeto pedagógico no sentido de melhorar os resultados educacionais das escolas.
Comunicação/ligação entre escolas e o sistema gestor	Levar orientações às escolas e informar ao sistema gestor sobre a necessidade de revisão das medidas, em função da adequação (ou inadequação) das políticas em curso.

Quadro 1 - Funções da Inspeção Escolar

Fonte: Oliveira e Augusto, 2010, p.316

De acordo com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, em seu artigo 65 menciona que o cargo de Inspetor Escolar é atribuído mediante concurso público. Por outro lado, a Lei Federal nº 5.692 de 1971 no artigo 33 menciona a formação exigida para o exercício da profissão de Inspetor Escolar:

Art.33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação". (BRASIL, 1971).

Neste momento o país estava vivendo um período chamado Ditadura Militar (1964-1985). Vale apontar que, esse período foi marcado pelo autoritarismo e rigidez tanto no âmbito social, como também no educacional. Neste contexto, o Inspetor Escolar começa a ser visto como uma figura repressora e fiscalizadora. As principais atribuições desse profissional, naquele momento, eram as seguintes: Fiscalizar e registrar irregularidades no espaço escolar; fiscalizar a organização do espaço escolar; fiscalizar e orientar o cumprimento das resoluções e orientações oficiais.

Contudo, com o fim do Regime Militar o sistema educacional passou a ter um regime democrático assegurando a todos o acesso ao ensino. A promulgação da Constituição de 1988, por sua vez, reconhece a educação como direito social.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No que diz respeito aos conceitos de educação, a Constituição Federal de 1988 determina no seu artigo 206 que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - Garantia de padrão de qualidade;

VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da Lei Federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988).

Em 24 de janeiro de 1990 entra em vigor a Lei nº 1.614 que atribui ao Inspetor Escolar o controle e orientação das redes particular e oficial de ensino.

Art. 20 - A classe de Inspetor Escolar é integrada pelo conjunto de professores responsáveis, no âmbito regional e central do Sistema Estadual de Educação, pelas diretrizes, orientação e controle do funcionamento das redes oficial e particular de ensino.

Essa lei estabelece o papel do Inspetor Escolar, configurando-o como responsável por fiscalizar as escolas públicas e privadas evidenciando, portanto, o traço burocrático da função. É notório que esse aspecto burocrático sempre esteve presente na história desse profissional da educação, visto que, sempre lhe atribuiu o papel de uma figura controladora. Após pesquisar as leis que respaldam o trabalho do Inspetor Escolar, pode-se compreender que essa função perpassa a de apenas vistoriar a escola. A função do Inspetor Escolar também delega um caráter pedagógico e pode-se perceber isso quando consulta-se às leis, que esclarece que também era papel do Inspetor Escolar acompanhar as aplicações de provas, bem como analisar os planos pedagógicos, além de assistir ao menos uma vez por mês a realização de aulas ou aplicação de atividades. Entretanto, é mais recorrente atribuímos a função do Inspetor Escolar somente os aspectos legais e regulatórios.

Ambas as atribuições mencionadas são papéis do Inspetor Escolar, por isso acredita-se que o trabalho desse profissional é indispensável, tanto no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, auxiliando no processo de ensino- aprendizagem, quanto nos aspectos legais e/ou regulatórios, ocupando-se de questões que envolvem fiscalização e regulamentação das instituições escolares.

## 2.2 A trajetória do Inspetor Escolar no estado do Rio de Janeiro

A trajetória da Inspeção Escolar, os conceitos e os conhecimentos acerca dessa profissão estabelecem vários questionamentos que dizem respeito aos métodos relevantes e pertinentes ao processo de orientação de ensino público e privado, considerando a assistência à gestão educacional no que tange as diretrizes que dizem respeito a efetivação das políticas públicas educacionais. Considerando o percurso da Inspeção Escolar no país e a incumbência das instituições de ensino no tocante a orientação e a avaliação, Costa (2009), ressalta que:

A presença do Inspetor Escolar aparece em grande número de sistemas escolares. No Brasil, os antigos inspetores seccionais do sistema federal de ensino passaram a atuar nas Delegacias e Representações do Ministério da Educação e Cultura com a denominação de especialistas em educação ou técnicos de educação. Em alguns Estados, os inspetores efetivos passaram a atuar no caráter de Supervisor Pedagógico. Com o desenvolvimento dos estudos pedagógicos e administrativos, os protótipos dos antigos Inspetores Escolares preocupados com a aplicabilidade de sanções pelos desrespeitos às normas foram, paulatinamente, repelidos (COSTA, 2009, p.18).

Partindo desse pressuposto, pode-se compreender que o papel do Supervisor Pedagógico tem o cunho mais educativo quando atuando nas escolas, tendo como uns dos seus papéis ajudar no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, o Inspetor Escolar encarrega-se das questões burocráticas, que envolve o cumprimento de leis e sanções visando a garantia da oferta de uma educação de qualidade. Assim sendo, a função do Inspetor Escolar é respaldada através das leis que certificam o seu cunho regulatório. À vista disso, compreendendo a trajetória da Inspeção Escolar e conhecendo como ocorreu sua atuação no estado do Rio de Janeiro, percebe-se que neste estado, o Inspetor Escolar tem sua função pautada no acompanhamento, na autorização de documentos e no funcionamento das unidades escolares, o que evidencia o aspecto administrativo da função.

A figura do Inspetor Escolar na cidade do Rio de Janeiro é prevista na legislação, e dessa forma é correto afirmar que o papel desse profissional já era previsto desde 1932 em lei estadual, 1977 ocorreu um concurso interno na Secretaria Estadual de Educação para o cargo de Professor Inspetor Escolar. Antes do concurso para esse cargo, os profissionais destinados a cumprir essa função eram designados por recomendação de autoridades políticas e chefes da região e para a ocupação do cargo, o profissional tinha que ser integrado à equipe do magistério público, além de obter a formação específica.

De acordo com Silva (2017), nos anos 90, o estado do Rio de Janeiro possuía um total de 2.500 inspetores escolares. Depois desse período o quadro desses profissionais foi sendo reduzido, por consequência de aposentadorias, exonerações etc. Diante disso, ocorreu uma redução considerável nesse quantitativo. Vale ressaltar, que no ano 2000 o estado do Rio de Janeiro tinha apenas 25 inspetores. Em decorrência disso, em 2007, ocorre o concurso público para o cargo de Inspetor Escolar, com o intuito de sanar os

problemas que comprometiam a qualidade da educação do estado, a saber: instituições públicas e privadas que funcionavam sem autorização, emissão de documentos irregulares como diplomas e certificados, entre outras problemáticas. O concurso oferecia 500 vagas para o cargo de inspeção e muitos dos candidatos não tinham conhecimento das atribuições do cargo, por isso a Secretaria Estadual de Educação publicou uma reportagem a fim de informar as obrigações atreladas a essa profissão, a saber:

Fundamental para o bom funcionamento das escolas públicas e particulares do estado, a equipe de inspetores escolares tem como atribuições participar do processo de abertura e de encerramento de unidades escolares, verificar o regimento das instituições, checar livros de atas e matrículas e colaborar na aplicação do Censo Escolar, por exemplo. Para isso, formam comissões responsáveis por determinado grupo de escolas. Em visitas rotineiras, eles assessoram a direção da unidade em nome do estado. Para ter uma ideia da importância desses profissionais é só lembrar da época em que o tradicional colégio particular Isa Prates, no Arpoador, fechou as portas. Foi a Inspeção Escolar do estado que preservou os documentos e históricos dos alunos. Isso significa que, caso um ex-aluno precise da documentação escolar para apresentar em outra instituição de ensino (no Brasil ou exterior) ou comprovar escolaridade na disputa por um emprego, seu direito estará resguardado pelo governo. Hoje, há cerca de 3 mil colégios encerrados no estado do Rio. Responsável pela Coordenação de Inspeção Escolar do estado, Heloisa Maciel destaca que o mesmo aconteceu após o encerramento das atividades do Colégio Werneck, em Petrópolis. Segundo ela, todo o acervo dos alunos recolhidos pelos inspetores está sendo microfilmado, digitalizado e será arquivado no galpão da Secretaria de Educação, em São Cristóvão. Heloisa destaca que, antes da Constituição Federal de 1988, o cargo de inspetor era uma função adquirida como prêmio. Não havia concurso, apenas uma prova de títulos e entrevista. Em 1990, a lei 1.614 instituiu o plano de carreira do magistério e colocou a atividade do inspetor escolar como carreira. Hoje há 100 deles em todo o estado – muitos estão aposentados ou licenciados por motivos de saúde. (...)Estamos muito felizes em sermos atendidos na gestão do secretário Nelson Maculan. Muitos não têm ideia da abrangência do trabalho do inspetor escolar. É uma atividade de controle necessária e importante para educadores e alunos – reforçou Heloisa. Há 44 anos no estado, 25 deles como inspetora escolar, a professora Dirce Saraiva, da Coordenadoria Metropolitana VIII (Niterói), tem muito orgulho da carreira que construiu. - Vejo como um trabalho preventivo para que a escola funcione em consonância com os aspectos legais da Educação. Cuidamos para que a legislação de ensino do país seja preservada. O concurso chegou em boa hora. Autorizamos com frequência o funcionamento de novas escolas. Em contrapartida, muitos inspetores já estão inativos – reforçou Dirce. (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2008).

Em 2008, o estado dispunha de 500 profissionais que ingressaram por meio de concurso público. Os inspetores eram divididos em 33 equipes de Acompanhamento e Avaliações Regionais. Esses profissionais passaram a atuar nas escolas públicas e privadas, em conformidade com as atribuições previstas na Portaria E/COIE.E. E NORMATIVA N ° 03, de 19 de setembro de 2001. No momento atual, os Inspetores Escolares estão lotados nas Coordenações Regionais de Inspeção Escolar. A formação desses profissionais é prevista em lei. De acordo com artigo 64 da Lei 9.394/96, para ocupar a função de Inspetor faz-se necessário a formação em Pedagogia Plena ou a Pós-graduação em Supervisão/ Administração/Gestão Escolar (BRASIL, 1996). Nos dias atuais, o Inspetor Escolar, no quadro do magistério do estado do Rio de Janeiro, tem o seu exercício respaldado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96. Tendo como atribuição garantir a qualidade do sistema educacional através da avaliação e do acompanhamento.

## 2.3 O papel e a importância do Inspetor Escolar no estado do Rio de Janeiro

Sabe-se que o papel do Inspetor na cidade do Rio de Janeiro é pautado por questões burocráticas que implicam em vistoriar e fiscalizar com base nas leis, que consiste em acompanhar as instituições escolares a fim de qualificar seu desenvolvimento. Além disso, é o Inspetor Escolar que autoriza o funcionamento ou não de uma escola, verificando se a instituição está apta para funcionar. O Inspetor Escolar ao vistoriar as instituições de ensino, está trabalhando em prol do bem-estar coletivo. Para uma escola manter seu funcionamento, é necessário que ela esteja atuando em conformidade com as leis vigentes.

É também incumbência do Inspetor Escolar, orientar para que princípios legais sejam obedecidos, pois esse profissional empenha-se em manter a organização e boa estrutura na unidade de ensino, por isso muitas vezes não é bem aceito no ambiente escolar. O papel do Inspetor Escolar é tão importante que, segundo Coelho (2012), no ano que ocorreu no Brasil o surto da gripe “A”, em 2009, os Inspetores foram solicitados para ajudar as instituições escolares no combate à doença e estes compareciam às escolas a fim de verificar se elas estavam cumprindo as medidas de prevenção empregadas. Atualmente estamos vivenciando um momento pandêmico no Brasil e no mundo, pois desde 2019 enfrentamos a maior crise sanitária do Brasil causada pela COVID-19. As escolas e creches integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, seguem o protocolo sanitário de prevenção à COVID-19. A saber:

### 2. ANTES DE COMPARECER À UNIDADE ESCOLAR

2.1. Servidores, pais, responsáveis e estudantes devem aferir a temperatura corporal e checar outros sintomas gripais antes da ida para a unidade escolar e ao retornar. Caso a temperatura seja igual ou superior a 37,5° C ou possua algum outro sintoma, a recomendação é para:

2.1.2 Ficar em casa e comunicar imediatamente a escola para que sejam tomadas as medidas de prevenção e monitoramento com o restante da Unidade Escolar.

2.2. Uso de Máscara

2.2.1. É obrigatório o uso da máscara durante o deslocamento e dentro da Unidade Escolar durante todo período de permanência, com exceção dos momentos de alimentação e hidratação.

### 3.2 Entrada e saída dos estudantes.

3.2.7. Deverão ser disponibilizadas pias com água e sabão para a higienização das mãos durante a entrada e saída da Unidade Escolar. (PREFEITURA DO RIO, 2021).

Essas foram algumas das medidas adotadas pela Prefeitura do Rio, com o intuito de evitar a propagação da COVID-19.

Por ser o representante da Secretaria de Educação, por vezes, a visita do Inspetor Escolar as instituições de ensino deixam diretores e secretários inquietos e receosos. Sobretudo, nas escolas estaduais, uma vez que nessas instituições, esses profissionais costumam apresentar uma conduta que remete ao autoritarismo. Isso porque o Inspetor Escolar ao longo de um tempo foi considerado um tirano. Como se o trabalho do inspetor

fosse prejudicar o trabalho de outros profissionais da escola, pois, se ao fiscalizar o Inspetor detectar alguma postura ou algo ilegal, esses profissionais poderão receber punições.

Dentre as diversas atribuições do Inspetor Escolar no estado do Rio de Janeiro, destacam-se a de verificar se os documentos das instituições de ensino estão todos de acordo com as normas legais, além de averiguar se os horários de aulas estão sendo cumpridos corretamente. Portanto, é também papel desse profissional orientar da melhor maneira possível os gestores das escolas para que esses possam reger as instituições em conformidade com as leis.

Diante de tudo que foi relatado acerca do papel e da importância do Inspetor Educacional, vale ressaltar que por vezes esse profissional é malvisto e/ou mal interpretado, talvez pelo fato deste ter a função de fiscalizar as escolas, mesmo sendo em prol da melhoria da educação e do ambiente escolar. A responsabilidade do Inspetor Escolar é muito grande, pois o seu trabalho visa a segurança e a satisfação de toda comunidade escolar. Sendo assim a função desse profissional torna-se indispensável no âmbito educacional. É função do Inspetor Escolar preencher relatórios com demandas da SEEDUC/RJ, a fim de apresentar informações pertinentes a respeito do trabalho e das condições estruturais das escolas.

Nas instituições de ensino público, o Inspetor Escolar, além de ser o responsável por todas as atribuições que já foram citadas, é igualmente papel desse profissional fiscalizar e controlar o setor financeiro administrando o cumprimento do planejamento do orçamento das escolas. Do mesmo modo, é papel desse profissional orientar as atividades relacionadas ao Setor de Serviços Escolares, sobretudo no que diz respeito ao setor administrativo. Diante dessas diversas atribuições e responsabilidades, não há como não admitir a grande relevância desse profissional no contexto educacional.

Quando o Inspetor visita as escolas, a fim de fiscalizar, seu intuito é prevenir para que situações indesejáveis não venham ocorrer futuramente. Por isso, a função do Inspetor Escolar também tem o caráter preventivo, pois ao visitar as escolas, especialmente as públicas, ele verifica se o ambiente se encontra apropriado para funcionamento. Em se tratando da estrutura arquitetônica, é observado se há condições de acessibilidade, como corrimãos, rampas, pisos antiderrapantes etc., para melhor atender aos alunos que possuem necessidades especiais. Também é papel desse profissional averiguar se a limpeza está sendo efetuada frequentemente e de forma correta. No tocante a questão da alimentação, é o Inspetor que verifica se os alimentos estão sendo estocados de maneira adequada, se estão todos na validade, se há no ambiente a presença de animais que possam transmitir doenças, entre outras atribuições.

A PORTARIA E/COIE.E NORMATIVA N.º 03, DE 19 DE SETEMBRO DE 2001, artigo 1º, estabelece:

Ao Inspetor Escolar, em exercício nos diversos órgãos regionais da Secretaria de Estado de Educação, cabe planejar a dinâmica de sua atuação em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Coordenadoria de Inspeção Escolar da Subsecretaria Adjunta de Desenvolvimento do Ensino, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação – RJ.

Parágrafo Único- A ação do Inspetor Escolar dar-se-á, prioritariamente, de modo preventivo e sob a forma de orientação, visando evitar desvios que possam comprometer a regularidade dos estudos dos alunos e a eficácia do processo educacional (RIO DE JANEIRO, 2001).

**Ainda sobre o cargo de Inspeção Escolar, a PORTARIA E/COIE.E NORMATIVA no seu artigo 2º, estabelece:**

Art. 2.º - É função precípua do Inspetor Escolar zelar pelo bom funcionamento das instituições vinculadas ao sistema estadual de ensino - público e particular - avaliando-as, permanentemente, sob o ponto de vista educacional e institucional e verificando:

- a) a formação e a habilitação exigidas do pessoal técnico-administrativo-pedagógico, em atuação na unidade escolar.
- b) a organização da escrituração e do arquivo escolar, de forma que fiquem asseguradas a autenticidade e a regularidade dos estudos e da vida escolar dos alunos.
- c) o fiel cumprimento das normas regimentais fixadas pelo estabelecimento de ensino, desde que estejam em consonância com a legislação em vigor.
- d) a observância dos princípios estabelecidos na proposta pedagógica da instituição, os quais devem atender à legislação vigente.
- e) o cumprimento das normas legais da educação nacional e das emanadas do Conselho Estadual de Educação – RJ.

**Além das atribuições já mencionadas, os Inspectores Escolares que fazem parte da SEDUC, tem suas funções determinadas no Artigo 3º:**

- a) integrar comissões de autorização de funcionamento de instituições de ensino e/ou de cursos; de verificação de eventuais irregularidades, ocorridas em unidades escolares; de recolhimento de arquivo de escola com atividades encerradas, ou comissões especiais determinadas pela Coordenadoria de Inspeção Escolar.
- b) manter fluxo horizontal e vertical de informações, possibilitando a realimentação do Sistema Estadual de Educação, bem como sua avaliação pela Secretaria de Estado de Educação.
- c) declarar a autenticidade, ou não, de documentos escolares de alunos, sempre que solicitado por órgãos e/ou instituições diversas.
- d) divulgar matéria de interesse relativo à área educacional. (RIO DE JANEIRO, 2001).

**Segundo a Resolução SEEDUC nº 5160, de 28 de novembro de 2014 (RIO DE JANEIRO, 2014b, o Inspetor Escolar é o profissional responsável por atuar no processo de ensino- aprendizagem, este possui atribuições que respalda o seu trabalho tanto no âmbito administrativo, quanto no pedagógico. Contudo, a Resolução em destaque enfatiza mais o caráter fiscalizador em relação ao orientador. De acordo com a Resolução:**

Art. 44- Constituem competências regimentais comuns às unidades integrantes da estrutura administrativa da Diretoria de Inspeção Escolar, Certificação e Acervo e suas respectivas subdivisões:

I-Assessorar os órgãos e/ou setores da estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação nos assuntos de sua área de atuação e ainda, sempre

- que demandada oficialmente, de outros órgãos e/ou setores da Administração Pública.
- II-Planejar, coordenar, gerir, orientar, controlar e avaliar as ações das unidades que lhe são subordinadas.
- III-Gerenciar a equipe multifuncional que integra a dinâmica de trabalho da Coordenação, organizando os processos de trabalho, ações integradas e controles funcionais.
- IV- Articular-se, preferencialmente sob a forma de reuniões regulares, com outros órgãos/setores centrais e regionais da estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação para o desenvolvimento de ações de sua área de atuação.
- V-Preparar e examinar documentos e pareceres técnicos a serem assinados ou despachados por superior hierárquico imediato, relativos a assuntos de sua competência.
- VI-Elaborar e propor o planejamento anual e plurianual das atividades a serem desenvolvidas em sua área de atuação.
- VII-Elaborar relatórios gerenciais de execução e avaliação das atividades desenvolvidas nos termos definidos pela Diretoria de Inspeção Escolar, Certificação e Acervo.
- VIII-Propor, sempre que necessário e de maneira justificada, alterações estruturais e racionalização de rotinas, métodos e processos para a melhoria da execução das atividades institucionais.
- IX-Elaborar propostas ou minutas de manuais de serviço e normas de funcionamento das unidades que lhes são subordinadas, conforme o caso, e propor à autoridade superior a aprovação das mesmas após prévia apreciação pelo órgão de assessoramento jurídico da administração.
- X-Manter em arquivo publicações oficiais, documentos institucionais e correspondências expedidas e recebidas.
- XI-Dimensionar, periodicamente, a necessidade de recursos humanos e materiais necessários ao desenvolvimento de suas atribuições.
- XII-Propor e desenvolver capacitação continuada e o aperfeiçoamento dos servidores em exercício nas unidades que lhe são subordinadas, segundo as especificidades regionais.
- XIII- Expedir ordens de serviço pertinentes a sua área de atuação, em especial nos procedimentos operacionais referentes ao acompanhamento e avaliação das instituições de ensino, relacionada a processos a de autorização/encerramento de curso e/ou regularização de oferta de educação formal, de procedimentos de certificação e autenticação documental e apuração de denúncias.
- XIV-Atender interessados ou representantes legalmente constituídos em processos, prestando informações a eles relativas.
- XV-Submeter ao superior hierárquico propostas de instrumentos de orientação técnica, em sua esfera de ação, para o atendimento a demandas gerais ou regionais.
- XVI-Organizar e coordenar, sob a forma de plantão e reuniões, conforme o caso específico, períodos regulares reservados a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho.

Pode-se observar que, como já foi ressaltado, o trabalho do Inspetor Escolar visa uma ação preventiva. Conforme as atribuições previstas na Portaria, o Inspetor Escolar orienta a fim de prevenir situações desagradáveis que possam afetar os alunos e comprometer o processo educacional. Sendo assim, o papel desse profissional torna-se muito árduo e exaustivo, além de imprescindível para o direcionamento do progresso da educação. Diante disso, pode-se compreender que o Inspetor Escolar fiscaliza com intuito de verificar se as instituições estão operando em conformidade com as leis vigentes.

A Resolução 3.428 de 2017 descreve a função deste profissional da educação, a saber:

Orientação, assistência e controle do processo administrativo das escolas e, na forma do regulamento, do seu processo pedagógico. Orientação da organização dos processos de criação, autorização de funcionamento, reconhecimento e registro de escolas, no âmbito da sua área de atuação. Garantia de regularidade do funcionamento das escolas, em todos os aspectos, Responsabilidade pelo fluxo correto e regular de informação entre as escolas, os órgãos regionais e o órgão central da Secretaria Estadual de Educação-SEE/RJ:

- a) Conferir a autenticidade e exatidão da documentação da escola, referendando-se antes de seu encaminhamento à SEE,
- b) Homologar as designações, assinando o QI, juntamente com o Diretor da Escola.

Exercer outras atividades compatíveis com a natureza do cargo, previstas na regulamentação aplicável e de acordo com a política pública educacional. (RESOLUÇÃO SEE 3.428, 2017).

Analisando a resolução exposta anteriormente, pode-se reforçar que dentre as diversas responsabilidades do Inspetor Escolar que foram analisadas durante todo esse estudo, é notório que o caráter burocrático torna-se uma das atribuições mais evidentes. Contudo, pode-se perceber que o caráter pedagógico ainda é marcante na figura desse profissional da educação. É também papel do Inspetor orientar a equipe gestora, todavia, vale enfatizar que ambas as funções estão atreladas ao trabalho deste profissional.

Através das diversas atribuições do Inspetor Escolar, pode-se traçar o perfil deste profissional que deve ser pautado nas seguintes condutas: verificar, orientar, avaliar e corrigir. A respeito da função de Inspeção, Menezes (1977) afirma: (...) acercar-se de alguma coisa ou de alguém para compreender, controlar, cuidar, examinar, fiscalizar, guardar, observar, olhar, revistar, supervisionar, ver, verificar, vigiar, vistoriar. Ainda segundo Menezes, é correto afirmar:

(...) a inspeção é elemento imprescindível nas atividades humanas; aparece e é mais notado quando a produção cai e o administrador deve interferir no processo. Uma das causas do prestígio da Inspeção Escolar tradicional do grupo mais aparecia a inspeção e o controle e a consequente tensão no grupo e o resultante desequilíbrio organizacional. (MENEZES, 1977, p.39).

### **3 . CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através dos estudos realizados a respeito do papel do Inspetor Escolar e com base nas pesquisas de Pereira (2012), Silva (2017) e Monteiro (2017), pode-se compreender o quanto o papel do Inspetor Escolar é importante para manter e garantir uma educação de qualidade. O estudo aprofundado das leis que respaldam a profissão do Inspetor corrobora com a hipótese levantada durante todo esse estudo. A pesquisa realizada alcançou os objetivos propostos, pois ao longo desse estudo foi comprovado o quanto é indispensável o papel desse profissional no estado do Rio de Janeiro, tanto no campo pedagógico, quanto no campo administrativo. Essa pesquisa corroborou para aumentar os conhecimentos

acerca desse assunto e atendeu às expectativas, uma vez que as metodologias utilizadas foram suficientes para alcançar os resultados desejados.

A autora Cristina Cecília Pinto da Silva (2017) em sua tese de mestrado, apresentou gráficos que comprovam o crescimento do profissional de Inspeção no Rio de Janeiro e isso confirma o quanto necessitamos da figura desse profissional, por isso o aumento da demanda desse profissional. Portanto, os autores consultados na realização dessa pesquisa, foram de suma importância. A profissão do Inspetor Escolar, existe desde 1799 e vem crescendo, isso comprova, indiscutivelmente, que a função de Inspetor é de fato essencial.

Diante de tudo que foi abordado, acerca do papel e da importância do Inspetor Escolar na cidade do Rio de Janeiro, tanto nas instituições públicas, quanto nas privadas, conclui-se que esse profissional, apesar de exercer um papel de suma importância no âmbito educacional, nem sempre é valorizado pelos demais profissionais da escola (professores, diretores, gestores). Às vezes, este profissional é visto como um “espião”, pois um dos seus papéis é vistoriar as instituições de ensino como já foi discutido ao longo deste artigo. O Inspetor Escolar ainda carrega os traços de época histórica, quando este profissional era visto como uma figura controladora.

Através das leis que respaldam o papel do Inspetor Escolar, e das pesquisas realizadas a outros, há outros materiais teóricos que abordam estas questões. Assim, inferimos que o papel do Inspetor Escolar vai além do que apenas fiscalizar as instituições de ensino. A este profissional estão atribuídos vários papéis, como por exemplo: tratar de assuntos pedagógicos que envolvam o processo de ensino-aprendizagem, pois como foi tratado durante toda essa pesquisa, o Inspetor Escolar deve ter conhecimento tanto na área pedagógica, quanto na administrativa.

Foi observado, que a função do Inspetor Escolar, muitas vezes é confundida com a função do Inspetor de alunos, que consiste em inspecionar a conduta dos alunos, orientando-os a seguir as regras impostas pela escola. O Inspetor Escolar do qual estamos tratando exerce uma outra função, na qual já foi bem discutida ao longo desse trabalho, que não deve ser confundida com a outra função destacada.

A partir de leituras e estudos, e respaldo bibliográfico e documental realizados acerca desse profissional, depreendo que o Inspetor Escolar ainda é visto como “aquele que vigia”. A visita desse profissional nas instituições ainda causa “temor” e às vezes provoca “alvorço”, porém essa figura idealizada do Inspetor Escolar como “vilão” deve ser dissolvida. O mito de o que Inspetor Escolar visita às escolas a fim de “vigiar”, com o intuito de prejudicar, deve ser eliminado do contexto educacional.

Considero fundamental o papel do Inspetor Escolar no estado do Rio de Janeiro e isso foi muito discutido ao longo dessa pesquisa e enfatizo o quanto esse estudo foi

relevante para comprovar que de fato o papel desse profissional é essencial, tendo como princípio o bom funcionamento da escola, ancorando sua função na ética, na transparência, na lisura, garantindo o direito à educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição de 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> acesso em 05 de jun. de 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 dez. 1962.

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 44.611, de 18 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2014a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.528, de 28 de março de 2005. Estabelece as diretrizes para a organização do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 28 mar. 2005.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa da Coordenadoria de Inspeção Escolar, nº 03, de 19 de setembro de 2001. Fixa as atribuições do inspetor escolar. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 19 set. 2001.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 5.160, de 28 de novembro de 2014. Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2014b.

\_\_\_\_\_. Resolução SEEDUC nº 4.455, de 05 de maio de 2010. Dispõe sobre a política de modernização e a regulamentação do sistema de gestão acadêmica da rede pública estadual de ensino intitulado conexão educação e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 2010.

FIGUEIREDO, Camila Gonçalves Silva. A importância do Inspetor Escolar para a educação contemporânea. Humanidades & Tecnologia em Revista (FINOM) - ISSN: 1809-1628. Ano XIV, vol. 23-abr.- jul. 2020

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

MONTEIRO, Luis Carlos Henriques. Os desafios da Inspeção Escolar da Regional Metropolitana I, em Nova Iguaçu/RJ, na certificação dos alunos das escolas estaduais e extintas. Dissertação de mestrado profissional -Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação /CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

PEREIRA, Jéssica Coelho de Lima. Inspeção Escolar: uma análise das relações de poder. Dissertação (mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. 2012.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 1614, de 24 de janeiro de 1990. Dispõe sobre o plano de carreira do magistério público estadual e dá outras providências. Disponível em: < Lei 1614/90 | Lei nº 1614, de

24 de janeiro de 1990, Governo do Estado do Rio de Janeiro ([jusbrasil.com.br](http://jusbrasil.com.br))>. Acesso em 05 de jun. 2021.

SILVA, Cristina Cecília Pinto da. O poder do carimbo: Uma análise da legislação, do perfil e das relações que envolvem a inspeção escolar no estado do Rio de Janeiro. Dissertação mestrado profissional -Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

## A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR INSPETOR ESCOLAR NA IDENTIDADE ESCOLAR VAI ALÉM DOS TRÂMITES LEGAIS

*Data de aceite: 21/10/2022*

*Data da Submissão: 25/08/2022*

**Neide Maria dos Santos**

Professora da Fundação de Apoio à Escola Técnica e da Rede de Escolas Técnicas do SUS

**RESUMO:** Este artigo tem por tema: A importância do Professor de Inspeção Escolar na identidade escolar vai além dos trâmites legais. Neste contexto, o objetivo geral é identificar as atuações que vão além dos trâmites legais e como objetivos específicos, busca-se compreender as atribuições do Professor Inspetor Escolar e apontar experiências exitosas. Assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, este artigo busca uma reflexão sobre as atribuições do professor Inspetor Escolar, no sentido de desmistificar a concepção de mero fiscal das ações, pautadas na legislação vigente, dando perspectiva de maior visibilidade da contribuição deste profissional no que tange a qualidade de organização e prestação de serviços da unidade escolar à sua comunidade. É visível o desconhecimento da figura deste profissional pelos professores, como também pela comunidade escolar, por ser característica de sua atuação uma maior interação com o(a) secretário(a) escolar, que é o responsável por toda documentação da escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inspeção Escolar; Política

Educacional; Atuação do Professor.

### THE IMPORTANCE OF THE SCHOOL INSPECTOR TEACHER IN SCHOOL IDENTITY GOES BEYOND LEGAL PROCEDURES

**ABSTRACT:** This article has as its theme: The importance of School Inspection Teacher in school identity goes beyond legal procedures. In this context, the general objective is to identify actions that go beyond legal procedures and as specific objectives: to understand the duties of the School Inspector Teacher and to point out successful experiences. This article seeks to reflect on the attributions of the School Inspector teacher, in the sense of demystifying the concept of a mere inspector of actions based on current legislation. In the perspective of greater visibility and contribution regarding the quality of the school unit. The lack of knowledge of the figure of the Educational Inspection teachers, by the teachers, as well as by the school community, is visible, as there is greater interaction between the latter and the school secretary, for being responsible for all the school's documentation.

**KEYWORDS:** Educational Inspection; Educational politics; Role of the Educational Inspector teacher.

## 1 . INTRODUÇÃO

Esse artigo trata de uma pesquisa bibliográfica e documental qualitativa.

O curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional Integrada, ao oferecer uma disciplina de Inspeção Escolar, despertou em muitos o interesse em buscar aprofundar conhecimentos sobre o profissional de Inspeção Escolar e seu campo de atuação, que até então, como docentes desconhecíamos as funções deste profissional. Entende-se que este desconhecimento, por boa parte da equipe escolar, se deva ao fato do Inspetor Escolar estar diretamente vinculado ao secretário escolar, tendo em vista a formalização da fiscalização da unidade escolar.

Suscitaram-se então algumas questões inquietantes, tais como: Quem é esse profissional? Qual a sua formação? Quais são as suas atribuições? Por que é chamado de fiscal? Quais as legislações que embasam a criação deste profissional da educação?

A partir daí dá-se origem a este artigo, que tem como objetivo central identificar atribuições que vão além dos trâmites legais, na perspectiva de desmistificar a imagem de mero controlador e detentor de poder, mas de potencializar atividades em conjunto com a equipe pedagógica, de supervisão, de orientação.

Considerando a Portaria E/COIE.E Normativa nº03, de 19 de setembro de 2001, que estabelece as atribuições do Professor Inspetor Escolar, percebe-se a atuação da Inspeção Escolar para além dos trâmites legais quando a normativa propõe que este profissional atue em reuniões e realize visitas periódicas às unidades escolares.



Arquivo: Maparj2018-Mapa do Estado do Rio de Janeiro - Brasil - Regiões de Governo e Municípios - 2018.png.<sup>1</sup>

Como pode ser observado no mapa acima, o estado do Rio de Janeiro é constituído de 92 municípios. A Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), atende escolas públicas e privadas em todos os municípios do estado. A SEEDUC possui “468 professores inspetores ativos, todos com formação superior em pedagogia, com jornada semanal de 25 horas”, (NATARIO, Gustavo, 04/05/2016), para atender tamanha demanda.

A SEEDUC teve o primeiro e último concurso para o cargo efetivo de Professor Inspetor Escolar em 2007, ou seja, 15 anos já se passaram. Com isso, observa-se um pequeno quantitativo destes profissionais para atuar em todo o estado, fato que aponta para a necessidade de novo concurso público para esse corpo profissional.

(PEREIRA, 2012 e p.8; NATARIO, Gustavo (Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro - ALERJ, 04/05/2016).

Conhecer as atribuições e a atuação do professor Inspetor Escolar, para a qualidade do/no ensino se faz necessário para a compreensão de sua importância no processo educacional.

1. Mapa do Estado do rio de Janeiro. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maparj2018-Mapa\\_do\\_Estado\\_do\\_Rio\\_de\\_Janeiro\\_-\\_Brasil\\_-\\_Regi%C3%B5es\\_de\\_Governo\\_e\\_Munic%C3%ADpios\\_-\\_2018.png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maparj2018-Mapa_do_Estado_do_Rio_de_Janeiro_-_Brasil_-_Regi%C3%B5es_de_Governo_e_Munic%C3%ADpios_-_2018.png). Acesso em: 06/05/2022

## 2 . HISTÓRICO CRONOLÓGICO DA INSPEÇÃO ESCOLAR

### 2.1 Período Religioso

No Brasil colonial adotou-se a cultura religiosa portuguesa da Igreja Católica, com a vinda da Ordem dos Jesuítas em 1549, tendo em vista a catequização dos indígenas e a educação da elite colonizadora, o que acarretou a criação do primeiro sistema educacional.

Segundo Xavier, (1980) apud por Oliveira (2004, p.946), para atender às classes dominantes, foi disponibilizada educação clássica e humanista, nos moldes europeus.

De acordo com Albuquerque (1993), citado por Oliveira (2004, p.946), no século XIII os jesuítas se expandiram “do Pará a São Paulo com 17 colégios e seminários, 25 residências e 36 missões, além dos seminários menores e as escolas de alfabetização presente em quase todo território”

A Educação jesuíta consistia nos moldes da Idade Média, seguindo com o “aprissonamento do homem aos dogmas da tradição escolástica; a sua submissão a autoridade e a rígida ordenação social”. (OLIVEIRA, M.M 2004 p.946).

Segundo Meneses (1977) apud Pereira,(2012,p.17) “A escola paroquial era a única existente no período anterior ao século XII, em que o bispo da diocese era o responsável pela inspeção”.

Com a expansão quantitativa das escolas, a “função de inspecionar” a educação foi atribuída aos “cantores de cabido”. Após a oficialização da inspeção, esta passa para os mestres-escolas, com a “tarefa de elaborar planos de estudos, designar e demitir professores e em nome do bispo, conceder o direito de ensinar”, sem utilizar o conhecimento como meio de transformação, mas com a finalidade de manutenção da filosofia medieval da doutrina cristã.

De acordo com Albuquerque (1993), citado por Oliveira (2004 p.946),

O Projeto educacional dos jesuítas consistia na transmissão de uma educação homogênea; mesma língua; mesma religião; visão de mundo, o mesmo ideal de homem culto... uma identidade cultural; a catequese como processo de aculturação, embora destrutiva, de filhos de colonos órfãos trazidos de Portugal, com meninos indígenas e mestiços, eliminando a distinção de raças e dissolvendo costumes europeus; a contraposição da escola e da igreja à autoridade patriarcal da casa grande.

Esse Projeto Educacional tinha como foco o adestramento humano, iniciado com as crianças, a nível nacional, desconsiderando a vivência; a cultura e acarretando problemas nas comunidades indígenas. Essa foi a proposta de Sebastião José de Carvalho Melo, Marquês de Pombal, Secretário de Negócios Estrangeiros e Primeiro-ministro de Portugal, pelo período de 27 anos (1750-1777). (OLIVEIRA. (2004. p. 946).

A partir de 1759, acontece a expulsão da Companhia de Jesus com vistas às reformas, o que acarretou a extinção do único sistema educacional do Brasil.(OLIVEIRA.

(2004. p. 946).

Ainda segundo Oliveira, (2004)

a reforma pombalina se insere no contexto histórico do despotismo esclarecido e do enciclopedismo francês... prega a abertura do ensino às ciências experimentais tornando-o mais práticos e utilitário. (OLIVEIRA (2004.p.946),

Carvalho (1980), apud Oliveira (2004, p.947) relata que “os métodos e os conteúdos da educação jesuítica foram radicalmente reformuladas” com foco nas “ciências físicas e matemáticas”.

Segundo Oliveira (2004, p.947) da expulsão da Companhia de Jesus até a substituição dos jesuítas em 1772, parte da estrutura administrativa do ensino foi destruída, “substituiu-se a uniformidade de sua ação pedagógica pela diversificação das disciplinas isoladas.”

## **2.2 O Histórico da Inspeção Escolar Brasileira**

O histórico da Inspeção Escolar no Brasil, data de 1756, fazendo parte da estrutura burocrática de poder do Estado de manter a escola sob controle e de garantia da qualidade da educação (AUGUSTO, M. H.2010 p.2)

Segundo Augusto (2010 p.2) em 1799 a “fiscalização tem início nas aulas avulsas sem interligação, realizada por um professor de confiança do rei”. O que denota o início da fiscalização das aulas régias.

A Reforma João Pinheiro, Lei nº439/1906, acarretou a divisão do Brasil em 40 territórios. Esta divisão de território propicia então a inclusão de um órgão judiciário competente. Sendo “a inspeção técnica exercida pelos inspetores ambulantes” (AUGUSTO, 2010 p.2).

Segundo Augusto (2010, p.3) e Silva (2017 p.16), “em 1927 é criada a Inspeção Geral de Instrução Pública, que atuava junto ao Conselho Superior de Instrução”. Os inspetores municipais eram responsáveis pelo ensino o primário.

Ainda nos dias de hoje a Inspeção Escolar continua sendo itinerante, com a possibilidade de agendamento das visitas nas escolas.

Durante o período de 1930 a 1961, a inspeção de todas as instituições de ensino médio e superior era de competência federal. Posteriormente foi sendo descentralizada para os estados. (AUGUSTO, 2010, p.3)

A inspeção escolar durante todo esse período (1930 a 1961) cuidava do funcionamento das escolas; da metodologia; do comportamento dos professores e da avaliação do desenvolvimento na/da aprendizagem dos alunos. (AUGUSTO, 2010, p.3)

A Lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), e a Lei nº5. 692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que fixavam as diretrizes e bases da educação nacional,

também contemplavam a presença do inspetor escolar, tendo como principal atuação a fiscalização da regularidade dos processos, registros e cumprimento da legislação e normas vigentes à época. Atualmente a educação brasileira está sob a égide da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, de 1996.

Nota-se que historicamente a inspeção escolar está vinculada a fiscalização e ao controle das instituições de ensino e que vem seguindo as reformas educacionais.

### 2.3 Reformas da Inspeção Escolar

A primeira reforma educacional nacional foi realizada no início da Era Vargas (1930-1945) denominada Francisco de Campos, que formalizou a consolidação das disposições sobre a organização do ensino secundário através dos Decretos: nº 19.890, de 18 de abril de 1931, implantado sob a ditadura do “Estado Novo”.

O Decreto nº 19.890/31 define as funções a serem desenvolvidas pelos inspetores, desde um minucioso relatório como também assistir às aulas ministradas pelos professores, conforme a seguir:

Art. 53. A inspeção permanente, em cada districto, será exercida pelos inspectores e caberá aos inspectores geraes a incumbencia de percorrer os districtos não só para fiscalizar a marcha dos serviços, como para solucionar divergencias suscitadas entre os inspectores e os dirigentes dos estabelecimentos de ensino.

Art. 55. O inspector remetterá mensalmente ao Departamento Nacional de Ensino, em duas vias dactylographadas, um relatorio minucioso e de caracter confidencial, a respeito dos trabalhos de cada serie e cada disciplina da sua secção nos estabelecimentos do districto. Art. 56. Incumbe ao inspector inteirar-se, por meio de visitas frequentes, da marcha dos trabalhos de sua secção devendo para isso, por serie e disciplina: a) assistir a lições de exposições e demonstração pelo menos uma vez por mez;

b) assistir em igualmente, pelo menos uma vez por mez, a aulas de exercicios escolares ou de trabalhos praticos dos alumnos, cabendo-lhe designar quaes destes devam ser arguidos e apreciar o criterio de attribuição das notas;

c) acompanhar a realização das provas parciaes, que só poderão ser effectuadas sob sua immediata fiscalizaçào, cabendo-lhe ainda approvar ou modificar as questões a serem propostas;

d) assistir ás provas finaes, sendo-lhe facultado arguir e attribuir nota ao examinado.

Parágrapho unico. Dos trabalhos a que se refere este artigo, bem como do julgamento das provas parciaes mencionado no art. 37, deverá ser feito registro em livros adequados, de accòrdo com o estabelecido no regimento interno do Departamento Nacional do Ensino. (BRASIL. Câmara Legislativa. Decreto nº 19.890/31) <sup>2</sup>

## 3 . A DIVISÃO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO

De acordo com Castro, (2001, p.171), o Parecer 252/69 e a Resolução 2/69 de Valdir Chagas, influenciado pela divisão do trabalho, característico do capitalismo, estes deram

2. Câmara Legislativa. Decreto nº 19.890/31. Diário Oficial - 1/5/1931, Página 6945 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Consultado em 09/05/2022.

origem a “fragmentação da formação do profissional em seis habilitações de licenciatura plena e três de licenciatura curta.

O curso de Pedagogia encarrega-se então da “formação tecnicista”, acarretando a divisão do trabalho nas escolas e formando os seguintes profissionais de educação:

Administrador Escolar, para direcionar o processo decisório; o supervisor Pedagógico para atuar diretamente com os professores e o Orientador Educacional para atuar junto aos alunos; como também o Inspetor Escolar que integrava as Delegacias Regionais de Ensino (CASTRO,2001, p.171 e 172).

#### 4 . DIREITOS

**LEI Nº 1614, DE 24 DE JANEIRO DE 1990.** Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Público Estadual e dá outras providências. Aqui foram destacados os artigos referentes ao Inspetor Escolar: TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES, CAPÍTULO III DA ESTRUTURAÇÃO:

**Art. 20** - A classe de Inspetor Escolar é integrada pelo conjunto de professores responsáveis, no âmbito regional e central do Sistema Estadual de Educação, pelas diretrizes, orientação e controle do funcionamento das redes oficial e particular de ensino.

**Art. 27** - A classe de Inspetor Escolar abrange os níveis C e D, para os quais se exige a seguinte escolaridade:

**I** - Nível C, licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação em Formação de Secretário de Escola de 1º e 2º graus, ou Inspeção Escolar, ou Supervisão Educacional ou Administração Escolar ou Administração e Planejamento Escolar;

**II** - Nível D, licenciatura plena em Pedagogia, acrescida de curso de pós-graduação em Educação, com, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas.

#### 5 . LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.

A Inspeção educacional consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) Lei nº9394/96,3 conforme o infra citado, que define as ocupações e atuações dos profissionais de educação

**Art. 64.** A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.<sup>3</sup>

A inspeção escolar é uma das funções compreendidas no artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, que define as carreiras para a atuação em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional

3. Casa Civil. LEI Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_03/leis/19394.htm) Acesso em: 17/03/2022

na Educação Básica, no Brasil. Com esta lei extinguiram-se as licenciaturas curtas. A LDB em questão foi um divisor de águas na educação brasileira, e nesse sentido, destaca-se no inciso IX do artigo 8º, uma nova forma de inspeção, incluindo termos de supervisão, ampliando assim a linha de atuação da inspeção escolar, com vistas a construção de uma parceria para o caminho de uma gestão democrática e autônoma dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1996).

## 6 . FORMAÇÃO, FUNÇÃO E ATRIBUIÇÕES DO INSPETOR ESCOLAR

A Portaria da Coordenadoria de Inspeção Escolar- E/COIE.E Normativa nº03 de 19 de setembro de 2001 especifica as funções, a formação e as atribuições do Inspetor Escolar:

**Art.2º** É função precípua do Inspetor Escolar zelar pelo bom funcionamento das instituições vinculadas ao sistema estadual de ensino-público e particular- avaliando-as, permanentemente, sob o ponto de vista educacional e institucional e verificando:

- a) a formação e a habilitação exigidas do pessoal técnico- administrativo-pedagógico, em atuação na unidade escolar.
- b) a organização da escrituração e do arquivo escolar, de forma que fiquem asseguradas a autenticidade e a regularidade dos estudos e da vida escolar dos alunos.
- c) o fiel cumprimento das normas regimentais fixadas pelo estabelecimento de ensino, desde que estejam em consonância com a legislação em vigor.
- d) a observância dos princípios estabelecidos na proposta pedagógica da instituição, os quais devem atender à legislação vigente.
- e) e o cumprimento das normas legais da educação nacional e das emanadas do Conselho Estadual de Educação

**Artigo 3º** -São ainda atribuições específicas do Inspetor Escolar, além do acompanhamento contínuo às unidades de ensino:

- a) integrar comissões de autorização de funcionamento de instituições de ensino e/ou de cursos; de verificação de eventuais irregularidades, ocorridas em unidades escolares; de recolhimento de arquivos de escola com atividades encerradas, ou comissões especiais determinadas pela Coordenadoria de Inspeção Escolar.
- b) manter o fluxo horizontal e vertical de informações, possibilitando a realimentação do Sistema Estadual de Educação, bem como sua avaliação pela Secretaria de Estado de Educação, sempre que solicitados por órgãos e/ou instrução
- c) declarar a autenticidade, ou não de documentos escolares de alunos, sempre que solicitado por órgãos e/ou instituições diversas.
- d) divulgar matérias de interesse relativo à área educacional.

Durante este período, estava em voga as funções da Inspeção Educacional no contexto aqui apresentado. Costa e Ventura (2001) realizaram uma pesquisa sobre a importância atribuída a avaliação dos estabelecimentos de ensino e as funções da Inspeção Geral de Educação como entidade avaliadora e fiscalizadora, discutida a técnica pedagógica, administrativa e financeira. Assim, Costa e Ventura (2001p. 383) destacaram a alteração das funções e a atuação da Inspeção-Geral da Educação em Portugal (IGE), com

base na Lei Orgânica daquele país, onde a Inspeção-Geral da Educação tem competência para intervir em todo o sistema educacional, agindo com base no Plano de Atividades anual, aprovado pelo Ministro da Educação, além de:

Avaliar e fiscalizar, nas vertentes técnico-pedagógicas, administrativa e financeira, as atividades da educação, as atividades da Educação pré-escolar, escolar e extra-escolar, os estabelecimentos de ensino e serviços integrados no sistema de ensino.[...] No âmbito do apoio técnico, compete-lhe propor e colaborar na preparação de medidas que visem o melhoramento do sistema educativo; apoiar pedagógica e administrativamente os órgãos dos estabelecimentos de ensino, instruir processos disciplinares e representar o Ministério da Educação nas estruturas de inspeção escolar das escolas europeias. COSTA E VENTURA (2001p.383).

Segundo os autores a atuação de inspetor educacional em Portugal adota um “modelo de controle administrativo, burocrático e geralmente político ideológico”.

Costa e Ventura (2001, p.386) citam Teixidó Planas (1997), quanto aos modelos de administração dos sistemas educativos e as concepções de escola, pois possuem inspeção educativa específica segundo o modelo adotado.

Exemplificam destacando que nas regiões central e sul da Europa, adotam a “administração educativa centralizada burocrática (a escola depende da repartição pública) e regulamentada, características do modelo embasado em processos burocráticos de fiscalização e de verificação conforme a legislação, ou seja, a inspeção” meramente fiscalizadora.

Quanto à administração educativa descentralizada, como a anglo-americana que adota a supervisão como acompanhamento e orientação às escolas e à comunidade escolar, conforme o “perfil profissional”. Neste modelo a escola tem mais autonomia, porém o profissional necessita de capacitação. Isso justifica o modelo adotado pela SEEDUC-RJ, historicamente construído no Brasil aos moldes de Portugal.

## **7 . NOVAS NORMAS.**

### **7.1 Admissão do Inspetor Educacional como Estatutário**

Segundo Pereira (2012 p.12) e Silva (2017, p.13), o primeiro concurso público da SEEDUC/RJ para Inspetor Escolar, ocorreu em 2007, os autores relatam também que estes cargos, na década de setenta, eram ocupados “através de uma seleção interna e como o quantitativo era muito pequeno em comparação ao volume de trabalho, as Coordenadorias Regionais nomeavam professores para assumirem a função de supervisores, na tentativa de suprir a carência”

Registra-se que o primeiro concurso ocorreu 11 anos depois da função ter sido preconizada pela LDB nº 9394/96. E somente após 13 anos, ou seja, em 2009, com a Lei nº12.014, de 6 de agosto de 2009, que altera a LDB, ocorre o reconhecimento de

profissionais da educação, quando o Art.61º da Lei nº 9394/96 é alterada, a considerar:

“Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

II – Trabalhadores em educação, portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

## **7.2 Diretoria de Inspeção Escolar, Certificação e Acervo – DICA**

A Coordenação de Inspeção Escolar fazia parte da SEEDUC RJ até 2014. Atualmente é intitulada Diretoria de Inspeção Escolar, Certificação e Acervo - DICA (SILVA,2017p.13). Neste sentido, Silva (2017), relata que

Este setor é responsável pela inspeção escolar em todo o estado do Rio de Janeiro, e abrange três coordenações centrais e 16 regionais, onde estão quatrocentos e sessenta e oito professores inspetores escolares.

Pereira (2012, p.11) relata a sua experiência durante o desenvolvimento de sua função que tecnicamente foi a de

acompanhar e avaliar as unidades escolares; autorizar novas escolas; assinar documentos; certificar concluintes do Ensino Médio; conferir a escrituração escolar; orientar os diretores e secretários sobre o cumprimento da legislação; verificar o cumprimento da legislação; apurar denúncias e reclamações; expedir documentos de escolas extintas e tantas outras atribuições que vão surgindo de acordo com novas portarias; resoluções; deliberações; pareceres e ordens de serviço.

Entende-se que as funções da inspeção escolar estão relacionadas aos procedimentos de organização e regularização, voltadas para unidades escolares.

Sob o entendimento de Augusto (2010, p.1.), as atribuições do Professor Inspetor escolar estão diretamente ligadas a função verificadora da conformidade legal das escolas e de função corretiva dos desvios dos atos e procedimentos. Suas atribuições e práticas de trabalho confirmam que se trata de uma função de regulação de controle do sistema de ensino.

## **7.3 Deliberação CEE Nº 357, de 26 de julho de 2016**

A Deliberação do CEE RJ, Nº357, homologada pela Portaria CEE nº 3.514, de 27/07/2016 e publicada em 15/08/2016, pag. 10, estabelece normas para expedição de históricos escolares, declarações de conclusão de série, certificados de conclusão de cursos ou etapas da Educação Básica e diplomas no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, revogam as Deliberações CEE 221/1997 e 292/2004, e dá outras providências.

**Art. 1º** - A expedição de históricos escolares, declarações de conclusão de série, certificados de conclusão de cursos ou etapas da Educação Básica e diplomas, quando couber, com as especificações cabíveis, são da exclusiva responsabilidade da instituição de ensino, a partir da publicação desta Deliberação.

§ 4º. A Inspeção Escolar deverá cumprir o disposto no parágrafo anterior,

no prazo máximo de 30 (trinta) dias, contados do protocolo da listagem na Diretoria Regional correspondente.

**Art. 2º** – A Inspeção Escolar tem prazo de 90 dias para autenticar as relações de concluintes referentes aos anos letivos anteriores ao ano corrente, que, na data da publicação desta Deliberação, estiverem aguardando.

**Parágrafo único.** Após autenticação pela Inspeção Escolar, todas as listas de alunos concluintes até o ano letivo de 2015 deverão ser encaminhadas para publicação no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro.

O trabalho do professor Inspetor escolar tem que levar em consideração as peculiaridades de cada escola.

Não estava colocado, no âmbito da lei, o controle a ser exercido pela inspeção, como de fato é feito hoje no estado do Rio de Janeiro. A avaliação de ações e processos pode se dar em contexto de parceria, no qual os resultados, tomados em seu caráter diagnóstico, apontam para uma tomada de ações do poder público, direcionadas à orientação e melhoria dos processos, e não apenas a sanções. A LDB, no inciso IX do artigo 8º, traz consigo uma nova forma de inspeção, colocando-a, inclusive, em termos de “supervisão”, o que amplia os horizontes desta ação e a coloca a serviço da parceria e da busca por uma gestão democrática e autônoma dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1996). Entretanto, a ação da inspeção escolar do estado do Rio de Janeiro, voltada para o controle do sistema escolar, é visível, e pode ser observada exemplarmente na diferença entre as ações realizadas em escolas públicas da rede estadual e nas escolas da rede privada do sistema de ensino. SILVA (2017, p.14)

SILVA (2017.p.15) relata que depois de oito anos atuando em diversos setores da Diretoria de Inspeção Escolar, Certificação e Acervo, foi convidada a integrar a equipe da Comissão Permanente de Educação da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) e pode constatar problemas de comunicação que se estabelecem por meio de relações de poder não definidas formalmente e de uma luta constante em que, de um lado, estão componentes da inspeção escolar. Em decorrência do temperamento do inspetor, como também do procedimento dos usuários, Silva (2017), observa-se que:

as relações que se dão perpassadas um poder instituído não oficialmente são oriundas de um contexto histórico, reforçado por dispositivos legais, que impõem ao profissional de inspeção tal imagem e ação. Como o controle da educação sempre foi objeto das políticas públicas educacionais, a inspeção desempenha, no caso do estado do Rio de Janeiro, papel principal neste mecanismo, uma vez que, atua não só na rede estadual, mas em todo o sistema educacional, que também abarca as escolas privadas. (SILVA, 2017p.15)

## 8 . FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA - FAETEC

A Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, segundo a publicação que consta na página oficial da instituição, no sítio: <http://www.faetec.rj.gov.br>, datado de 21-04-2009, no título: Cargos e salários FAETEC, adota as atribuições para o cargo de Inspetor

Escolar<sup>4</sup>, que veremos a seguir.

## 8.1 Descrição Sintética

Ter como atribuição básica supervisionar as escolas em todas as suas ações, zelando pelo fiel cumprimento da legislação emanada dos órgãos competentes, das normas e diretrizes da FAETEC e do fiel cumprimento de currículos, planos e programas.

## 8.1 Atribuições Típicas

- Estabelecer um elo entre as unidades escolares e a Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC – levantando todas as necessidades da escola e encaminhando aos setores competentes;
- Analisar, conferir, assinar e autenticar a documentação escolar;
- Acompanhar o processo ensino – aprendizagem, supervisionando o cumprimento dos conteúdos curriculares;
- Avaliar o processo ensino – aprendizagem, examinando relatórios, participando do Conselho de Classe para aferir a validade dos procedimentos de ensino adotados;
- Subsidiar as escolas em relação ao aspecto legal, verificando o seu cumprimento;
- Subsidiar a equipe técnico – pedagógica e professores no trabalho pedagógico;
- Participar de projetos, eventos e palestras promovidas pela Unidade Escolar;
- Emitir relatórios periódicos sobre as suas atividades e manter a chefia permanentemente informada a respeito de irregularidades escolares;
- Participar de cursos de atualização e demais eventos promovidos ou indicados pela FAETEC;
- Orientar o Corpo Docente no desenvolvimento de suas potencialidades profissionais, assessorando técnica e pedagogicamente, para incentivar lhes a criatividade, o espírito de equipe e a busca de aperfeiçoamento.

Com a recente Resolução Conjunta Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC); Secretaria de Estado Ciência Tecnologia e Inovação (SECTI) e Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). nº 1625 de 04 de maio de 2022, a qual “delega as seguintes competências e para e práticas de atos para a FAETEC, a serem desenvolvidas pela equipe específica de Professores de Inspeção Educacional; anteriormente restrito a SEEDUC.

I- autorização, implantação e extinção de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

II- alteração de endereço e denominação das Unidades de Ensino;

---

4. FAETEC – Fundação de Apoio a Escola Técnica. Rio de Janeiro, 21-04-2009, disponível em: <http://www.faetec.rj.gov.br/divrh/index.php/cargos-e-salarios-faetec/113-inspetor-escolar>. Acesso em 09-05-2022

Estipula o período de 90 dias após o encerramento do calendário letivo de toda a Rede, enviar o Relatório Gerencial para SEEDUC. Também dispõe os indicadores para o acompanhamento e avaliação das instituições de ensino de sua REDE. Caso não seja entregue o relatório em tempo será suspensa a delegação de competência. No caso do cumprimento do referido relatório no tempo previsto será renovada a cada cinco anos por ato conjunto das secretarias SEEDUC e SECTI.

## 9 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou apenas realizar, através de um levantamento bibliográfico, conhecer e aprofundar um pouco mais sobre o Profissional de Inspeção Escolar, profissional este que traz a origem de sua história, no Brasil, amarrada a vinda da Ordem dos Jesuítas (1549), com vistas a catequização dos indígenas, ação estendida por todo o País. Sendo o Bispo da diocese responsável inicialmente pela inspeção educacional e posteriormente esta responsabilidade aos “cantores de Cabido”. Com a oficialização da inspeção, esta passa para os mestres-escola, com a tarefa de elaborar planos de estudos; designar e demitir professores com a autorização do bispo e conceder o direito de ensinar.

Ficou claro que com a reforma do Marquez de Pombal (1750-1777), ocorreu a expulsão da Companhia de Jesus até a substituição dos jesuítas em 1772, o que acarretou a proposta de uniformidade da ação pedagógica tendo em vista a diversificação das disciplinas isoladas.

O histórico da Inspeção Escolar brasileira data de 1756, a partir de uma estrutura burocrática, de poder do Estado em manter a escola sob controle e de garantir a qualidade da educação.

A fiscalização é iniciada com aulas avulsas (1799) sem interligação, realizada por um professor de confiança do Rei, o que denota o começo da fiscalização das aulas régias.

Várias reformas relacionadas à educação ocorreram, tais como a de João Pinheiro com a Lei nº439/1906) com a divisão do território brasileiro; que propiciou a inclusão de um órgão judiciário competente, sendo a Inspeção técnica exercida pelos inspetores ambulantes.

Com a criação da Inspetoria Geral de Instrução Pública (1927) para atuar com o Conselho Superior de Instrução, os inspetores municipais se tornaram responsáveis pelo ensino primário.

De 1930 a 1961 todas as instituições de ensino médio e superior estavam submetidas a inspeção de competência federal, que posteriormente foi sendo desmembrada para estados e municípios.

Durante este período a prática da Inspeção Escolar consistia em regular o funcionamento das escolas; da metodologia; do comportamento dos professores e da avaliação do desenvolvimento na/da aprendizagem dos alunos.

Mas foram as Leis nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 e a de nº5692, de 11 de agosto de 1971, que fixaram as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e contemplaram a presença do Inspetor Escolar com a função de: fiscalização da regularidade dos processos; registros escolares e do cumprimento, pelas unidades de ensino, da legislação e das normas vigentes.

A promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, foi um marco da legislação educacional, quando definiu as ocupações e atuações e a formação dos profissionais de educação. Pode-se destacar também a Portaria da Coordenadoria de Inspeção Escolar- E/COIE Normativa nº 03, a qual especifica as funções, a formação e as atribuições do Inspetor Escolar.

Em relação à ênfase de que a atuação do Inspetor Escolar vai além da fiscalização e regulação dos trâmites legais, pode-se destacar, no rol de atribuições do Inspetor Escolar:

Subsidiar a equipe técnica, pedagógica e professores no trabalho pedagógico; Participar de projetos, eventos e palestras promovidas pela Unidade Escolar; Emitir relatórios periódicos sobre as suas atividades e manter a chefia permanentemente informada a respeito de irregularidades escolares; Participar de cursos de atualização e demais eventos promovidos ou indicados pela FAETEC; Participar de cursos de atualização e demais eventos promovidos ou indicados pela FAETEC e Orientar o Corpo Docente no desenvolvimento de suas potencialidades profissionais, assessorando – o técnica e pedagogicamente, para incentivar – lhes a criatividade, o espírito de equipe e a busca de aperfeiçoamento.

Com a recente Resolução Conjunta Secretaria Estadual de Educação “delega as seguintes competências e para e práticas de atos para a FAETEC, a serem desenvolvidas pela equipe específica de Professores de Inspeção Educacional; anteriormente restrito a SEEDUC.

Ao ampliar as atribuições dos professores de Inspeção Educacional da FAETEC reconhece a relevância das atuações desses profissionais na Rede.

Configura-se então a importância do novo perfil do Inspetor Escolar que contribui para as relações interpessoais e intersetoriais harmoniosas no ambiente escolar, no sentido de desmistificar a figura de um mero fiscal, historicamente construída e deixar evidente a importância da atuação pedagógica deste profissional, nas demandas múltiplas diárias de uma unidade escolar.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTO, M.H. Inspeção escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/60-1.pdf>

BRASIL Ministério da Educação e Saúde. **REFORMA FRANCISCO CAMPOS**, 1931 Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/reforma-francisco-campos/> Acesso em: 23/01/2022 23

\_\_\_\_\_ Ministério de Educação e Saúde **DECRETO Nº 19.890**, de 18 de abril de 1931 BRASIL **DECRETO Nº 19.890**, DE 18 DE ABRIL DE 1931 Lei Francisco Campos **EMENTA:** Dispõe sobre a organização do ensino secundário Diário Oficial - 1/5/1931, Página 6945 (Publicação Original) Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> Acesso em: 23/01/2022

\_\_\_\_\_ Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos **LEI Nº 5.540**, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Revogada pela LDBN 9394/96

\_\_\_\_\_ Conselho Federal de Educação- – CFE. Parecer 252 de 1969

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9394/96**, que define as carreiras para a atuação em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na Educação Básica, no Brasil.

\_\_\_\_\_ Presidência da República. Casa Civil. Chefia para Assuntos Jurídicos Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009- **Altera o art. 61 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996**, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. DOU de 7.8.2009

-----**LEI Nº 1614, DE 24 DE JANEIRO DE 1990.** Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério público estadual e dá outras providências, título i das disposições preliminares capítulo iii da estruturação.

CASTRO , Magali, de. **Curso de Pedagogia: Novos Questionamentos em Torno de Uma velha Identidade** Ensaio: aval. pol.públ.Edu.Rio de Janeiro,v.9,n31,p.167-192,abr/jun.2001

COSTA, Jorge Adelino; Ventura, Alexandre. **A Inspeção da Educação e as Escolas em Portugal: As Opiniões e as Expectativas dos Gestores Escolares com Base num Estudo Exploratório** . Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.9. n.33,p..383-396, out./dez.2001

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Fundação de Apoio à Escola Técnica (**Faetec**), vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, **LEI Nº 1614, DE 24 DE JANEIRO DE 1990. Dispõe sobre o plano de carreira do magistério público estadual e dá outras providências, título i das disposições preliminares capítulo III da estruturação**

\_\_\_\_\_ Secretaria de Ciências e Tecnologia . **Fundação de Apoio à Escola Técnica- FAETEC** .Rio de Janeiro, 21-04-2009 Disponível em: <http://www.faetec.rj.gov.br/divrh/index.php/cargos-e-salarios-faetec/113-inspetor-escolar> Acesso em : 23/03/2022

\_\_\_\_\_ **Conselho Estadual de Educação COMISSÃO PERMANENTE DE LEGISLAÇÃO E NORMAS DELIBERAÇÃO CEE Nº 357, de 26 de julho de 2016** Homologada pela Portaria CEE nº 3.514, de 27.07.2016 Publicada em 15.08.2016, pag. 10/11

\_\_\_\_\_ -Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) **Professores Inspectores Escolares Reivindicam Melhores condições de trabalho.** 04/05/2016 Disponível em : <https://www.alerj.rj.gov.br/Visualizar/Noticia/38256?AspxAutoDetectCookieSupport=1#:~:text=O%20estado%20do%20Rio%20conta,com%20forma%C3%A7%C3%A3o%20superior%20em%20pedagogia.>

\_\_\_\_\_ -Governo do Rio de Janeiro Conselho Estadual de Educação Comissão Permanente de Legislação e Normas Deliberação **CEE Nº 357, de 26 de julho de 2016** Estabelece normas para expedição de históricos escolares, declarações de conclusão de série, certificados de conclusão de cursos ou etapas da Educação Básica e diplomas no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, revoga as Deliberações CEE 221/1997 e 292/2004, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D\\_2016-357.pdf](http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2016-357.pdf) Acesso em: 29/08/2021

\_\_\_\_\_ . Governo do Rio de Janeiro **CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO COMISSÃO PERMANENTE DE LEGISLAÇÃO E NORMAS DELIBERAÇÃO CEE Nº 363, de 30 de maio de 2017** Estabelece normas de gestão da documentação escolar e recolhimento de acervos de escolas extintas e dá outras providências

\_\_\_\_\_ . Governo do Rio de Janeiro **RESOLUÇÃO CONJUNTA SEEDUC-SECTI - FAETEC nº1625** de 04 de maio de 2022. Dispõe sobre a delegação de competências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro p.14.Ano XLVIII-nº093-Parte I Terça-Feira-24 de maio de 2022.

MAPA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO Disponível em: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/43/Maparj2018-Mapa\\_do\\_Estado\\_do\\_Rio\\_de\\_Janeiro\\_-\\_Brasil\\_-\\_Regi%C3%B5es\\_de\\_Governo\\_e\\_Munic%C3%ADpios\\_-\\_2018.png](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/43/Maparj2018-Mapa_do_Estado_do_Rio_de_Janeiro_-_Brasil_-_Regi%C3%B5es_de_Governo_e_Munic%C3%ADpios_-_2018.png) Acesso em 30/04/2022

MARTINS, Marcel. **Inspeção Escolar em Minas Gerais: A atuação pedagógica frente às demandas administrativas.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 132 f. 2020.

<http://mestrado.caeduff.net/inspecao-escolar-em-minas-gerais-a-atuacao-pedagogica-frente-as-demandas-administrativas/>

[http://mestrado.caeduff.net/wp-content/uploads/2021/01/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Marcel\\_Martins\\_versao\\_pos\\_defesa.pdf](http://mestrado.caeduff.net/wp-content/uploads/2021/01/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Marcel_Martins_versao_pos_defesa.pdf)

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Reforma Francisco Campos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/reforma-francisco-campos>

NASCIMENTO, Dorval. **Inspeção Escolar, Patriotismo e Escola: Organização da Inspeção Escolar e Cultura Cívica nas Escolas Primárias de Santa Catarina (1900 – 1930)**1 – PPGE/UNESC Agência Financiadora: CNPq e FAPESC Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-5163-int.pdf> Acesso em:25/01/22

PEREIRA, Jéssica Coelho de Lima. **Inspeção Escolar: uma análise das relações de poder.** Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de

Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro 2012 Disponível em: <https://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/Dessicacoelho1.pdf> Acesso em 29/08/2021

SILVA, Cristiana Cecília Pinto da. **O Poder do Carimbo: uma análise da legislação, do perfil e das relações que envolvem a inspeção escolar no estado do Rio de Janeiro** Dissertação(Universidade Federal de Juiz de Fora Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Juiz de Fora, 2017 Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/o-poder-do-carimbo-uma-analise-da-legislacao-do-perfil-e-das-relacoes-que-envolvem-a-inspecao-escolar-no-estado-do-rio-de-janeiro/> Acesso em:29/08/2021

## A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CURRÍCULO EM CURSOS FIC - DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A AUTORIA DOCENTE

*Data de aceite: 21/10/2022*

*Data da Submissão: 25/08/2022*

### **Maria Leticia de Salles Redig de Campos**

Pedagoga. Professora aposentada do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - ISERJ

**RESUMO:** Este estudo tem por objetivo relatar e discutir – à luz da ciência pedagógica e sociológica - uma experiência de construção curricular em unidade de ensino vocacionada para cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores – Cursos FIC. Assim, ao lado da descrição de cada um dos passos dessa experiência, foi-se construindo uma reflexão diacrônica e teórica, por meio de um levantamento bibliográfico e documental, dos assuntos chave da experiência, quais sejam: o papel do coordenador pedagógico, o currículo e a construção curricular e os alunos dos cursos FIC. Além do relato da própria autora, como em um estudo de caso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Coordenação pedagógica. Construção do Currículo. Formação inicial e continuada de trabalhadores. Currículo por competências. Educação de Jovens e Adultos

### CONSTRUCTING A CURRICULUM AT A SCHOOL OFFERING BASIC AND CONTINUING EDUCATION COURSES FOR WORKERS. THE ROLE OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR AND THE TEACHING AUTHORSHIP

**ABSTRACT:** This study aims to report and discuss – from the perspective of pedagogical and sociological science - an experience of constructing a curriculum at a school offering basic and continuing education courses for workers – Cursos FIC in Portuguese. Along with the description of each step of this experience, a bibliographic and document review was carried out to build a diachronic and theoretical reflection of the key subjects of the experience, namely: the role of the pedagogical coordinator, the curriculum and the construction of the curriculum and the students. The author's own report is presented as well, as a case study.

**KEYWORDS:** pedagogical coordination; construction of curriculum; basic and continued education of workers; competency-based curriculum; youth and adult education.

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo buscou estudar o trabalho de construção de um currículo por competências, levado a efeito por instrutores de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC) e sua respectiva coordenadora pedagógica. Pretendeu, ainda, registrar e fundamentar esse trabalho em estudos realizados sobre currículo, por meio do ensino por competências, enfatizando o trabalho de coordenação pedagógica e a formação inicial e continuada, no contexto da educação profissional de trabalhadores, também identificada como qualificação profissional, conforme Art. 39 §2º I da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. (BRASIL, 1996)

Pretendeu-se dar visibilidade a uma modalidade de ensino pouco estudada nos meios acadêmicos: os cursos de formação continuada de trabalhadores, em sua maioria frequentados por egressos ou estudantes dos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou por adultos cuja terminalidade escolar não passou do ensino fundamental. Há alguns poucos estudos sobre esses cursos, a maioria no âmbito do sistema S<sup>1</sup>. A academia pouco tem se voltado ao estudo de cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, no âmbito da educação pública. Buscou-se ainda, uma reflexão teórica sobre os aspectos fundamentais nessa construção curricular.

Para tanto procurei descrever e refletir sobre a minha própria experiência, empreendida entre os anos de 2009 e 2012, como coordenadora pedagógica no Centro de Ensino Profissionalizante São Sebastião - nome fictício dado à unidade em que trabalhei. Apresentei ainda uma pequena, mas importante amostra do extenso material (Figuras 1 e 2) por mim produzido para este trabalho - material esse não incorporado pela instituição como de sua autoria.

Sendo a produção acadêmica e científica muito parca, no que diz respeito a esse tipo de curso, nesse contexto, optei por realizar um estudo mais autoral, de caráter exploratório, na análise e reflexão sobre a minha própria prática. Fique claro que não se trata aqui de uma autoavaliação, mas preferencialmente de uma reflexão sobre essa prática, à luz da produção científica atual, sobre uma experiência realizada há mais de dez anos. Assume assim a forma de pesquisa documental e estudo de caso a reflexão sobre a experiência objeto deste artigo, tratando-se assim de uma re-visão.

Com o olhar permanente na gestão democrática, a primeira seção deste artigo descreve a realidade factual e legal dos cursos de formação inicial e continuada. A segunda desenvolve uma reflexão sobre o trabalho de coordenação pedagógica e naquele realizado

---

1. Sistema S, termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica que, além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Fonte: Agência Senado. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s> Acesso em 29 mai. 2021.

na formação (inicial e continuada!) dos próprios instrutores desses cursos, na busca de sua autoria docente. A terceira parte deste estudo – visto que essa formação desembocou em uma construção coletiva dos currículos com os quais iríamos trabalhar – foi dedicada a reflexões na área do currículo, objeto de nosso projeto de trabalho naquela escola, a partir do currículo por competências definido – e defendido - por Philippe Perrenoud (1999) já desde antes daquela ação. O estudo finaliza com a busca da definição de um perfil do aluno da modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos e suas interrelações com o perfil de nossos alunos dos cursos de formação inicial e continuada. São os mesmos sonhos que embalam um e outro? Que caminhos percorrer?

## 2 . A DEFINIÇÃO E A REALIDADE DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A eterna dicotomia ensino propedêutico – ensino profissional tem dificuldades para desaparecer de cena. Ela é a expressão e a representação da estratificação da nossa sociedade. Ela toma formas diversas, nas diferentes leis educativas por que tem passado nosso país, usando diversos disfarces, mas permanece latente como a desvelar uma ferida, um preconceito intransponível, existente na estrutura de sociedade capitalista em que vivemos.

Esta afirmação está latente no corpo do Documento Base do PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada, publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC (BRASIL, 2007). Ali fica patente o insucesso com os resultados do ensino fundamental na educação de jovens e adultos e fica proposta a opção por cursos de formação inicial e continuada como um remédio ou uma solução a esse fracasso. Afirma o documento que, por práticas diversas, “muitos dos [alunos] que conseguem chegar ao final do ensino fundamental sequer dominam a leitura, a escrita e os conhecimentos inerentes a essa etapa de escolarização.” (BRASIL, 2007, p.11)

O documento afirma ainda que:

Nesse contexto, a integração da formação inicial e continuada de trabalhadores com o ensino fundamental na modalidade EJA é uma opção que tem possibilidade real de conferir maior significado a essa formação, pois tem o poder de incidir diretamente na melhoria da qualificação profissional dos sujeitos aos quais se destina. (Ibidem, p. 19)

E continua:

**Não se trata**, de maneira alguma, de **subsumir o conteúdo propedêutico do ensino fundamental a uma preparação para o mundo do trabalho**, mas sim de garantir a totalidade do primeiro integrando-o à segunda. (Ibidem, p.19) (grifo nosso)

A subsunção existe e a substituição também. Verdade é que muitos dos cursos de

formação profissional continuada têm incluído conteúdos de língua portuguesa, informática, matemática, dentre outros. O desprestígio é tanto que a academia carece de estudos sobre o assunto. Ao se buscar na produção acadêmica<sup>2</sup> a palavra-chave “formação continuada” ou “cursos de formação continuada”, encontram-se múltiplos estudos sobre formação continuada docente, quase que exclusivamente.

Os cursos de formação inicial e continuada, além de estar previstos no artigo 39 §2º I da lei 9394/96 (BRASIL, 1996) estão definidos em legislação específica, especialmente no Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 - alterado pelo Decreto nº 8268 de 18 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) - que prevê em seu artigo 1º (BRASIL, 2004) que a “educação profissional [...] será desenvolvida por meio de cursos e programas de: [...] I - formação inicial e continuada de trabalhadores”. O mesmo Decreto nº 5154, em seu artigo 3º, define a integração entre os diversos níveis de formação profissional, através dos itinerários formativos - instituto cuja implantação na rede pública de ensino profissional pouco tem dado frutos:

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo **itinerários formativos**, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§1º Para fins do disposto no **caput** considera-se itinerário formativo o **conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional** em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§2º Os cursos mencionados no **caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos**, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho. (grifos nossos)

A realidade dos cursos de formação inicial e continuada bate à porta. Ela existe. Tendo experimentado pessoalmente um trabalho original e único de coordenação pedagógica no Centro de Ensino Profissionalizante São Sebastião, vocacionado para esses cursos, construindo com os instrutores dos cursos de cabeleireiro, manicure, corte e costura, bombeiro hidráulico e eletricista predial o currículo de cada um desses cursos, de duração média de 200 horas-aula, pude refletir sobre o papel e a função do coordenador pedagógico na gestão do processo pedagógico e de construção do currículo.

### **3 . A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO AGENTE IMPULSIONADOR DA AUTORIA DOCENTE**

O Artigo 2º da Lei maior da Educação no País (BRASIL, 1996) estabelece que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno

2. Sites como Google Acadêmico, Scielo, Anped dentre outros.

desenvolvimento do educando, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua **qualificação para o trabalho**. (grifo nosso)

Assim, não está a profissionalização oposta ao pleno desenvolvimento. São camadas que se acrescentam e que se interpenetram. Barbosa (2019, p. 70) afirma:

A partir da compreensão de que o trabalho é atividade essencialmente humana, o trabalho é uma das dimensões a ser desenvolvida na educação escolar. Não se trata, porém, de uma educação unilateral, preocupada apenas com a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho e a transmissão dos valores que legitimem o capitalismo, mas a formação que pressupõe o “trabalho como princípio educativo” (GRAMSCI, 1995 apud BARBOSA), por entender que o trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social; atividade pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento e se aperfeiçoa.

Por outro lado, Ferreira, ao buscar definir o papel do supervisor educacional (2001, p. 82) esclarece que

[...] é preciso repensar a prática dos profissionais da educação e, em especial, dos profissionais que irão exercer a supervisão em todos os âmbitos do sistema educacional em resposta às demandas que urgem, diante das profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho e das relações sociais na chamada “sociedade do conhecimento” e na “era da globalização”.

E acrescenta ser importante [uma proposta] que “integre conteúdo e método, no sentido de propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas”. (FERREIRA, 2001, p. 83)

Assim é que o trabalho que desenvolvi como coordenadora pedagógica nesta experiência buscava partilhar com os alunos esta “filosofia”. Primeiramente ao tornar público e divulgar por meios diversos – cartazes, distribuição inicial de material relativo aos cursos e à avaliação - o currículo, os critérios de avaliação, o sistema de avaliação, as condições de estudo e prática profissional.

A opção pelo termo coordenador pedagógico na definição da função do pedagogo que atua, sobretudo, junto aos professores fundamenta-se no fato de que ela sugere uma horizontalidade na relação da equipe pedagógica de gestão escolar com o seu corpo docente. Os sinônimos - ou equivalentes - Supervisor Educacional e Orientador Pedagógico transmitem uma carga semântica pesada. No que se refere ao Supervisor Educacional, a história já lhe conferiu papéis nada democráticos, sendo até hoje em muitas redes assim chamados aqueles que fiscalizam (sem participar do planejamento). No que tange ao segundo termo – orientador pedagógico, ele sugere a existência real – e comum - de uma hierarquia de saberes, calcada em uma hierarquia puramente burocrática! Dessa forma, a opção pelo termo coordenador pedagógico, para definir o pedagogo que trabalha – de forma horizontalizada e não de forma verticalizada com o coletivo dos professores e deles faz surgir e produzir seu próprio instrumento de trabalho que é o currículo - me parece a melhor opção. Experiências de coordenação pedagógica – com este nome e com a abordagem democrática que escolhemos são citadas e analisadas a seguir.

Pesquisa que vislumbrei mais próxima do objeto deste estudo é a de Alcilane Motta Saavedra Pinto e está vinculada “ao campo de formação de professores” (PINTO, 2014, p. 17). Ela aborda os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica por instrutores que atuam na formação inicial e continuada na Educação Profissional”. A pesquisadora realizou estudo aprofundado sobre a questão e, com ela, posso afirmar que a formação dos instrutores para cursos FIC de formação continuada não está regulamentada em lei, tratando a Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação, de 26 de junho de 1997 (BRASIL, 1997), de quase toda a formação de docentes – inclusive para o ensino profissional, mas para o ensino fundamental, ensino médio e para a educação profissional em nível médio. Trabalha-se assim em um terreno em que tudo é possível e aí reside o desafio que busquei enfrentar.

Os docentes dos cursos FIC de formação continuada são selecionados por sua experiência profissional. Assim é no ensino público profissionalizante; assim o é no sistema S. Com isso, tem-se muitas vezes profissionais vocacionados para o trabalho docente e que estabelecem com os alunos uma relação empática importante nessa atividade. Tem-se ainda profissionais que se interessam por estudar a questão pedagógica e realizam cursos de formação pedagógica para tal. Esses casos são certamente em número menor e não foi o caso da maioria dos instrutores da escola. Muitos desses instrutores foram formados e foram – ou são - formadores no sistema S, que dispõe permanentemente de curso de formação de instrutores.

O trabalho de coordenação pedagógica ali realizado consistiu em acolher o corpo docente da escola: aqueles que ali estavam para transmitir conhecimentos, técnicas, habilidades e valores para outros que se interessassem pelo ofício. Mas o que haveria de comum entre esses docentes, esses condutores de percurso? Que semelhanças tinham entre si, além de estarem trabalhando para o mesmo “empregador”? O instrutor quando é contratado pela instituição educativa, já conhece seu ofício e muitas vezes já transmitiu seus saberes para outros. Ao chegar em uma nova escola, é-lhe fornecido um plano de curso, alguns materiais permanentes e poucos de consumo. E a liberdade de cátedra faz o resto. O instrutor faz o que ele sempre fez. A atuação do coordenador pedagógico consiste em sentar-se com este profissional, perguntar-lhe o que ele faz, por que faz e se gostaria de fazer diferente. Abrir-lhe os horizontes e o acesso a experiências e teorias que se ocupam do mesmo assunto.

A mediação foi o primeiro passo que estabeleci entre a legislação, a definição de profissões e ocupações e o perfil profissional que se queria atingir com os cursos, as regras burocráticas a serem seguidas. Estava-se em um momento de vazio no que concerne às diretrizes curriculares para os cursos FIC de formação continuada. E se a proposta era reformular os currículos - diante da urgência que só a realidade impõe – iniciamos o trabalho de construção curricular que àquela altura ainda não tinha essa pretensão. A intenção era

conversar sobre a educação, a educação profissional, o que é ensinar, o que é aprender, o que é avaliar. Assim é que foi montado um seminário pedagógico, com duração de três dias. O primeiro dia foi dedicado à apresentação teórica sobre o ato de ensinar, o segundo e terceiros dias voltaram-se para trabalhos sobre o assunto da apresentação. Esses seminários foram se repetindo semestralmente na semana dedicada ao planejamento, prevista no calendário escolar, e os temas iam surgindo como consequências previsíveis dos seminários anteriores. A cada seminário voltava-se um pouco à temática anterior e se começava uma nova. Este trabalho iniciou-se em 2009 e se encerrou em 2012, mas os instrumentos neles produzidos continuaram a ser utilizados pelo menos até 2016. Importante notar que a troca de saberes se fazia de maneira informal - pelo convívio e pelas visitas e contatos nas salas e oficinas – e formal, na medida em que o trabalho, as reuniões, aos seminários “formalizavam” os resultados dos debates e das avaliações dos docentes.

No que concerne à produção de saber relativo à especificidade do trabalho de coordenação pedagógica em cursos FIC de formação inicial continuada, cito o da pesquisadora Simone Macedo Rodrigues Maccione, do SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, em estudo sobre *As contribuições do coordenador pedagógico no ensino profissionalizante na área da estética*, em que afirma (MACCIONE, 2018, p. 414)

O coordenador pedagógico desenvolve ações de parceria, articulação, formação, informação, ajuda e orientação, atividades essenciais para eficácia do processo de ensino e aprendizagem. O coordenador pedagógico articula as diversas ações educativas nos espaços de ensino, na medida em que assume uma postura de múltiplos saberes para desenvolver sua prática junto aos demais. Portanto, o papel do coordenador pedagógico vai além das situações formais do ambiente de ensino e de suas funcionalidades. (MACCIONE, 2018 p. 415)

E mais adiante:

Compreendemos que é inerente ao trabalho desse profissional a responsabilidade social, a mediação indispensável entre a produção do conhecimento e a organização sistemática dos processos de ensino e aprendizagem, para a formação dos profissionais na área da beleza. (Ibidem, p. 415).

A reflexão decorrente dos casos e definições aqui expostos certamente contribuirá para uma melhor definição do perfil do coordenador pedagógico no que concerne à autoria compartilhada do projeto político pedagógico e do currículo da escola. Poderá contribuir para o debate sobre a melhoria da qualidade do trabalho docente de instrutores - e bacheleiros - em exercício no ensino profissionalizante.

O trabalho conjunto e coletivo da equipe da escola na construção do currículo é uma questão política, no sentido puro do termo. E a opção por uma construção coletiva não só é mais democrática, como é mais eficiente.

#### **4 . A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO INICIAL**

## E CONTINUADA

A construção do currículo no caso aqui descrita se fez por camadas sucessivas, a partir das necessidades que foram surgindo de planejar e refletir sobre o trabalho que ali estava se realizando. Estava-se em um momento de vazio no que concerne às diretrizes curriculares para os cursos FIC de formação continuada.

Necessário e imperativo se faz a abordagem da “filosofia” de currículo vigente / em implantação no país desde 2017. Sem nos atermos aqui à própria discussão da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, necessário se faz expor a tendência atual à modernização dos currículos, inclusive pela sistemática de trabalho por competências, importante informação no que concerne ao caso do ensino profissional, objeto deste estudo.

O mundo globalizado se mostra representado nas tendências de reformas curriculares, com base na padronização levada a efeito por processos de avaliação externa implantados nos sistemas educativos com tudo o que essa cultura pode trazer: a uniformização de procedimentos prejudicial ao respeito de cada cultura; a “rankinização” das escolas e dos sistemas escolares. É esta tendência, tornada diretriz pelo próprio Banco Mundial (2011, p. 5) – que apoia projetos de educação em países como o Brasil - está assim exposta:

Para alcançar a aprendizagem para todos, o Grupo Banco Mundial canalizará os seus esforços para a educação em duas vias estratégicas: reformar os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global.

Macedo (2016, p. 54) em seu artigo “Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si” comenta:

É desse emaranhado que quero derivar o debate que me instiga neste texto entre o conhecimento em si e o conhecimento para fazer algo. Foco aqui a distinção entre ambos, mas relembro que visio desconstruí-la a fim de liberar sentidos de currículo que vêm sendo expulsos do campo do currículo por essa discussão.

E acrescenta:

[...] há hoje (no Brasil) uma luta por hegemonizar o sentido de currículo escolar que se estabelece em torno do termo conhecimento. Trata-se de uma luta distinta e contextual, como toda luta política, mas que reitera sentidos que fomos partilhando nos espaços, acadêmicos ou não, ao longo dos anos. De um lado, associam-se demandas sobre o que estou chamando de conhecimento para fazer algo; do outro, situam-se as demandas em defesa do conhecimento em si. (Ibidem, p. 55)

Ainda na perspectiva de um currículo por competências, buscou-se refletir sobre o que significa essa construção. Sobre esta reflexão, afirmam Candau e Moreira (BRASIL, 2007, p. 9) na série Indagações sobre Currículo, produzida pelo MEC no ano de 2007, cujo volume 3 é dedicado ao tema Currículo, conhecimento e cultura:

As indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica

mostram um primeiro significado: **a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.** Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. (grifo nosso)

Necessário se faz neste ponto mencionar que a construção do currículo na experiência aqui descrita foi precedida e acompanhada de estudos sobre o ensino por competências (objeto do nosso segundo Seminário). A concepção de competências tem suas origens mais recentes no mundo do trabalho, mas não só nele. No mundo jurídico, por exemplo, conceitua-se competência como a atribuição e o poder que têm certas instâncias para relatar, decidir e julgar um fato jurídico. Pode-se dizer que o termo competência – de forma mais ampla - vem para o mundo do trabalho em substituição à ideia de qualificação.

Reproduzo aqui uma primeira abordagem de Perrenoud (1999, p. 7), que afirma que: “São múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Perrenoud contesta a ideia de que as competências seriam simples destrezas, afirmando que a aquisição de competências pressupõe a aquisição de conhecimentos mesmo que deles não se necessite mais para exercer a dita competência. Ainda de acordo com Perrenoud (1999), a adoção das competências nos sistemas educacionais pode corresponder a uma subversão do que tradicionalmente ocorre na definição de objetivos e conteúdos dos currículos, que são sempre impostos de forma verticalizada, de cima para baixo. O ensino por competências corresponde a um sistema de construção de currículos que possa ter como um de seus pontos de apoio, a própria cultura do educando.

Macedo (2021, p. 99) completa essa concepção ao afirmar que “competências são conceituadas como um conjunto de saberes e habilidades que os aprendentes incorporam, por meio da formação e da experiência, conjugados à capacidade de integrá-los, utilizá-los transferi-los em diferentes situações”.

Assim, estudadas – com os instrutores – as definições de competências tomamos a iniciativa conjunta de analisar – com eles - as competências estabelecidas pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) (BRASIL, 2002) e, com base no plano de curso recebido, nas competências para cada ocupação constantes da CBO, e na própria experiência profissional dos instrutores, estabelecemos para cada curso os componentes curriculares, referenciando, para cada um deles, os conhecimentos, habilidades e atitudes. O plano de curso oferecido pela instituição previa apenas objetivos gerais, listagem de material e uma carga horária global sem referenciais que permitissem ao instrutor organizar sua docência.

Este primeiro instrumento (Figura 1) produzido pelos instrutores – com a coordenação pedagógica – neles gerou, entre outros produtos, consequências e resultados, um

sentimento de autoria do processo pedagógico e um maior apreço pela função docente que eles estavam desempenhando.

Gerou também um instrumento de avaliação de desempenho (Figura 2), a partir das habilidades e atitudes estabelecidas para os componentes curriculares, instrumento esse que roteirizou de certa forma o desenvolvimento de atividades durante os cursos.

Componente Curricular	Descrição			Carga horária		
	Conhecimentos	Habilidades	Atitudes	Teórica	Prática	Total
Apresentação da área: perfil profissional, materiais e equipamentos.	O perfil do profissional, equipamentos e materiais necessários. Possibilidades de trabalho e emprego		Visitas a salões temáticos e exposições Postura profissional e ética com clientes e com colegas Cuidar de sua própria aparência pessoal	4	4	8
Técnicas de administração de salão	Adoção de procedimentos que garantam a qualidade dos serviços, cuidando da imagem profissional e respeitando normas de conduta ética, critérios de higiene e organização do trabalho. Agendar clientes Recepcionar clientes		Recepcionar e atender clientes com cortesia e profissionalismo, Saber administrar situações adversas Manter-se adequadamente calado (saber calar) Ouvir atentamente (saber ouvir) Manter-se paciente	2	5	7
Preparação do cliente.	Anamnese e diagnose, visagismo, estrutura e anatomia do cabelo	Discernimento na escolha de produtos adequados a cada tipo de cliente e de cabelo	Sensibilidade e senso estético Demonstrar noções de etiqueta social	4	8	12
Higiene e tratamento dos cabelos	Métodos e técnicas de higienização do cabelo e do couro cabeludo, massagem capilar e lavagem dos cabelos. Conhecimentos básicos sobre profilaxia de doenças infecto-contagiosas, tricologia e cosmetologia Cuidados com a manutenção dos fios de cabelo, mediante técnicas de hidratação e outras, utilizando diversos produtos e equipamentos.	Lavagem, massagem, hidratação, uso de shampoos e de cremes adequados a cada tipo de cabelo		5	20	25
Penteados	Procedimentos e técnicas de modelagem. Visagismo Tipos de escova para cada tipo de cabelo Brushing e escova	Manipulação adequada e ágil dos materiais utilizados: escova e secador; escova e prancha. Realização de penteados diversos		8	30	38
Corte	Procedimentos e técnicas de cortes de cabelo utilizando pente, tesoura ou máquina de corte e de acabamento. Cortes infantis e masculinos Visagismo	Manipulação adequada e ágil dos materiais utilizados: pente e tesoura. Realização de cortes diversos	Sensibilidade e senso estético na adequação do corte à solicitação do cliente, ao seu tipo de cabelo e implantação, ao formato do rosto Preparar o ambiente de trabalho e limpá-lo após o procedimento	8	30	38
Alisamento, relaxamento e permanente	Técnicas e produtos para penteados afro. O uso da prancha Babylliss Permanente americano	Escolha adequada dos produtos Realização de procedimentos de alisamento, relaxamento e permanente	Sensibilidade e firmeza na orientação sobre o serviço a ser executado, a expectativa de resultado e os produtos a serem utilizados: limites, cuidados, necessidade de retoque	4	10	14
Coloração e tintura	Procedimentos e técnicas de coloração A ficha técnica (coloração) Visagismo, química, noções de colorimetria e da química da tintura. A questão da pausa	Cadastrar, preencher ficha técnica para cada procedimento Preparar produtos para aplicação Realização / aplicação de produto de tintura, mecha, luzes	Reconhecer a composição dos produtos Uso de luvas e avental Demonstrar senso estético e sensibilidade	8	20	28
Normas de segurança, higiene, qualidade e meio ambiente.	Noções de higienização e esterilização.	Operar aparelhos e equipamentos	Higienizar e esterilizar material de trabalho Cuidados com a postura, limpeza do ambiente de trabalho, uso do uniforme, (avental, luvas e toalha)	4	0	4
Ética, cidadania e empreendedorismo.	As diversas oportunidades dentro da área, gerência e administração do salão		Sensibilidade ao lidar com questões que estão ligadas à saúde e à auto-imagem das pessoas	4	4	8
Português instrumental		Elaboração de propostas e orçamentos, preenchimento de formulários, requisição de materiais, Emissão de recibos e notas de serviço.	Comunicar-se com clareza	5	5	10
<b>TOTAL</b>				<b>56</b>	<b>136</b>	<b>192</b>

Figura 1 - Componentes curriculares – Curso de Cabeleireiro

Componente Curricular	HABILIDADES	EVIDÊNCIAS	PONTUAÇÃO				
			deficiente	insuficiente	regular	bom	ótimo
Preparação do cliente.	Escolher o serviço a ser realizado, adequado às necessidades e interesses do cliente e ao tipo de cabelo	Preenche ficha de anamnese	2	4	6	8	10
		Verifica a preferência do/a cliente quanto a cor, penteado, corte	2	4	6	8	10
Higiene tratam. no dos cabelos	Lavar, massagear, hidratar o cabelo, usando shampoos e cremes	Orienta quanto à adequação das escolhas do cliente, aplicando os conhecimentos do visagismo	2	4	6	8	10
		Prepara o/a cliente, protegendo seu corpo e suas roupas com toalha, capa etc.	1	2	3	4	5
Penteados	Manipular adequadamente e com agilidade: escova e secador, escova e prancha. Realizar penteados	Seleciona os produtos conforme acordado com o cliente e conforme o tipo de cabelo	1	2	3	4	5
		Aplica os produtos conforme técnicas e conhecimentos adquiridos	4	8	12	16	20
		Prepara o/a cliente, protegendo seu corpo e suas roupas com toalha, capa etc.	1	2	3	4	5
		Define equipamento a ser utilizado – secador ou prancha – de acordo com o penteado a ser realizado e o tipo de cabelo	2	4	6	8	10
		Demonstra agilidade e controle manual no uso do secador	5	10	15	20	25
		Demonstra agilidade e controle manual no uso da prancha	5	10	15	20	25
Corte	Manipular adequadamente e com agilidade pente e tesoura. Realizar cortes diversos, respeitando tipo de cabelo e desejo do cliente	Executa o penteado conforme desejo do cliente	5	10	15	20	25
		Prepara o/a cliente, protegendo seu corpo e suas roupas com toalha, capa etc.	1	2	3	4	5
		Define o tipo de corte a ser feito, orientando o/a cliente com o uso das noções de visagismo	1	2	3	4	5
		Seleciona o tipo de instrumento de corte a ser utilizado, conforme o tipo de cabelo e o estilo do corte	2	4	6	8	10
		Demonstra agilidade e controle manual no uso dos instrumentos selecionados	5	10	15	20	25
		Realiza corte de cabelo feminino	5	10	15	20	25
Alisamento, relaxamento e permanente	Escolha adequada dos produtos. Realização de procedimentos de alisamento, relaxamento e permanente	Realiza corte de cabelo masculino / infantil	5	10	15	20	25
		Prepara o/a cliente, protegendo seu corpo e suas roupas com toalha, capa etc.	1	2	3	4	5
		Define procedimento a ser utilizado, conforme o tipo de cabelo	2	4	6	8	10
		Escolhe, com muito critério, o produto, conforme procedimento a ser utilizado	5	10	15	20	25
		Orienta o cliente quanto aos cuidados pré e pós tratamento	4	8	12	16	20
		Respeita e controla o tempo de permanência do produto no cabelo	5	10	15	20	25
Coloração e Tintura	Cadastrar o cliente, preenchendo ficha técnica para cada procedimento, com dados relativos aos produtos e cores. Preparar produtos para aplicação	Realiza procedimentos de relaxamento, alisamento e permanente	5	10	15	20	25
		Prepara o/a cliente, protegendo seu corpo e suas roupas com toalha, capa etc.	1	2	3	4	5
		Consulta a ficha cadastro do/a cliente	1	2	3	4	5
		Seleciona produto conforme registro na ficha técnica	1	2	3	4	5
		Prepara o produto aplicando as noções de colorimetria e química da tintura	5	10	15	20	25
		Aplica o produto conforme técnica	5	10	15	20	25

Normas de segurança, higiene, qualidade e	Aplicar produto de tintura, mecha, luzes	Respeita e controla o tempo de permanência do produto no cabelo	5	10	15	20	25
	Higienizar e esterilizar material de trabalho, operando aparelhos e equipamentos correspondentes	Higieniza e esteriliza material de trabalho antes de cada procedimento	1	2	3	4	5
		Limpa área de trabalho após cada procedimento	3	6	9	12	15
		Providencia material limpo para cada cliente (toalha, capa etc.)	1	2	3	4	5
	Usa luvas e avental	3	6	9	12	15	
	Lava as mãos antes e depois de cada procedimento	3	6	9	12	15	
<b>Subtotal por coluna (deficiente, insuficiente, regular, bom, ótimo)</b>							500
<b>SUBTOTAL HABILIDADES (A)</b>							
<b>ATTITUDES EVIDENCIADAS</b>							
Demonstra disposição para atualizar-se através de visitas frequentes a salões temáticos e exposições			2	4	6	8	10
Respeita e reconhece a composição dos produtos, seus usos, seus efeitos, seus limites			4	8	12	16	20
Demonstra postura profissional e ética com clientes			6	12	18	24	30
Demonstra postura profissional e ética com colegas			6	12	18	24	30
Cuida de sua própria aparência pessoal, vestindo-se adequadamente (roupas e calçados)			4	8	12	16	20
Recepciona e atende clientes com cortesia e profissionalismo			8	16	24	32	40
Sabe administrar situações adversas, mantendo o auto-controle e respeitando a ética no ambiente de trabalho			8	16	24	32	40
Sabe se manter adequadamente calado, no que diz respeito a fatos e histórias que lhe foram contadas pelos/as clientes			4	8	12	16	20
Demonstra senso estético e sensibilidade			2	4	6	8	10
Demonstra noções de etiqueta social			2	4	6	8	10
Demonstra cuidados com a postura pessoal			4	8	12	16	20
Demonstra sensibilidade no trato das questões profissionais - ligadas à saúde e à auto-imagem das pessoas			8	16	24	32	40
Demonstra sensibilidade e senso estético na adequação do procedimento à solicitação do cliente, ao seu tipo de cabelo e implantação, ao formato do rosto			10	20	30	40	50
Prepara o ambiente de trabalho e o limpa após o procedimento			4	8	12	16	20
Demonstra sensibilidade e firmeza na orientação sobre o serviço a ser executado, a expectativa de resultado e os produtos a serem utilizados: limites, cuidados, necessidade de retoque			8	16	24	32	40
Usa avental (sempre) e luvas (quando necessário ao procedimento)			6	12	18	24	30
Higieniza e esteriliza material de trabalho			10	20	30	40	50
Comunica-se com clareza			4	8	12	16	20
<b>Subtotal por coluna (deficiente, insuficiente, regular, bom, ótimo)</b>							500
<b>SUBTOTAL ATTITUDES (B)</b>							
<b>NOTA FINAL = (A + B) / 100</b>							

Figura 2 - Formulário de Avaliação de Competência – Habilidades e Atitudes – Curso de Cabeleireiro

## 5 . OS ALUNOS DO ENSINO PROFISSIONAL E A BUSCA DA SOBREVIVÊNCIA: O CURRÍCULO PERTINENTE OU IMPERTINENTE

Os alunos e alunas que buscam os cursos de formação inicial e continuada, no nosso caso – não são todos moradores de comunidades mais desfavorecidas economicamente. Situado na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, o Centro de Ensino Profissionalizante recebia alunos do “morro” e do “asfalto”, com formação e anseios semelhantes, não necessariamente iguais. Na ocasião poder-se-ia dizer que a proporção era de 50% para cada origem. O grau de escolaridade era algumas vezes superior ao exigido – caso dos cursos de cabeleireiro, por exemplo. Outras vezes, a procura de pessoas com escolaridade inferior à exigida afastava candidatos que buscavam uma formação rápida em áreas em que a formação prévia era importante, como no caso dos cursos de eletricitista predial e bombeiro hidráulico, por exemplo.

O trabalho acima descrito de construção do currículo com os instrutores trouxe mais autoria ao processo docente e a vinculação de um compromisso maior dos alunos. O leque que se abriu através dessa construção curricular permitiu que ficassem assentadas as competências necessárias à conclusão do curso, expressas na descrição dos conhecimentos teóricos e práticos que iam sendo adquiridos nas oficinas, as habilidades e as atitudes a serem expressas / adquiridas.

Meu entrosamento com os alunos - como coordenadora pedagógica - era constante e se estabelecia desde o primeiro dia de aula, no qual se iniciava o processo de aprendizagem e o primeiro passo da avaliação.

Nosso projeto de avaliação tinha como primeiro passo uma redação inicial, em que os alunos descreviam suas expectativas em relação ao curso. Ao final do curso, a última etapa da avaliação consistia em um projeto de final de curso, que poderia se constituir em uma tarefa prática no ambiente ou em uma tarefa prática fora do ambiente ou ainda no desenvolvimento de um projeto. Dadas determinadas condições, o aluno deveria desenvolver uma tarefa, especificando etapas, materiais, consultando normas e especificações, orçando e/ou justificando orçamento. A empregabilidade dos egressos dos cursos era estimuladora. A escola era procurada por salões de cabeleireiro, por empresas que buscavam eletricitistas ou bombeiro hidráulico. Alguns dos egressos buscaram se estabelecer comercialmente por conta própria e, muitas vezes buscavam a assessoria de seus instrutores para completar alguma informação ou técnica.

Caracterizados como cursos da modalidade EJA, os cursos de formação inicial e continuada atendem aos alunos que perderam algum passo do percurso escolar regular. Assim estão definidos: “para aqueles que não concluíram na idade própria”. Estando, portanto, na idade “imprópria”, este adulto não é mais aquela criança que por motivos diversos não fez o percurso esperado pelo sistema. Pelo Sistema? Esse aluno não é mais uma folha em branco. Não há que se fazer com ele o que Paulo Freire (1974, p. 51)

conceitua de educação bancária. Para entender mais esse processo é preciso se conhecer a ideia de currículo oculto que, ao ser trabalhado e estar consciente na equipe docente e pedagógica, explicita o que em Bourdieu é chamado de capital cultural (visto do lado do capital) e as relações sociais de dominação incorporadas na vivência e na experiência dos alunos. Assim se expressa Tomaz Tadeu da Silva (SILVA, 2016, p. 63), em Documentos de Identidade – Uma Introdução às Teorias do Currículo:

Mas o que é afinal o currículo oculto? O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Precisamos especificar melhor, pois, quais são esses *aspectos* e quais são essas *aprendizagens*. [...] Entre outras coisas o currículo oculto ensina o conformismo, a obediência, o individualismo. (grifo do autor)

Miguel Arroyo (2017), no belo jogo de palavras presente no próprio título de seu livro Passageiros da Noite, nos mostra que a busca que fazem os adolescentes e adultos nos cursos da EJA é a busca de si mesmos, de sua história, de sua etnia, de seu gênero. E o professor é seu parceiro nessa busca. O passageiro de que fala Arroyo esteve de passagem quando criança, pois abandonou a escola e, quando volta, continua passageiro, pois a qualquer momento, necessidades de sobrevivência poderão interromper a frequência à escola. A formação inicial e continuada pretende trazer o prêmio pelo esforço: a empregabilidade. Assim é que a motivação concorre em primeiro lugar no desempenho dos alunos nestes cursos. O cuidado sempre foi de trabalhar com os alunos a concepção da educação permanente, quando adotamos – dentre outros a missão de **auxiliar os alunos...**

A suprir as lacunas que a escolarização deficiente deixou.

A se tornarem bons profissionais – responsáveis, criativos.

A trabalhar e entender princípios éticos de convivência social.

A buscar permanentemente a melhoria de sua qualificação profissional, através de cursos, leituras e outros instrumentos.

A buscar qualificação social que lhe permita o enfrentamento permanente de situações novas que dele exigem não somente experiência, mas também conhecimentos construídos a partir da escolaridade.

A se expressarem de forma correta e adequada, oralmente, por escrito e corporalmente. (CAMPOS, 2009, n.p.)<sup>3</sup>

Hoje os alunos vão à escola para romper os grilhões da opressão do capital cultural, do capital simbólico. A sociedade organizada sabe disso. Os governos também sabem. No embate dessas forças é que os sonhos poderão se tornar realidade.

## 6 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou compartilhar a autoria de um projeto, de uma experiência,

---

3. Texto de minha autoria que identificava a importância da busca permanente de aperfeiçoamento profissional, pessoal e intelectual a ser incorporada pelos alunos e incentivada pelos instrutores, colocado em cartazete na sala da coordenação pedagógica / professores

com seus pares institucionais e acadêmicos. A solidão institucional se, por um lado me permitiu ampla liberdade de planejamento, consecução e avaliação de um trabalho inédito de construção curricular com docentes sem nenhuma formação pedagógica, por outro não me deu nem a plateia nem a massa crítica que estou tendo a oportunidade de experimentar. O profissionalismo e as leituras me guiaram no percorrer desse caminho, que não estava traçado desde o início. Ele foi se fazendo à medida em que as necessidades foram surgindo. Tijolo por tijolo. Por isso uma construção. O projeto estava desenhado no sonho meu e de todos os que dela participaram. E era o mesmo projeto! Tanto assim que seu delineamento não sofreu acidente de percurso. Foi como uma máquina azeitada pelos resultados obtidos, pela satisfação em aprender juntos.

Refletir sobre o trabalho do coordenador pedagógico é o mesmo que refletir sobre a própria educação. Ter em mãos essa missão significa ter em mãos o poder de transformar, inclusive – e sobretudo culturalmente – os comportamentos, as relações institucionais e humanas que existem na escola.

As reflexões sobre currículo abriram o desejo de um desdobramento e um aprofundamento possível na Filosofia, na Epistemologia, na Sociologia.

Finalmente, posso afirmar que o trabalho de coordenação pedagógica no ensino profissionalizante é sempre muito compensador pois um dos elementos de interesse já está por si presente: a motivação. Pela empregabilidade, sim. Mas também – e sobretudo – pela liberdade que o conhecimento proporciona. Liberdade e solidariedade que permitirão a construção para si e para a sociedade - de um mundo melhor, mais justo, mais inclusivo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. Edição do Kindle (2017-12-20T22:58:59).

BARBOSA, C. S. **A educação de jovens e adultos na perspectiva da formação humana: desafios no contexto das relações flexíveis de trabalho**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 63-76, jan./mar., 2019 Acesso em 10 jun 2021

BRASIL – **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em 6 jun 2021

\_\_\_\_\_. MEC / CNE **Resolução 02, de 26 de junho de 1997**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Res02.pdf> Acesso em 30 mai. 2021

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho – Portal Emprega Brasil - **CBO - Classificação Brasileira de Ocupações**. 2002 Disponível em <http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/home.jsf/> Acesso em 22 mai. 2021

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154** de 23 de julho de 2004. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 2 jun. 2021

\_\_\_\_\_. MEC / INEP. **Eixos Cognitivos do ENEM**. ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio - versão preliminar. Brasília, 2007

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA Documento Base -Formação Inicial e Continuada** / Ensino Fundamental - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, agosto 2007. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/proeja\\_fundamental.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/proeja_fundamental.pdf) Acesso em 25 mai. 2021

\_\_\_\_\_. Decreto nº 8.268 de 18 de junho de 2014. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8268.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8268.htm). Acesso em: 2 jun. 2021

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados**. In RANGEL, Mary (org.). Supervisão pedagógica: princípios e práticas. – Campinas, SP: Papirus, 2001. Capítulo 4

FREIRE, Paulo. **Pédagogie des opprimés**, suivi de Conscientisation et Révolution (traduit du brésilien). Paris: Librairie François Maspéro. Petite Collection Maspéro, 1974

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais orgânicos e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995

GRUPO BANCO MUNDIAL. Grupo Banco Mundial. **Resumo Executivo Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento Estratégia 2020 para a Educação do Banco Mundial**. Washington, BM, 2011 Disponível em <https://documents1.worldbank.org/curated/en/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf> Acesso em: 29 mai. 2021

MACCIONE, Simone Macedo Rodrigues, **As contribuições do coordenador pedagógico no ensino profissionalizante na área da estética**. SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Revista Valore, Volta Redonda, 3, (1): 408-416, Jan./Jun. 2018 Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/89/0> Acesso em: 6 jun. 2021

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si**. Educação em Revistal Belo Horizontelv.32In.02lp. 45-67IAbril-Junho 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/fj/educr/a/vDGdwyYrj9qbkcgk39vxcyF/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 29 mai. 2021

MACEDO, Roberto Sidnei; SÁ, Silvia Michele Macedo de. **Etnocurrículo, etnoaprendizagens: a educação referenciada na cultura**. São Paulo: Edições Loyola, 2015

\_\_\_\_\_. **Currículo: Campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura** / [Antônio Flávio Barbosa Moreira , Vera Maria CANDAU] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Vol 3 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> Acesso em 27 mai 2021

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a Escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

PINTO, Alcilane Mota Saavedra. **Saberes docentes de instrutores mobilizados na prática pedagógica em cursos de educação profissional inicial e continuada: um estudo de caso**. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2014) - Universidade Estadual do Ceará, , 2014. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84674>> Acesso em: 12 de junho de 2021

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2016 Edição do Kindle. 1999.

## AS CONTRIBUIÇÕES DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL NO ENFRENTAMENTO AO MAL-ESTAR DOCENTE COM VISTAS À PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA

*Data de aceite: 21/10/2022*

*Data da Submissão: 25/08/2022*

**Maria de Fatima Rocha Gomes**

Especialista em Gestão Educacional Integrada (ISERJ).

**RESUMO:** Este estudo tem por objetivo identificar as contribuições da Supervisão Educacional no enfrentamento ao mal-estar docente. As mudanças na sociedade impactam a docência e assiste-se a uma complexificação do trabalho do professor, também marcado por tendências e tensões como a cultura da performatividade, a mercantilização da Educação e o controle do trabalho do professor. O mal-estar docente, fenômeno complexo e multifacetado, foi identificado como uma das causas do abandono/desistência da docência. A satisfação no trabalho contribui para a permanência na docência e os relacionamentos interpessoais são descritos como fatores de bem-estar docente. Concluiu-se que a supervisão educacional contribui para o enfrentamento ao mal-estar docente quando do estabelecimento de relacionamentos pautados no diálogo, participação, respeito e apoio mútuos. Foi realizado levantamento bibliográfico, tendo como fios condutores as proposições de Lapo e Bueno (2003), Aranda (2007), Vasconcellos (2007), Flores (2011), Lück (2013) e Libâneo (2018), dentre outros autores e revisão de literatura dos

conceitos de profissionalidade docente e mal-estar docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Supervisão Educacional, mal-estar docente, bem-estar docente, abandono da docência e permanência na docência.

### THE CONTRIBUTIONS OF EDUCATIONAL SUPERVISION IN DEALING WITH TEACHER MALAISE WITH A VIEW TO STAYING IN TEACHING

**ABSTRACT:** This study aims to identify the contributions of Educational Supervision in dealing with teacher malaise. The changes in society have an impact on teaching, and we are witnessing a complexification of the teacher's work, also marked by trends and tensions, such as the culture of performativity, the commodification of education, and the control of the teacher's work. Teachers malaise, a complex and multifaceted phenomenon, was identified as one of the causes for abandoning/quitting teaching. Job satisfaction contributes to the permanence in teaching, and interpersonal relationships are described as factors of teacher well-being. It was concluded that educational supervision contributes to the confrontation of teaching malaise when relationships are established based on dialog, participation, respect, and mutual support. A bibliographic survey was carried out, having as guiding threads the propositions of Lapo and Bueno (2003), Aranda (2007), Vasconcellos (2007), Flores (2011), Lück (2013) and Libâneo (2018), among other authors and literature review of the concepts of teaching professionalism and

teacher malaise.

**KEYWORDS:** Educational Supervision, teacher malaise, teacher well-being, teaching abandonment and permanence in teaching.

## 1 . INTRODUÇÃO

A desistência/abandono da docência, fenômeno complexo em suas causas e consequências, tem sido uma constante no cenário educacional brasileiro. Cresce o número de docentes que desistem do magistério, seja por questões pessoais, profissionais ou a conjugação de ambos os fatores.

A pesquisa de Lima e Leite (2020), *Abandonar e permanecer na docência: aproximações iniciais a partir de teses e dissertações (2000-2018)*, acerca da permanência e do abandono da profissão docente, ao analisar as produções acadêmicas, do período de 2000 a 2018 (exceto mestrados profissionais), revela a intensificação dos estudos destas temáticas nos últimos seis anos, com a incidência nas cinco regiões do país, indicando ser este assunto de abrangência nacional; de crescente interesse entre os pesquisadores da área educacional e de extrema relevância para a proposição de políticas públicas para a profissão. A título de ilustração: esta pesquisa bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, de abordagem quanti-qualitativa, foi realizada na base de dados *Catálogo de Teses e Dissertações*, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Nas buscas, as autoras utilizaram os descritores: “abandono”, “desistência”, “evasão” e “permanência”; localizaram um total de 3.007 (três mil e sete) trabalhos, sendo 2.325 (duas mil, trezentas e vinte e cinco) dissertações e 682 (seiscentas e oitenta e duas) teses e selecionaram para uma análise aprofundada um total de 17 (dezesete) trabalhos, sendo 13 (treze) dissertações e 4 (quatro) teses.

Baixos salários, desvalorização profissional, escassez de recursos e condições desfavoráveis de trabalho, lacunas na formação inicial e continuada, turmas lotadas, sobrecarga de trabalho, falta de tempo, crise de identidade profissional, desmotivação, violência nas escolas, indisciplina dos alunos, solidão... em cada um, além desses e em todos esses fatores, a configuração e a materialização do *mal-estar docente*. Mal-estar que pode ser causa de adoecimento do docente, como na síndrome de *burnout* (SILVA, 2011) ou de abandono da profissão (LAPO; BUENO, 2003).

Mergulhados em um contexto de desprestígio profissional e de inúmeros problemas, para os quais os docentes não vislumbram soluções, muitos abandonam as instituições escolares, solicitando a exoneração do serviço público ou pedindo demissão nas instituições de ensino particulares ou abandonam definitivamente a profissão docente.

Outros prismas do abandono da docência são apontados por Pereira, Lemos e Bentes

(2020), ao identificarem o “abandono” da docência, antes mesmo do efetivo ingresso no magistério, caracterizado por estudantes de licenciaturas que declaram o não seguimento na docência, demonstrando a pouca atratividade da profissão. E por Lapo e Bueno (2003), ao apontarem os mecanismos de abandono em serviço, classificados como abandonos temporários e abandonos especiais (remoção e acomodação); estratégias utilizadas pelos professores, antes do abandono definitivo da docência.

Entretanto, muitos são os professores que “resistem”; “insistem”; descobrem sentido em “ser professor” e permanecem na docência, conquistando, inclusive, satisfação pessoal e realização profissional.

Em tempos em que urge a assunção do papel privilegiado da Educação na formação de cidadãos e na construção de uma sociedade mais justa e fraterna, é imprescindível cuidar do professor e facultar a sua plena permanência na docência, através da melhoria das condições de trabalho; da valorização profissional; da formação continuada; da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e das relações interpessoais na escola.

Investir esforços no enfrentamento ao mal-estar docente também é caminhar em direção a uma Educação de qualidade. Seja pelo viés da prevenção, oferecendo subsídios para os docentes que ainda não experimentaram os danos e desgastes no exercício do magistério, a fim de que compreendam e protejam-se dos efeitos do mal-estar; seja oferecendo o cuidado necessário para que os docentes desgastados pelo mal-estar encontrem espaços de troca e bem-estar profissional e social; seja pela luta para que todos os docentes tenham condições de se manterem preparados tecnicamente e equilibrados emocionalmente.

No presente estudo, interessa-nos refletir sobre a permanência na docência. Nesse sentido, voltamos o olhar para o contexto escolar e para a equipe gestora ou equipe técnico-administrativa, conforme definição de Lück (2013), diante desse fenômeno. A equipe gestora, composta por diretores, supervisores educacionais e orientadores educacionais, tem um papel imprescindível na identificação, compreensão e enfrentamento conjunto ao mal-estar docente, uma vez que se supõe uma ação integrada dessa equipe (LÜCK, 2013) no contexto escolar. Porém, cientes dos limites deste estudo, destacamos a supervisão educacional, por compreendermos a estreita relação que a supervisão tem com a formação e a prática docente.

Partimos da seguinte indagação: *Quais as contribuições da Supervisão Educacional no enfrentamento ao mal-estar docente com vistas à permanência na docência?* O foco é a relação supervisão-docentes, acreditando que os supervisores (também docentes), com seus saberes e fazeres específicos, ao trabalharem de forma colaborativa e respeitosa com os professores, podem contribuir significativa e positivamente para a permanência na docência e no enfrentamento ao mal-estar docente. Portanto, temos por objetivo: identificar as contribuições da Supervisão Educacional no enfrentamento ao mal-estar docente com

vistas à permanência na docência.

A primeira seção: *As mudanças na profissionalidade docente*, visa apresentar as mudanças na profissionalidade docente nas últimas décadas, que apontam para a crescente complexificação do trabalho do professor; as tendências e tensões no trabalho docente, marcadas na realidade brasileira, dentre outros fatores, pela pressão advinda das avaliações em larga escala, a cultura da performatividade e a mercantilização da Educação; e suas relações com o mal-estar docente.

Na segunda seção, intitulada: *O mal-estar docente: um fenômeno complexo*, buscamos compreender o fenômeno do mal-estar docente e sua relação com a desistência da docência. Esta seção traz breve descrição da obra na qual o termo *mal-estar docente* foi apresentado, o livro *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*, do autor José Manuel Esteve Zaragoza (1999); as proposições de Silvana Maria Aranda (2007) que, em sua tese de doutorado, *Um olhar implicado sobre o mal-estar docente* apresenta uma (re)conceituação do termo mal-estar docente, tomando-o no plural (mal-estares docentes) e considerações sobre o mal-estar e as formas de abandono da docência.

E, finalmente, na seção: *A relação supervisão-professores e o enfrentamento ao mal-estar docente*, analisamos a relação supervisão-docentes para identificar os pontos desta relação que auxiliam no enfrentamento ao mal-estar docente e confluem para a permanência na docência

Este estudo teve como fios condutores as proposições de Lapo e Bueno (2003), Aranda (2007), Vasconcellos (2007), Flores (2011), Lück (2013) e Libâneo (2018), dentre outros e também se caracterizou pela revisão de literatura dos conceitos de profissionalidade docente e mal-estar docente.

## **2 . AS MUDANÇAS NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

Trazendo o foco para a figura do professor, vamos tecer, brevemente, algumas considerações sobre quem é este profissional e o que se espera dele na atualidade.

Libâneo (2018) define-o como um profissional que tem por atividade principal o ensino e cujos requisitos profissionais, ou seja, os conhecimentos, habilidades e atitudes, adquiridos para a consecução dos processos de ensino e aprendizagem, constituem a sua profissionalidade. A profissionalidade exige do professor a profissionalização e o profissionalismo, noções que se complementam. Entende a profissionalização como o conjunto de condições que garantem o exercício profissional de qualidade (formação inicial e continuada, remuneração adequada e condições de trabalho, expressas nos recursos, clima e ambiente de trabalho e questões relacionadas à organização e gestão do trabalho). O profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido do professor e

ao seu comportamento ético e político frente à profissão e suas demandas.

A profissionalidade também tem a ver com a identidade do professor. Libâneo (2018) afirma que a identidade diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa e a especificidade do trabalho do professor, expressos nesse conjunto de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes. Em cada momento histórico e contexto social, a profissão assume determinadas características e identidade profissional.

As transformações da sociedade impactam a prática docente. Segundo Libâneo (2008), frente a essas transformações surgem novas exigências educacionais que demandam novas práticas profissionais e competências dos professores, observando-se, na atualidade, mudanças dos papéis docentes (novos modos de pensar, agir e interagir). O autor elenca os saberes e competências exigidos para a profissão na atualidade.

Flores (2011) apresenta alguns desafios com os quais os professores têm sido confrontados nas duas últimas décadas: os contextos multiculturais; as mudanças na estrutura familiar, demandando ações que ultrapassam a sala de aula e a disciplina que ministra; a grande influência dos meios de comunicação e das novas tecnologias na Educação ampliando as oportunidades de aprendizagem fora da escola.

E Lima e Leite (2020) acentuam que, nos últimos tempos, houve uma complexificação do trabalho do professor, exigindo-lhe o domínio de saberes que ultrapassam o mero conhecimento dos conteúdos curriculares para uma prática contextualizada e significativa para um público cada vez mais heterogêneo.

Em síntese, temos uma sociedade em meio a aceleradas e significativas mudanças impactando a prática profissional docente. Conclui-se com Flores (2011, p. 162) que:

[...] a incerteza, a imprevisibilidade, a complexidade e a multiplicidade de tarefas associadas à docência têm sido apontadas como características-chave de uma profissão em mudança que tem de ser entendida à luz de um determinado contexto social, político, cultural e econômico.

Em relação aos conhecimentos necessários aos professores, Alarcão (2011) destaca: o conhecimento científico pedagógico (relacionados aos conteúdos disciplinares); o conhecimento pedagógico em geral; o conhecimento do currículo; o conhecimento do aluno e das suas características; o conhecimento dos contextos; o conhecimento dos fins educativos; o conhecimento de si mesmo e o conhecimento da sua filiação profissional.

Quanto às competências, que dizem respeito às capacidades subjetivas e sociocomunicativas para a construção coletiva e participativa da estrutura organizacional, necessárias à prática docente, Libâneo (2018) elenca: competências relacionadas à especificidade da disciplina que leciona e à visão crítica e contextualizada que deve ter destes conteúdos, além de uma cultura geral ampla; aos processos de pensamento; aos métodos e procedimentos de ensino e pesquisa; conhecimentos do mundo do trabalho; aos conteúdos e manejo das tecnologias da informação e comunicação; saber lidar com

a diversidade social e cultural; dominar procedimentos de trabalho interativo e em grupo, etc. Em uma gestão democrática, ampliam-se as possibilidades de atuação e intervenção do professor e Libâneo (2018) destaca ainda, competências relacionadas a processos de participação crítica e ativa em grupos de trabalho ou discussão; habilidades e capacidades de liderança e tomada de decisão; processos de inovação e avaliação etc.

Heloísa Lück (2018) afirma que a razão de ser da escola é o aluno e que todos os esforços devem ser feitos para que a escola cumpra a sua finalidade social quanto ao bem-estar e pleno desenvolvimento dos educandos; sem desconsiderar a centralidade do aluno neste processo, a autora traz o foco para o professor e alerta que (LÜCK, 2013, p. 15):

[...] a eficácia do processo educativo centra-se no professor: seus conhecimentos, suas habilidades e suas atitudes em relação ao aluno a quem deve motivar. Torna-se, pois de vital importância promover, antes de mais nada, o desenvolvimento desse professor, orientá-lo e assisti-lo na promoção de um ambiente escolar e processo educativo significativos para o educando.

Urge destacar, também, algumas tendências e tensões no trabalho do professor para se contextualizar a questão do mal-estar docente.

Flores (2011) analisa um conjunto de dimensões e de tendências do trabalho docente presentes em diferentes nacionalidades, tais como: franceses, portugueses, ingleses, irlandeses, dinamarqueses, australianos, neozelandeses e outros, demonstrando que tais tendências são internacionais e, pode-se inferir, também presentes na realidade brasileira, resguardando-se as especificidades da realidade da América Latina e do Brasil. Em seus achados, Flores (2011, p. 161) aponta: “a crescente burocracia, a intensificação e o controle do trabalho dos professores; a agenda da prestação de contas e da performatividade e a cada vez maior vigilância e escrutínio público” do trabalho desenvolvido nas escolas e pelos professores. Verifica-se semelhanças com a realidade brasileira como, por exemplo: a pressão advinda das avaliações em larga escala e o controle do trabalho do professor e do desempenho das escolas; a cultura de performatividade, o crescente gerencialismo na Educação, o ranqueamento e a standardização dos resultados, a mercantilização da Educação.

Os professores estão diante de situações complexas e paradoxais: em meio à desvalorização da escola e do trabalho docente, são responsabilizados e culpabilizados pelo sucesso ou fracasso dos alunos; pressionados pela melhoria da “qualidade” e dos resultados da escola, do seu próprio desempenho e dos alunos, cada vez mais se distanciam da razão de ser do seu ofício, o ensino-aprendizagem; responsáveis pela formação humana, progressivamente são impactados pela mercantilização da Educação. O que está posto são os rumos da Educação, da profissionalidade docente e, conseqüentemente, da identidade do professor. Segundo Libâneo (2018, p. 70-71):

Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar,

a frustração, a baixa autoestima, são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional. Paradoxalmente, no entanto, a ressignificação de sua identidade – que passa pela luta por melhores salários e pela elevação da qualidade da formação – pode ser a garantia da recuperação do significado social da profissão.

### 3 . O MAL-ESTAR DOCENTE: UM FENÔMENO COMPLEXO

O *mal-estar docente* é um fenômeno complexo, multifacetado, presente nas realidades nacional e internacional, e, apesar de não ser recente, tem recebido destaque nas últimas décadas nas produções acadêmicas; adquire características diferenciadas na atualidade; é constituído por diversos fatores relacionados às transformações que vêm ocorrendo na sociedade e também no ofício do professor e carece de estudos e enfrentamento contínuos: Esteve (1999, apud ARANDA, 2007), Esteve (1999, apud SILVA, 2014), Aranda (2007) e Silva (2011).

O termo *mal-estar docente*, “como foi traduzido do Francês (*malaise enseignant*) para o espanhol” (SILVA, 2011, p. 2) é apresentado pelo autor José Manuel Esteve Zaragoza, referência no assunto, em seu livro *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*, em sua primeira edição de 1987, traduzido por Durley de Carvalho Cavicchia e editado pela Editora EDUSC (Bauru, São Paulo) em 1999 (SILVA, 2014). A aproximação com esta obra de Esteve se deu a partir de outros autores.

O mal-estar docente é definido por Esteve (1999, apud ARANDA, 2007, p. 87) como “os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência”. As transformações significativas do mundo do trabalho e da sociedade, como aconteceu com outras profissões, impactaram também o trabalho do professor (SILVA, 2011).

Segundo Esteve, estudos sobre o tema datam de 1957 (Berger); caracteriza-se como um fenômeno internacional e os primeiros indicadores são evidenciados no início da década de 1980 nos países mais desenvolvidos (ARANDA, 2007).

Rosiete Pereira da Silva (2014) elaborou uma resenha do livro *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores* no qual o autor comprova o avanço do mal-estar docente através de uma imersão no estado da arte e apresenta conceitos, classificações, teoria e pesquisas das realidades espanhola, europeia e americana. Inicia fazendo uma analogia do sistema de ensino (*O Ensino é Sonho*) com o monólogo *A Vida é Sonho* de Pedro Calderón de La Barca. Discute a necessidade de um enfoque interdisciplinar para tratar das questões da docência e constata que as pesquisas adotam um enfoque psicológico ou sociológico e ratifica a necessidade da construção de modelos epistemológicos (*A função de um enfoque teórico*). Apresenta *os indicadores do mal-estar docente* a partir das contribuições de Blase (1992) para classificação do estresse do professor. Aborda as *consequências do mal-estar docente* e versa sobre o absentismo

e o abandono da profissão. Trata da *evolução da Saúde dos Professores de 1982 a 1989* e apresenta os resultados de pesquisa realizada em Málaga e interior com professores da Educação Básica e Ensino Médio sobre as licenças médicas oficiais destes períodos letivos, que se multiplicaram por três, ainda que o número de professores tenha aumentado. *Para um Modelo Compreensivo do Mal-Estar Docente*, reconhece as contribuições dos autores Blase (1982) e Polaino (1982) na elaboração do seu próprio modelo, mas insiste na necessidade da elaboração de um modelo sistematizado para a compreensão do fenômeno do mal-estar docente. São apresentadas *estratégias para evitar o mal-estar docente* em duas abordagens: uma preventiva, relacionada às lacunas na formação inicial dos professores e a outra ao longo do processo de formação permanente dos professores. Conceitua os termos *estresse* e *ansiedade*. Quanto aos *indicadores do mal-estar docente*, é feita a distinção entre os fatores primários/principais e os fatores secundários/contextuais, conforme apresenta Silva (2014, p. 2-3):

Os **fatores contextuais ou secundários** são relativos à ação docente, ligados às modificações no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização. (...) modificação do status social do professor, antes tinha um status elevado, na atualidade seu saber, abnegação e vocação caíram por terra na escala social; (...) e por fim, contribuindo para o mal-estar docente nos fatores contextuais destaca a imagem conflitiva do professor, publicada na imprensa, através das situações de violência física, demissões ou situações de conflito, baixos salários, falta de matérias e instalações inadequadas. (grifos da autora)

E apresenta os fatores principais ou primários para o mal-estar docente:

Incidindo diretamente sobre a ação docente, **os fatores principais ou primários** se referem ao "clima" da sala de aula. Entre esses fatores destacam-se: a falta de recursos não só para aquisição de material didático, mas se refere também a problemas de conservação dos edifícios, escassez de móveis, dentre outros; violência contra professores e instalações escolares refletidas nos roubos de materiais e depredações contra as escolas; desemprego que assusta muitos professores e por fim o esgotamento e a acumulação de exigências sobre o professor. (grifos da autora).

Esteve (1999, apud SILVA, 2011, p. 5) elenca as principais consequências do mal-estar docente, apresentadas, a seguir, em ordem decrescente, conforme o número de professores afetados na pesquisa realizada pelo autor:

1. Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar.
2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal do trabalho realizado.
3. Pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflitivas.
4. Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não).
5. Absenteísmo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada.
6. Esgotamento. Cansaço físico permanente.
7. Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa.
8. Estresse.
9. Depreciação do ego. Autoculpabilização ante a incapacidade para

melhorar o ensino.

10. Ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental.

11. Neuroses reativas.

12. Depressões.

Esta obra de Esteve é classificada por Aranda (2007) como parte de estudos que privilegiam uma abordagem mais ampla do fenômeno do *mal-estar* docente, não se restringindo a um enfoque psicológico ou sociológico; e indica que o diferencial da obra é a conclamação à construção de um modelo epistemológico para a análise do fenômeno do mal-estar docente. Entretanto, o autor analisa “o mal-estar causado por fatores externos, mas localizado na figura do professor, como um adoecer deste. Este fato é reforçado na medida em que o autor conceitua o mal-estar docente como um ciclo degenerativo da eficácia docente” (ARANDA, 2007, p. 11).

Em sua tese de doutorado: *Um olhar implicado sobre o mal-estar docente*, Silvana Maria Aranda (2007), partindo do conceito de *mal-estar* docente de Esteve, avança na compreensão deste fenômeno e, apoiada em outros autores, principalmente Freud (sobre o mal-estar na civilização) e Bauman (sobre a constituição, características e consequências da Modernidade Líquida), para compreender o mal-estar na sociedade; conjectura que o mal-estar docente faz parte deste processo de mudanças e incertezas e se debruça a comprovar em sua tese que não se trata de *mal-estar*, mas, sim, de *mal-estares* docentes - “com suas singularidades, compostas por sujeitos imersos em diferentes tramas que se emaranham” (ARANDA, 2007, p. 26) e justifica-se, assim, ao discordar da conceituação de mal-estar docente de Esteve (ARANDA, 2007, p. 87):

O mesmo autor menciona formas diferentes de reação do professor, resultantes do desenvolvimento dos mecanismos de auto-implicação-inibição. Essas contribuições são de extrema valia e não pretendo de forma nenhuma contestar os mecanismos descritos e o modelo elaborado por Esteve a partir de um amplo estudo de outros teóricos, mas permito-me discordar da conceituação de mal-estar docente utilizada por esses autores.

A autora (ARANDA, 2007) advoga que o mal-estar docente não está situado apenas no indivíduo e, muito mais do que um incômodo ou sentimento difuso e passageiro, ou *um ciclo degenerativo da eficácia docente*, conforme apontado por Esteve, o mal-estar se situa nas diversas relações que se estabelecem na escola e na sociedade. Portanto, apesar de possuir dimensões individuais, é um fenômeno cultural e sócio-histórico e sofre os impactos das transformações e mudanças da sociedade. A autora re-conceitua o mal-estar docente, trabalhando com outras dimensões do fenômeno que não foram exploradas anteriormente em estudos e pesquisas e afirma que podemos nos referir a *mal-estares* docentes. Constrói o conceito de que “o mal-estar docente é um dos traços da profissão professor na contemporaneidade” (ARANDA, 2007, p. 5) e evidencia-se na manifestação das dificuldades ou impossibilidades de lidar com as problemáticas presentes na escola

e descritos em relatos de sentimentos de angústia, desconforto e impotência ante as necessidades de intervenção do professor e as reais possibilidades dessa intervenção.

A autora chegou a essas conclusões a partir de estudos teóricos e análise de dados coletados na pesquisa de campo realizada com professores da cidade de Porto Alegre das redes Municipal, Estadual e Particular, em que buscou levantar a percepção dos professores sobre o que lhes causava mal-estar no cotidiano do trabalho na escola, identificando que os fatores de mal-estar estão relacionados às relações com alunos, comunidade escolar, colegas e equipe diretiva e apontados, dentre outros: a inclusão de uma nova população na escola, a solidão, a incivildade e violência e o esvaziamento dos espaços públicos ou coletivos de decisão.

Apoiada nas proposições de Bauman (2001) quanto à distinção entre as doenças sociais e as doenças do corpo, a autora propõe que:

[...] embora o fenômeno do mal-estar tenha dimensões individuais, ele não pode continuar sendo considerado como o adoecer do professor, pela distinção básica a que nos remete Bauman de *que as doenças sociais diferem das doenças do corpo*. Nesse sentido, o professor que adoecer pode ser o sintoma e reflexo do mal-estar da sociedade e da escola, não *diagnosticados* e, portanto, não simbolizados (p. 120) (grifos da autora)

Portanto, a autora constrói a afirmação de que:

[...] exercer a profissão de professor significa deparar-se ou vivenciar de alguma forma o fenômeno do mal-estar docente, o que não necessariamente levará o professor que convive com o mal-estar a adoecer ou a experimentar um ciclo degenerativo da eficácia docente. (p. 123)

Motivo pelo qual justifica sua defesa por não tratar a temática no singular:

[...] uma vez que cada professor e cada escola significam de diferentes maneiras o mal-estar docente, já não é possível nos referirmos a esse fenômeno no singular, pois as evidências nos remetem a uma diversidade de mal-estares docentes. (p. 123)

Concordamos com a autora que o mal-estar faz parte do ser professor na atualidade e que, embora mais suscetíveis, nem todos experimentam o adoecimento; e, se o termo pode ser tomado no plural, também as tratativas a esta problemática devem ser plurais.

No que diz respeito às equipes gestoras das escolas, é preciso que cada ator compreenda a importância da atuação conjunta e integrada no entendimento dos desafios à profissionalidade docente na atualidade; na compreensão de como a escola e cada docente significam a questão do mal-estar docente; na compreensão de como este fenômeno impacta a prática docente e os processos de ensino-aprendizagem na escola e na proposição de ações para o enfrentamento ao mal-estar docente. Neste estudo, destaca-se a relação supervisão-professores face a essas questões.

Como proposto por Aranda (2007), o mal-estar docente pode levar ou não ao adoecimento do professor. Da mesma forma, pode levar ou não ao abandono da docência. Será preciso considerar como se dão os processos de abandono da docência.

### 3.1 O mal-estar docente e o abandono da docência

Uma das consequências do mal-estar docente é o abandono da docência, que se apresenta de diferentes formas. Uma forma muito peculiar de abandono da docência se dá antes mesmo do ingresso na profissão, denotando os efeitos do mal-estar para a não atratividade à carreira docente. As autoras Pereira, Lemos e Bentes (2020) apresentaram os resultados de pesquisa realizada na disciplina de didática, com quarenta e dois licenciandos de duas turmas de Química e Biologia do Instituto Federal de Rondônia (Campus Guajará-Mirim). No início da disciplina, perguntou-se: *por que vocês querem ser professor(a)?* A maioria afirmou que não queria ser professor e os dez motivos listados foram: Não ser valorizado (10); Não tenho paciência (9); Salário baixo (8); Ficará depressivo (7); Alunos que ameaçam os professores (6); Timidez (6); Rotina massacrante (5); Falta respeito (5); Falar em público (3) e Não ficar noites e noites sem dormir (2) (*sic*).

É surpreendente constatar que, em um curso de licenciatura, a maioria opta em não seguir na docência, revelando o desinteresse pelo magistério. Pesam na decisão aspectos do mal-estar docente, materializados nas condições do exercício da profissão como: a violência nas escolas, a sobrecarga de trabalho e a iminência de adoecimento. O que nos leva a refletir sobre o empenho e energia dispendidos para a formação de futuros professores, ao cabo do que a aderência à docência não acontece.

Outros tipos de abandono da docência se dão em serviço. Lapo e Bueno (2003) descreveram os artifícios que os professores utilizam para permanecer na docência, blindando-se dos efeitos do mal-estar docente; mecanismos de evasão, “válvulas de escape” das pressões antes do abandono definitivo. Processo longo, difícil e conflituoso, até que o professor tome a decisão de abandonar a escola em que trabalha ou a profissão; são perseguidas etapas de adiamento deste abandono, também como mecanismo para adiar as sensações de fracasso e perda ou pela dificuldade de ruptura com o vínculo empregatício, em função da importância que o dinheiro tem para a manutenção da pessoa.

As autoras baseiam-se nas proposições e considerações do autor José Manuel Esteve sobre o mal-estar docente e o abandono da docência; porém, esclarecem que os mecanismos de abandono em serviço, por elas classificados como abandonos temporários e abandonos especiais (remoção e acomodação), são tratados por Esteve pelo termo *absenteísmo*. Esses mecanismos têm por características o distanciamento físico ou psicológico do trabalho, decorrente de uma “economia psicossomática”, conforme afirmação de Christophe Dejours e o enfraquecimento ou ruptura de vínculos.

Os abandonos temporários se caracterizam pelo distanciamento físico do trabalho; consistem em faltas, licenças curtas e licenças sem vencimento, usadas para se reequilibrarem e buscarem atividades para satisfação pessoal e/ou profissional ou se afastarem de situações conflituosas, acreditando que outras instâncias possam resolvê-las,

o que nem sempre acontece. Porém, há limites para o uso desses mecanismos e o mal-estar pode aumentar quando os professores sentem que podem prejudicar, sobretudo, os alunos; daí constituírem-se em uma primeira etapa antes do abandono definitivo.

Os outros tipos de abandono em serviço, classificados como abandonos especiais, são a remoção e a acomodação, termos mantidos em função dos contextos da pesquisa. O termo remoção era utilizado à época pelos professores e pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para designar o concurso de remoção para transferência de escola, sem a perda do vínculo empregatício. Utilizado como fuga das situações conflituosas ou para que o professor trabalhasse próximo à residência. Além de constatar a possibilidade de novos conflitos nas escolas da transferência, as autoras identificaram grande rotatividade entre os professores.

O termo acomodação era utilizado pelos professores da pesquisa e traduz com maior fidedignidade os sentimentos por eles vivenciados. Embora encerrando muitas das características da síndrome de *burnout*, na acomodação descrita pelas autoras, “pode haver a presença do *burnout*, mas não necessariamente” (LAPO; BUENO, 2003, p. 84). Além de apoiarem-se nas proposições de autores que esclarecem que há pessoas que vivenciam o *burnout* sem deixar o trabalho e outras que abandonam o trabalho sem passarem por esse processo. A síndrome de *burnout*, marcada pela perda de sentido do trabalho e, em casos extremos, pelo esgotamento das energias do trabalhador, ocasionado pelas pressões, frustrações e insatisfações laborais, não será tratada neste estudo.

Quando o docente não pode deixar de trabalhar, como sobrevivência, lança mão do mecanismo de acomodação, marcado por condutas de indiferença e inércia, ou seja, um alheamento, distanciamento ao que se passa no ambiente escolar. Não há o distanciamento físico da escola, porém, o docente cumpre seu ofício “dentro de um limite que representa o mínimo necessário para manter-se no emprego” (LAPO; BUENO, 2003, p. 84). Não se trata de uma medida planejada e consciente, mas de um último recurso usado pelos docentes para se manterem equilibrados, porém, mais prejudicial do que o abandono definitivo, pois afeta os professores, a escola, os alunos e a própria profissão.

Por fim, as autoras Lapo e Bueno (2003) tratam do abandono definitivo da docência, descrito como o desfecho de um doloroso processo percorrido pelos professores antes da derradeira decisão de solicitar a demissão ou a exoneração do cargo em uma instituição escolar, ou de abandonar definitivamente a profissão. Uma última ação; a solução extrema para a eliminação do mal-estar docente.

As pesquisas de Lapo e Bueno (2003) foram realizadas em São Paulo. Aproximando do local deste estudo, registramos que no Rio de Janeiro, observam-se os mecanismos de readaptação e relatoção de docentes acometidos pelo estresse da profissão e impossibilitados de continuar na regência. Costumeiramente, são desviados de função e alocados para a realização de atividades estritamente administrativas e/ou burocráticas.

#### 4 . A RELAÇÃO SUPERVISÃO-PROFESSORES E O ENFRENTAMENTO AO MAL-ESTAR DOCENTE

Voltamos a atenção para o cotidiano da escola e será destacada a relação supervisão-docentes. Importa saber: quem é este profissional? Quais as interlocuções da supervisão com a docência? Quais as contribuições da supervisão no enfrentamento ao mal-estar docente com vistas à permanência na docência?

As possibilidades de análise e reflexões são incalculáveis e, dados os limites deste estudo, optamos por aproximar algumas considerações de Vasconcellos (2007) sobre a relação supervisão-docentes, quanto às mudanças das práticas pedagógicas, da temática do mal-estar docente, ou seja, retomar as considerações do autor com um olhar voltado para o fenômeno do mal-estar docente. Trazer as proposições do autor, não como um receituário ou verdades absolutas, mas buscando luzes para o enfrentamento ao mal-estar docente, por considerar que tais proposições pavimentam o caminho a ser trilhado na relação supervisão-docentes e apontam reflexões necessárias para que este relacionamento se dê de forma respeitosa, democrática e construtiva, favorecendo a permanência na docência. As análises também serão entrelaçadas com informações de algumas pesquisas identificadas ao longo deste estudo. Registra-se que, na obra consultada (livro: Coordenação do Trabalho Pedagógico: Do projeto-político pedagógico ao cotidiano da sala de aula), o autor adota a designação coordenação pedagógica como sinônimo de supervisão, conforme, o próprio título do capítulo destacado para análise neste estudo, Vasconcellos (2007, p. 85): “Sobre o papel da Supervisão Educacional/Coordenação Pedagógica” e Vasconcellos (2007, p. 85): “O objetivo desta reflexão é focar o papel da coordenação pedagógica (ou supervisão) no processo educativo escolar”. Portanto, quando aparecer citações do autor mencionando coordenação/coordenador, leia-se supervisão/supervisor. O que difere da atual configuração da coordenação pedagógica, que mais se alinha a um profissional que crescentemente vem acumulando as funções de supervisão educacional e orientação educacional, em um contexto de sobreposição de tarefas, sobrecarga de trabalho e descaracterização do trabalho de supervisores e orientadores. Questão que merece aprofundamentos, mas que não serão feitos neste estudo.

Historicamente, reconhece-se na supervisão as marcas de um passado pautado na vigilância e controle do trabalho do professor, visão que crescentemente está sendo superada, dadas as mudanças da sociedade e do cenário educacional, exigindo a ressignificação da profissão. Chegou-se a questionar a necessidade dessa função supervisora. Atualmente, conclui-se que a supervisão é imprescindível ao processo educacional, porém, em outro movimento, pautado em um trabalho coletivo e de apoio ao trabalho do professor. Rumo a um novo paradigma, Vasconcellos (2007) propõe passar de “super”-visão para “outra”-visão. E a autora Ferreira (2004, p. 87), destaca:

Não se trata de coordenação e controle – de supervisão educacional – fundamentados em uma perspectiva fragmentada de divisão de trabalho em uma estrutura vertical. É a supervisão educacional compreendida como prática profissional do educador comprometido com os princípios da Carta Magna da educação, que impõem outra visão de mundo e de sociedade que se quer e almeja, mais justa e humana, seriamente articulada com as políticas, o planejamento, a gestão, a avaliação da Educação e o ensino. Aí encontra-se a supervisão, como prática articuladora, dinâmica e cônica de seu papel histórico na educação brasileira.

O supervisor é o profissional com formação em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, conforme o artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 e, ainda buscando a configuração de uma identidade profissional; exemplificado pelas várias nomenclaturas para a sua designação.

Este profissional faz parte da equipe gestora e desempenha papel fundamental e complexo de mediação na comunidade escolar. Mediação entre direção-docentes e vice-versa; entre os docentes-comunidade escolar e vice-versa. Exemplo: “o coordenador, em função do espaço em que atua, tem tanto a interface com o “chão da sala de aula” (através do contato com os professores e alunos), quanto com a administração, podendo ajudar uns e outros a se aproximarem criticamente”. (VASCONCELLOS, 2007, p. 89).

No cerne de sua atuação, está a proposta pedagógica da escola, considerando o seu planejamento, organização, acompanhamento e execução, visando à efetiva aprendizagem dos alunos. Desta forma, a prática da supervisão está estreitamente ligada aos docentes.

A partir do descortinamento do fenômeno do mal-estar docente - descortinamento este que não é recente - é inviável pensar a prática pedagógica e a supervisão sem levar em consideração essa problemática. Por mais que se desenhem belos projetos; façam-se inúmeras projeções; multipliquem-se as ações de formação continuada; é desaconselhável seguir sem refletir sobre o mal-estar e proposições, como as de Aranda (2007), por exemplo, quando afirma que ser professor é estar implicado pelo mal-estar docente; sem considerar que a escola pública agoniza e os docentes necessitam de um olhar de afeto e cuidado. Então, um primeiro apontamento quanto à ação da supervisão, com vistas ao enfrentamento ao mal-estar docente, é mesmo a necessidade de tomada de consciência desse fenômeno (para os que ainda não o fizeram) e do seu estudo aprofundado (para todos quantos queiram seguir no campo educacional). Investigar suas causas, consequências e formas de enfrentamento. Aproximar-se dos professores com esse olhar atento e aguçado para a questão do mal-estar docente; não no sentido de psicologização ou de medicalização, mas no sentido de não perder de vista e ter em pauta esse fenômeno. A supervisão deve cultivar uma postura de incluir-se na questão, refletindo sobre os impactos do mal-estar sobre si mesmo. A autora Aranda (2007, p. 85) constrói a afirmativa de que: “lidar com o mal-estar docente também é condição do tempo presente. Pensar nos fatores de mal-estar docente pode colaborar no processo de simbolização dessa condição”. E Bourdieu (1997 apud FERREIRA, 2004, p. 100) alerta para o fato de que:

[...] trazer à consciência os mecanismos que tornam a vida dolorosa, e mesmo invisível, não é neutralizá-los; expor as contradições não é resolvê-las. Porém, por mais céptico que se possa ser sobre a eficácia social da mensagem sociológica, não se pode considerar como nulo o efeito que ela pode exercer, permitindo àqueles que sofrem descobrir a possibilidade de imputar seu sofrimento a causas sociais e de assim se sentir não culpados; e fazendo conhecer amplamente a origem social, coletivamente ocultada, da infelicidade sob todas as suas formas, inclusive as mais íntimas e secretas. Constatação que, apesar das aparências, não tem nada de desesperante: o que o mundo social fez, o mundo social pode, *armado desse saber, desfazer*. (grifos do autor).

O acolhimento, indispensável ao enfrentamento ao mal-estar docente, é considerado por Vasconcellos (2007, 89): “acolher o professor em sua realidade, em suas angústias; dar “colo”: reconhecimento das necessidades e dificuldades”.

Vasconcellos (2007) afirma que para que a atuação do coordenador (supervisor) produza mudanças na prática pedagógica são necessárias condições objetivas e subjetivas, indissociavelmente entrelaçadas. Neste estudo, são considerados apenas alguns aspectos das condições subjetivas. Quanto às condições subjetivas, Vasconcellos (2007, p. 90) afirma que: “deverá ser capacitada nas três dimensões básicas da formação humana: conceitual, procedimental e atitudinal”.

Quanto à dimensão atitudinal, o autor destaca que, provavelmente, esta seja: “uma das dimensões mais difíceis de serem trabalhadas, justamente por envolver valores, interesses, sentimentos, disposição interior, convicções. Por isso, devemos nos aproximar dela com bastante coragem e rigor” (VASCONCELLOS, 2007, p. 90-91). Destaca a importância da empatia na relação supervisão-docentes; a sensibilidade que o supervisor deve ter e o estabelecimento de relacionamentos baseados na confiança; além de propor três categorias de análise da atitude do professor, que também se constituem em categorias de intervenção, que são: a criticidade, a totalidade e a historicidade.

Considerando a empatia como balizadora da avaliação da prática pedagógica do professor, Vasconcellos (2007, p. 91) alerta:

Muitas vezes, parece que encaramos o professor como se fosse um indivíduo perverso, mau caráter, como se tivesse a prática distorcida porque quer, porque conscientemente desejou aquilo. Numa postura de cuidado, de acolhimento, ao contrário, entendemos que isso pode estar ocorrendo em função de um processo de alienação. Se nós não conseguirmos um grau mínimo de **empatia** (capacidade de nos colocarmos no lugar do outro), se logo partirmos para juízo moral do professor, estaremos estabelecendo uma ruptura no relacionamento pela colocação do estigma: o professor é autoritário, é descompromissado, etc., ao invés de buscar compreender, entender que ele eventualmente **está sendo**, está tendo algumas práticas autoritárias. (grifos do autor).

O olhar empático se aplica em todas as esferas do relacionamento humano, sobretudo, em se tratando do mal-estar docente. Caberá à supervisão o exercício constante da empatia para compreender o que se passa com os docentes. Portanto, consideramos a empatia como uma postura de enfrentamento ao mal-estar docente.

Relacionamentos saudáveis e construtivos não se dão sem sensibilidade e confiança.

Vasconcellos (2007, 95-96) trata da sensibilidade e da confiança, indispensáveis também na relação supervisão-professores, da seguinte forma:

Uma das grandes virtudes que se aponta hoje para a função supervisora é a **sensibilidade**, a capacidade de estar aberta, perceber o outro, reconhecer suas demandas, suas lacunas, bem como seu potencial, seu valor. Podemos nos lembrar do conceito radical de afetividade (capacidade de se deixar afetar pela necessidade do outro). (...)

É imprescindível procurar construir o relacionamento baseado na confiança. É claro que isto não se faz com discursos vazios (“podem confiar em mim”), mas com atitudes concretas no cotidiano do trabalho (...); temos de mostrar aos professores que estamos com eles, no sentido de ajudá-los a terem um trabalho mais adequado do ponto de vista pedagógico, portanto mais realizador, com menor grau de sofrimento e desgaste. (...) . O que queremos é construir uma prática educativa transformadora, libertadora, onde todos possam se tornar mais humanos, livres, solidários, justos.

O docente, vivenciando o mal-estar, deve ter, no relacionamento de confiança com o supervisor, espaço para o diálogo e a abertura para tratar da questão. O supervisor, tendo a sensibilidade aguçada, será capaz de perceber os indícios do mal-estar e seus impactos em sua equipe e, porque estabeleceu um relacionamento de confiança, ser capaz de abordar a questão de forma individual ou coletiva.

Ainda em relação à dimensão atitudinal, segundo o autor, as atitudes do professor devem ser compreendidas a partir de três categorias de análise - também consideradas categorias de intervenção - que são, a criticidade, a totalidade e a historicidade.

Quanto à criticidade, Vasconcellos (2007, 97) aponta: “não ficar preso à manifestação primeira, ao que aparece; ver através. (...) Cabe pesquisar, investigar: por que as coisas estão acontecendo assim?” (2007, 97). Quanto à totalidade, Vasconcellos (2007, p. 94) propõe: “procurar perceber as múltiplas relações, as várias partes envolvidas (princípio de complexidade), bem como seus nexos e conexões” e, quanto à historicidade, Vasconcellos (2007, p. 94-95) recomenda:

Para que possamos saber *como* sair desta situação, precisamos nos localizar no movimento da história, a fim de entender como chegamos a isto (gênese e desenvolvimento do problema). Cabe, pois, investigar: como o professor atingiu este descrédito em relação à prática de ensino e às possibilidades de mudança? (...) A história do profissional, do grupo e da instituição nos ajuda a entender muita coisa, possibilitando uma aproximação mais adequada à realidade. (grifos do autor)

Estas categorias de análise podem ser replicadas para a investigação do mal-estar docente. A análise crítica; a busca de compreensão da totalidade do fenômeno, identificando as partes que o compõe (causas, consequências, sujeitos envolvidos e etc) e a sua totalidade, bem como a historicidade do fenômeno identificando a sua gênese, evolução histórica e desdobramentos na atualidade.

Quanto à dimensão procedimental, Vasconcellos (2007, p. 96) esclarece que é relativa: “ao *saber-fazer*, encontrar caminhos para concretizar aquilo que se busca (métodos, técnicas, procedimentos, habilidades)”. Apresenta categorias de intervenção;

categorias de sustentação e estratégias complementares de trabalho. Para nossa análise, destacamos da categoria de intervenção, o diálogo problematizador e a significação. E da categoria sustentação, destacamos a ética e a participação.

Propõe como categoria de intervenção o diálogo problematizador e destaca a interlocução privilegiada da supervisão com os docentes, Vasconcellos (2007, p. 100):

[...] Antes de tudo, pelo simples fato de se colocar em efetiva atitude de escuta, de diálogo; sabemos que muitas vezes o que as pessoas precisam é de alguém para ouvi-las, pois ao falarem vão organizando as ideias, podendo chegar a conclusões por si mesmas.

[...]

O supervisor deve ter a preocupação, sobretudo nos primeiros contatos, na constituição inicial da dinâmica grupal, de **legitimar as falas**, as perguntas, as dúvidas. (...). Não desqualificá-las de forma alguma. Pelo contrário, respeitar para que o sujeito possa se sentir valorizado.

Os estudos de Aranda (2007), Andrade e Falcão (2017) e Cassão e Chaluh (2018) apontam a solidão como traço do mal-estar docente. No diálogo problematizador, apontado por Vasconcellos (2007), vemos uma forma de enfrentamento a esta solidão docente; pela constituição de um espaço livre de fala, por parte dos docentes, e de escuta ativa e atitude dialógica por parte dos supervisores.

Ainda como categoria de intervenção, o autor propõe a significação, quesito no qual identificamos mais nitidamente indícios de alusão ao mal-estar docente, além de trazer uma ideia de gestão integrada, quando traz para a discussão a orientação educacional. De acordo com Vasconcellos (2007, p. 101):

Todo o esforço da mediação da supervisão vai na perspectiva de ajudar o professor a construir um sentido para seu trabalho (...). Vai ser por este empenho de articulação de sentido que vamos enfrentar a descrença do professor no ensino. Dado o caráter teleológico, de intencionalidade do ser humano, a tarefa de construção de sentido é da maior relevância. A supervisão tem um papel muito importante na direção de resgatar o valor e o sentido do ensino como espaço de transformação. Deve ter coragem de, junto com a orientação educacional, ir fundo nesta tarefa, se capacitando para trabalhar a carga de desesperança e ceticismo a que chegaram muitos educadores.

Em relação à categoria de sustentação, destacamos a ética e a participação. Quanto à ética, Vasconcellos (2007, p. 101) aponta: “no limite, ética libertadora significa querer o bem, não prejudicar o outro”. Não é demais reforçar que a ética deve balizar todas as relações humanas e, justamente, por isso, tratada pelo autor como categoria de sustentação ao fazer da supervisão. Nas atitudes éticas, o direito e a dignidade alheios são resguardados. É inconcebível pensar no trato ao mal-estar docente sem o âmbito da ética, aqui, exemplificados pelo cuidado com os docentes; pelo sigilo no trato das informações; pelo tratamento individual e coletivo à questão.

Quanto à participação, Vasconcellos (2007, p. 105) indica:

O coordenador deve ser mais educador, menos burocrata, controlador. Não adianta querer resolver os conflitos na base do poder autoritário; Educação é antes de tudo envolvimento, compromisso. Ninguém tem condições, p. ex., de controlar o que o professor faz realmente em sala de aula; mesmo quando se consegue algum tipo de controle, vem a dúvida: como se comportará quando cessar o controle? Por isto, há que se *ganhar* o professor para a proposta. Um caminho bem concreto e adequado de realizar isto é através da decisão coletiva do que vai ser feito (ou não).

Compreendemos que a participação tem a ver com a significação do trabalho pelo professor e com colaboração. Supõe-se que quanto maior participação nos espaços de decisão; maior envolvimento coletivo e espaços de colaboração, maiores são as chances de o professor encontrar a significação para o seu trabalho. O estudo de Andrade e Falcão (2017) aborda como o coletivo profissional pode ser um operador de saúde e desenvolvimento do docente. E Libâneo (2018, p. 192-193) fala da: “criação de lugares e tempos que incentivem as trocas de experiências entre os professores e entre professores e alunos, de modo a se implantar uma cultura colaborativa” na escola.

Quanto à dimensão conceitual, Vasconcellos (2007, p. 108) indica que:

Toda relação educativa implica um processo de construção do conhecimento, embora não se limite a ele. A relação educador-educando na escola está fortemente marcada pelo conhecimento. (...) Trata-se de colaborar na construção de um **método de conhecimento**, que responda não só à pergunta do “o que”, mas também “por quê”, “para quê” e “como” conhecer. Um dos papéis centrais da supervisão é justamente criar condições para que o professor descubra a melhor forma de ajudar o aluno a aprender. (grifos do autor).

Na pesquisa de Aranda (2007), a questão dos alunos que não aprendem foi identificada como uma das grandes causas de mal-estar docente e que desperta no professor sentimentos de fracasso e de impotência. Na dimensão conceitual, Vasconcellos (2007) trata dessa questão nevrálgica da construção do conhecimento (dos alunos e professores). E alerta que o processo de construção e (re)construção de conhecimentos deve se dar em um clima de respeito e liberdade, Vasconcellos (2007, p. 112):

A autêntica Educação só pode se dar num ambiente de liberdade; esta é uma exigência básica para o desenvolvimento humano. A autonomia, uma das grandes metas educativas, não se constrói sem espaço concreto de opção. Por isto, é preciso um clima adequado na instituição para que as pessoas se coloquem, tenham coragem de dizer: “Não sei, não concordo, não está claro para mim; por quê? Para quê?”, e a partir disto, possam decidir. Garantir condições para o pensamento divergente, espaço de liberdade!

(...)

O clima de acolhimento favorece também a superação do constrangimento: em certos contextos, o sujeito não se manifesta por se sentir envergonhado e culpado pelo fracasso do ensino. Neste caso, seria importante ajudar a perceber que a crise do ensino não foi provocada pelos educadores (o que não significa que não tenham algo a ver com isto, enquanto tarefa, projeto, intervenção).

Espera-se esse clima de respeito e liberdade também para tratar as questões do mal-estar docente; através do respeito ao tempo e processos de cada um; às circunstâncias individuais; respeito na escuta e na fala; e liberdade para falar e para calar; para a expressão

das dores, angústias, dificuldades e, também conquistas e avanços.

No estudo de Rebolo e Bueno (2014) intitulado *O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho*, cuja coleta de dados foi realizada por meio de um questionário aplicado a 250 (duzentos e cinquenta) professores de escolas públicas e entrevistas por meio da técnica de grupos focais, ficou caracterizado que o bem-estar docente decorre da vivência de experiências positivas e possui uma dimensão subjetiva e outra objetiva. A dimensão objetiva diz respeito às características do trabalho e às condições para a sua realização e seus fatores foram agrupados em quatro componentes: componentes da atividade laboral, componente relacional, componente socioeconômico e componente infraestrutural. Recentes pesquisas demonstram que “a satisfação no trabalho pesa significativamente sobre a permanência dos professores na profissão (...) e sobre a eficácia do ensino (...), assim como indicam, do lado oposto, que a insatisfação é um dos fatores que mais interfere no processo de abandono da profissão” (REBOLO; BUENO, 2014, p. 324).

Quanto à conclusão da pesquisa das autoras, os resultados apontaram que: “a construção do bem-estar na docência está vinculada à existência de características pessoais e de condições materiais que possibilitem relações interpessoais harmônicas e de apoio mútuo” (REBOLO; BUENO, 2014, p. 329). As autoras destacaram que, paradoxalmente; quando analisadas as estratégias de enfrentamento às dificuldades e conflitos, foram realizadas ações individuais dos professores; além do fato de aspectos considerados insatisfatórios, como as questões: salarial, da infraestrutura da escola e das condições de trabalho, não terem sido alvo de busca de estratégias de superação; o que levou as autoras a relacionarem com a necessidade de ações organizadas e coletivas para este tipo de enfrentamento e constatarem este fato como uma situação problemática e passível de estudos futuros, uma vez que denota falta de espírito coletivo; e a questão do espírito coletivo afetar a felicidade no trabalho.

O componente relacional é descrito por Rebolo e Bueno (2014, p. 325) como:

[...] as relações interpessoais mantidas na instituição escolar, incluindo os seguintes fatores: liberdade de expressão, repercussão e aceitação das ideias dadas, trabalho coletivo, grupos de trabalho e possibilidade de troca de experiências, ausência de preconceitos, igualdade de tratamento, apoio socioemocional, conhecimento das metas da escola, participação nas decisões sobre metas e objetivos, fluxo de informações e formas de comunicação e reconhecimento do trabalho realizado.

## 5 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a desistência/abandono da docência tem sido uma constante e traz impactos profundos para o cenário educacional brasileiro; considerando a urgência de uma Educação para a promoção de uma sociedade mais justa e fraterna e a formação de cidadãos comprometidos com esses valores e constatando que o mal-estar docente

se constitui em causa significativa para o abandono/desistência da docência; este estudo destinou-se a refletir sobre a permanência na docência.

Entretanto, para tratar da permanência na docência, faz-se necessário refletir sobre o mal-estar docente e as estratégias para o enfrentamento a este fenômeno. Dadas as limitações deste estudo, e considerando que a supervisão é o elemento da gestão escolar que atua mais diretamente junto aos docentes, buscou-se responder: “Quais as contribuições da Supervisão Educacional no enfrentamento ao mal-estar docente com vistas à permanência na docência?” E, portanto, teve por objetivo compreender tais contribuições da Supervisão Educacional para o enfrentamento ao mal-estar docente.

Destacando cada um dos elementos dessa indagação, tem-se que, trata-se de uma reflexão sobre a docência; a supervisão; o mal-estar docente; a permanência na docência e a relação supervisão-docentes, no que diz respeito ao mal-estar e a permanência na docência. A análise de cada um desses elementos isoladamente já seria uma tarefa complexa, quem dirá conjugá-los em uma mesma proposição! Desta forma, adiantamos a explicitar os limites deste trabalho e a necessidade de novas pesquisas e de um olhar aprofundado sobre cada um destes elementos e desta conjugação/constelação por acreditarmos que é preciso compreender e enfrentar o mal-estar docente; por acreditarmos que é preciso dialogar e buscar o entendimento sobre os processos de abandono e permanência na docência; por entendermos que cada um dos sujeitos que compõe o processo educacional precisa ser considerado, seja o aluno, o docente ou o supervisor.

As reflexões sobre as mudanças na profissionalidade docente e as tensões e tendências do trabalho docente na atualidade revelaram o impacto das aceleradas e significativas mudanças na sociedade na prática docente, apontando cada vez mais para uma maior complexificação do trabalho docente ao lado de uma asfixiante configuração de uma cultura de performatividade; mercantilização da Educação e controle do trabalho do professor, dentre outras tendências do trabalho do professor destacados. Nesse contexto de mercantilização da Educação fica o questionamento: se o professor não resistir, se não encontrar meios para continuar na docência, quem assumirá? A Educação estará nas mãos de quem? Para que? E como?

É impossível falar de mal-estar docente sem aludir à prevenção, diagnóstico, enfrentamento, acolhimento, cuidado, humanização. Para um problema de causas e consequências plurais, também os atores (o poder público, a sociedade, as equipes de gestão das escolas, os próprios professores) e as ações de intervenção e enfrentamento devem ser plurais. Se tivéssemos que encontrar uma imagem para defini-lo, poderíamos compará-lo a um “caleidoscópio às avessas”: um fenômeno de diversas nuances, múltiplas combinações, alterado por diferentes contextos, impressões e formas de enfrentamento. As causas são diversas, as manifestações são diversas, as formas de reagir dos professores são diversas, assim como os enfrentamentos e desafios são diversos. Daí se poder falar

em mal-estares (no plural). Porém, se no caleidoscópio, a cada movimento uma nova e bela imagem se apresenta aos olhos, neste “caleidoscópio às avessas” o que se tem de belo é a possibilidade de mudança e de enfrentamento a este fenômeno e a possibilidade de nos voltarmos aos professores com um olhar amoroso e cuidadoso.

Olhar as proposições de Vasconcellos (2007) à luz do mal-estar docente permitiu-nos destacar aspectos da atuação da supervisão junto aos docentes para o estabelecimento de relacionamentos de parceria, confiança, ajuda mútua, desenvolvimento profissional dos docentes e conferir que o estabelecimento de relacionamentos dessa natureza contribui para o enfrentamento ao mal-estar docente. Comparando com os estudos de Rebolo e Bueno (2014) identificamos que a satisfação no trabalho contribui para a permanência na docência, sendo que os relacionamentos interpessoais foram apontados na pesquisa das autoras como fatores de constituição de bem-estar docente.

Portanto, concluímos que a supervisão educacional contribui, sim, para o enfrentamento ao mal-estar docente quando é capaz de estabelecer relações harmoniosas; sentimentos de pertença, acolhimento e cuidado; apoio emocional e profissional aos docentes; criar espaços para o diálogo franco e sincero; espaços de liberdade para que os docentes possam expor os saberes e não saberes, angústias e esperanças; quando se alinha um trabalho coletivo e democrático. Ratifica-se a importância da supervisão educacional no contexto escolar. Ratifica-se a importância de uma atuação integrada da equipe gestora (direção, supervisão e orientação) também, no que diz respeito ao enfrentamento ao mal-estar docente. Esta responsabilidade não repousa apenas nos ombros dos supervisores e deve ser compartilhada e tratada de forma conjunta.

Algumas questões não podem ser perdidas de vista: assim como os professores têm sido distanciados de seu fazer prioritário, que são as questões do ensino e aprendizagem, também os supervisores têm sido desviados da razão de ser de seu fazer, que são as questões pedagógicas, sendo deslocado para inúmeras atribuições, muitas das vezes de cunho estritamente burocrático, além do desempenho das complexas funções mediadoras entre a direção e professores. Desta forma, questiona-se: como poderá focar na relação com os professores para o acompanhamento pedagógico e o estabelecimento de relacionamentos que contribuam para o enfrentamento ao mal-estar docente? Como não considerar que o supervisor, também ele, é implicado e sofre os impactos do mal-estar docente? Quem cuidará do(s) mal-estar(es) do supervisor? Essas e outras questões se levantam para estudos futuros como: o aprofundamento sobre o mal-estar e o bem-estar docentes e quanto à formação inicial e continuada do supervisor para que esteja cada vez mais preparado para tão grandes desafios.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 8).

ANDRADE, Letícia Raboud M. de; FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha. Referenciamento ou solidão: o coletivo profissional como operador de saúde, desenvolvimento e adoecimento na atividade de trabalho. **Horizontes**, Itatiba, v. 35, n. 3, p. 83-93, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.560>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

ARANDA, Silvana Maria. **Um olhar implicado sobre o mal-estar docente**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 03 abr. 2021.

CASSÃO, Pamela Aparecida; CHALUH, Laura Noemi. Da solidão do trabalho docente à necessidade do trabalho coletivo na escola: relatos de professores iniciantes. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 191-207, maio./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n2a3863>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão Educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL Mary (Org.). **Supervisão Pedagógica: Princípios e práticas**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2004. p. 81-101 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FLORES, Maria Assunção. Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n.1, p. 161-191, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n1p161>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

LAPO, Flavinês Reboló; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, março/2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/fj/cp/a/yYkBtnYbQ5SXvYrypXvswzh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 04 abr. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIMA, Tamara de Lima; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Abandonar e permanecer na docência: aproximações Iniciais a partir de teses e dissertações (2000-2018). **RECeT - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 79-96, 2020. Disponível em: <<https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/recet/article/view/1625>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

LÜCK, Heloísa. **Ação Integrada**: Administração, Supervisão e Orientação Educacional. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PEREIRA, Rosa Martins Costa; LEMOS, Luana Karolyne Sobralino; BENTES, Luanny Lobato. **Licenciado sim, professor não! Motivos que me levam a querer ou a desistir da docência**. In: XX ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2020, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos. 1ª Edição Virtual. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<http://www.xxendiperio2020.com.br/anais-virtual>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36 n.2, p.323-331, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v36i2.21222>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

SILVA, Maurina Passos Goulart Oliveira da Silva. A silenciosa doença do professor: burnout, ou o mal estar docente. **Revista Científica Integrada**, ed. n. 2, 2014. Disponível em: <<https://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-antiores/edicao-n-2-2014-1/1464-161-454-1-sm/>>. Acesso em: 04 abr. 2021.

SILVA, Rosiete Pereira da. **Resenha:** ESTEVE, José M. Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde do professor. Bauru, São Paulo. EDUSC, 1999. Disponível em: <<https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/234/182>>. Acesso em: 01 maio 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Sobre o Papel da Supervisão Educacional/Coordenação Pedagógica. In: VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2007. p. 85-117 (Subsídios Pedagógicos do Libertad; 3).

## A ATUAÇÃO DO SUPERVISOR EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DO DOCENTE POR UM VIÉS NEUROCIENTÍFICO

*Data de aceite: 21/10/2022*

*Data da Submissão: 25/08/2022*

**Dayane França Dias**

Professora Municipal da cidade do Rio de Janeiro. Graduada em Pedagogia pela Faculdades Integradas Simonsen.

**RESUMO:** Este artigo, realizado por meio de um levantamento bibliográfico, tem por tema a atuação do Supervisor Educacional na formação do docente por um viés neurocientífico. Neste contexto, o objetivo geral é compreender como a ação do supervisor possui elevado destaque no contexto educacional, sendo importantíssimo para a prática profissional manter-se atualizado sobre os processos de ensino-aprendizagem e ser um agente fomentador de boas práticas de estudos do corpo docente, contribuindo para a formação da equipe. A neurociência auxilia a compreender os caminhos por onde a aprendizagem passa e ajuda nas estratégias pedagógicas a serem adotadas, uma vez que se compreendem os processos e identificam-se situações-problema que surgem, além do objetivo aonde se quer chegar.

**PALAVRAS-CHAVE:** SUPERVISOR EDUCACIONAL. NEUROCIENCIA. FORMAÇÃO DO DOCENTE. PROCESSOS DA APRENDIZAGEM.

### THE PERFORMANCE OF THE EDUCATIONAL SUPERVISOR IN TEACHER TRAINING BY A NEUROSCIENTIFIC BIAS

**ABSTRACT:** This article, accomplished through a bibliographic survey, has as theme The role of the Educational Supervisor in teacher training from a neuroscientific point of view. In this context, its general objective is to understand how the supervisor's action has a high spotlight in the educational context, and it is extremely important for professional practice maintaining itself actual in the current teaching-learning processes and to be an agent that promotes good practices in faculty studies, contributing to the formation of the team. Neuroscience assists to understand the paths through which learning passes and help in the pedagogical strategies to be adopted, once the processes are understood, it identifies problem situations that arise, beyond the goal which one wants to reach.

**KEYWORDS:** EDUCATIONAL SUPERVISOR. NEUROSCIENCE. TEACHER TRAINING. LEARNING PROCESSES.

## 1 . INTRODUÇÃO

Há muitas incumbências na atuação da Supervisão Educacional, e uma delas é dar subsídios para a atuação do corpo docente. Desta forma, caberia a este profissional a responsabilidade de orientar a atuação do professor por intermédio de uma comunicação dialógica, propiciando momentos reflexivos e de estudos, bem como o debate crítico. Cabe ainda um olhar geral sobre as demandas que envolvem o ensino-aprendizagem e atenção à formação continuada, para sempre estar atento e atualizado em novas abordagens que favoreçam esse processo. O principal objetivo deste profissional é vislumbrar e oportunizar, junto às equipes, a qualidade do ensino ofertado de forma justa e igualitária por todos que compõem esse processo.

É preciso entender como se originou a função da Supervisão Educacional, e como esta é vista e vem sendo remodelada nos dias atuais, com um caráter mais igualitário e informativo, deixando de ser uma atuação meramente fiscalizadora dos planos pedagógicos.

As contribuições da neurociência para entender como ocorre o ensino- aprendizagem potencializam a capacidade de ação desse profissional, visto que, por mais apropriação e clareza em sua fala, possibilitam melhor conhecimento e reflexão da prática docente, sendo capaz de modificar com maior facilidade as práticas que já são obsoletas, além de potencializar ações positivas com objetivos claros e bem definidos.

Olhar o fazer pedagógico pelas lentes da neurociência implica ressignificação da aprendizagem, dando novo sentido a quem trabalha embasado nela e melhorando compreensão dos fatos e dos objetivos que se quer alcançar. Desta forma, a neurociência funciona como uma ferramenta agregadora que, ao esmiuçar questões correlatas em cada caso estudado, amplia o conhecimento e ajuda a enxergar as minúcias do caminho percorrido para a evolução do ensino e da aprendizagem.

É, com base na premissa de que o processo de ensino-aprendizagem não se configura como um mero mecanismo de transmissão de saber onde o professor fala e o aluno escuta, que a neurociência (com alguns pilares básicos) atua como parte importante para a obtenção de um bom desenvolvimento desta dinâmica.

O supervisor, quando munido por tal ferramenta em sua prática construtiva, reflexiva e de assistência, tem subsídios para melhor desenvolver sua atuação e auxiliar o corpo docente frente às demandas, além de fomentar e incentivar os estudos dos educadores, promovendo conhecimento com aprofundamento e base científica.

## 2 . DESENVOLVIMENTO

### 2.1 Por dentro da supervisão educacional

Em seu princípio, a supervisão originou-se em caráter de controle, no qual ações educacionais eram supervisionadas com o intuito de “melhorar” a qualidade do ensino ofertado, além do mesmo ter um viés tecnicista.

Em nosso contexto, Urban (1985: 5) nos apresenta:

Sabe-se que a Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei n. 5692/71 a instituiu como serviço específico da escola de 1º e 2º graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia, à militarização escolar (...) (apud, Celso dos S. 2007, p. 86).

Vasconcellos (2007) nos faz perceber como a função do supervisor escolar estava intimamente ligada aos interesses à época, tendo uma perspectiva autoritária e de divisão clara entre os que executavam, que seriam os professores e os que mantinham uma função de controle, no caso os supervisores. Com o passar do tempo, a figura da supervisão ganhou novos rumos e perspectivas, deixando de ser centralizadora e fiscalizadora, e, de certa forma “castradora” das ações dos professores, para ganhar uma nova roupagem de reflexão conjunta, dialógica, firmando uma parceria incentivadora na construção dos saberes, e fomentando o debate crítico.

Em “Supervisão Pedagógica: Princípio e práticas”, Isabel Alarcão informa:

Ao superpoder orientador e controlador contrapõe-se uma concepção mais pedagógica da supervisão concebida como uma construção, com os professores, do trabalho diário de todos na escola. O Supervisor passa assim a ser parte integrante do coletivo dos professores, e a supervisão realiza-se em trabalho de grupo (ALARCÃO, 2001. p.12).

Rangel (1988 apud ALARCÃO, 2001, p. 12) destaca a ação da supervisão por “um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização de desenvolvimento de processo ensino-aprendizagem”. Sendo assim, a supervisão tem seu trabalho de cunho pedagógico voltado para os professores, tendo como ação o ensino e a aprendizagem, vislumbrando melhorias na qualidade do ensino ofertado aos educandos.

A relação da supervisão com o corpo docente deve sempre se configurar como dialógica e horizontal, conforme sinalizado por Alarcão:

A supervisão pedagógica dirige-se ao ensino e à aprendizagem. O seu objeto é a qualidade do ensino, porém os critérios e a apreciação da qualidade não são impostos de cima para baixo, numa perspectiva de receituário acriticamente aceito pelos professores, mas na interação entre o supervisor e os professores (ALARCÃO, 2001, p. 12).

Cabe ao Supervisor Educacional fomentar e dar subsídios por meio de estudos e práticas que objetivem o êxito do aluno que está em sala de aula, entendendo a

complexidade que permeia o processo da aprendizagem.

Sua função é dar suporte aos educadores, promovendo condições para que isso ocorra, atuando na mediação entre professores e alunos, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, torna-se possível a realização de uma importante parceria, na qual o trabalho em conjunto possa fomentar entre o corpo docente informações que viabilizem o seu trabalho. Ao tornar o docente um agente que promove ações favoráveis para todas as partes envolvidas, além de enxergar o educando como seu principal foco de interesse, é possível contribuir para sua formação plena, não somente intelectual, mas, sobretudo, emocional e cidadã. Para tanto, faz-se imprescindível perceber todo o cuidado a tudo que cerca este aluno, e não somente partes desta construção.

Mais recentemente, a supervisão escolar ganhou um nova dimensão, mais dinâmica e com maior potencial de eficácia a longo prazo: a melhoria do desempenho do professor, isto é, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes dos mesmos em relação ao processo ensino-aprendizagem (LÜCK, 2013, p.21).

A atuação do Supervisor Educacional não pode restringir-se apenas a mediar a construção de currículos e compreender as técnicas, mas também em ampliar a visão do que envolve o processo ensino-aprendizagem, entendendo que a aprendizagem também se faz por meio da afetividade e das relações interpessoais entre professores e alunos, dando a esses profissionais consciência dessas relações.

A direção, a supervisão escolar e a orientação educacional são áreas de trabalho em educação cujas as principais funções são relacionadas a uma forma de apoio ou assistência ao professor, ou a outro elemento significativo que participe do processo educativo promovido pela escola. Esse apoio ou assistência, prestados nas mais variadas circunstâncias, baseia-se fundamentalmente num processo de inter-relacionamento pessoal e de comunicação (LÜCK, 2013, p.35).

Flavia Vieira, em seu artigo “Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica”, faz a seguinte contribuição:

No cenário proposto, podemos avançar alguns princípios reguladores de uma prática supervisiva de natureza transformadora e orientação emancipatória:

- Articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão;
- Indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional;
- Desenho, realização e avaliação de planos de intervenção, onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar;
- Criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter)subjectividade, a negociação e a regulação;
- Promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens,

num processo interativo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber;

- Avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da ação pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação (VIEIRA, 2006. p. 31).

## **2.2 A neurociência a favor da supervisão educacional na (in) formação docente**

A supervisão tem por função orientar, informar e fomentar as discussões, bem como trazer questionamentos sobre a própria prática educacional exercida pelo corpo docente, trazendo a reflexão sobre a sua atuação, aprofundando questões que permeiam suas ações e estimulando a prática de estudo dos professores. De acordo com Rangel (2011, p.58) “Para esse acompanhamento e essa atualização, acrescentam-se ao serviço coordenador, o serviço de estimular a atitude de estudo, procurando-se desta forma, subsidia-la com alguns aportes”.

E o processo didático, relacional por natureza, tem, como um de seus temas especialmente significativo de estudo, o sentido humano, social, educativo, das relações pessoais. É preciso, pois voltar a falar em afetividade, em emoção, em prazer. Embora se considere que aprender requer disciplina organização, atenção, concentração, trabalho, é preciso pensar o ser humano em seu propósito e seu direito fundamentais: o de ser feliz. Assim, a “disciplina” do “trabalho” de ensinar e aprender não exclui a finalidade e o direito da vida humana prazerosa (RANGEL, 2001, p. 58-59).

Na fala de Rangel, percebemos como as relações pessoais e a afetividade constituem (ou deveriam constituir) a prática docente, e é aqui que a neurociência pode explicar de forma clara (e dar base) as ações do Supervisor Educacional.

A atuação da Supervisão Educacional junto ao corpo docente necessita tocar em aspectos ligados aos sentimentos, sobretudo por meio da construção de ótimas relações interpessoais. Ao ter iniciativas que oportunizem momentos de estudos prazerosos, promove-se a ativação do sistema límbico, uma área no cérebro que é responsável pelo aprendizado e prazer. Sabendo disso, esse profissional estará mais assertivo em preparar um ambiente que favoreça essas emoções positivas, bem como as relações de troca e acolhimento, trazendo maior satisfação a essa prática de estudos.

É muito importante levar à reflexão, dentro dos grupos de estudos, os processos que permeiam a aprendizagem do aluno, o que, de fato, se quer chegar com cada ação direcionada a ele e compreender as demandas comportamentais trazidas pelos mesmos nessa relação aluno-professor. Sendo assim: “a função”, “a missão” de estudo requer do supervisor a “visão sobre” e a visão geral que engloba os fundamentos, princípios e conceitos de processo didático (RANGEL. 2001, p. 58).

Ensinar envolve conhecimento prévio do que necessita ser compartilhado, levando em consideração a capacidade de transmissão do saber, bem como ter claro o público-alvo

que receberá o respectivo conteúdo. Desta forma, torna-se necessário que o supervisor auxilie no direcionamento do olhar do professor para a realidade social e especificidades culturais de cada aluno, tendo em mente as mais variadas possibilidades para tornar possível a construção do conhecimento através de reflexões críticas que consolidem os tópicos abordados como efetivamente aprendidos.

A dimensão pedagógica da participação refere-se ao fato natural de que a prática é, em si, um processo formativo e, portanto, um fator fundamental de promoção de aprendizagens significativas e construção do conhecimento. Constituindo-se como um processo permanente de ação-reflexão, pela discussão colegiada das questões escolares e pela busca de concretização de seus objetivos, propicia aos seus participantes a oportunidade de desenvolver o sentido de corresponsabilidade, a par do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes relativas a essa prática social (LÜCK, 2011, p.67).

### *2.2.1 A aprendizagem pela neurociência*

Com o passar do tempo, o cérebro ganhou notoriedade, e, com o enriquecimento científico e cultural, torna-se mais valoroso analisar o encéfalo a partir de um prisma integrativo, no qual todos os sistemas orgânicos intimamente ligados à vida humana (sob a tutela do cérebro) se entrelaçam para originar o sujeito social na sua plenitude, dando origem ao “eu”. Assim, esse ser não mais é meramente um indivíduo qualquer, mas um “sujeito cerebral” (RELVAS, 2012).

A atuação como educador e gestor em educação torna necessário o aprofundamento a respeito da fisiologia e especificidades do córtex cerebral, bem como esse complexo mecanismo de organização de ações e ideias se organiza e reage, segundo suas especificidades. Por conseguinte, a compreensão de desdobramentos comportamentais e fisiológicos intimamente ligados a áreas específicas do cérebro pode ajudar a entender como reagem as mudanças e estímulos por ele sofridos, e como isso impacta na aprendizagem.

A aprendizagem, por sua vez, é o ato de conhecer, assimilar e organizar encaixando-se muito bem à teoria de Jean Piaget de assimilação, acomodação e esquemas. O indivíduo, ao entrar em contato com novos conceitos e conteúdos, tende a organizá-los, seguindo um rearranjo de tudo aquilo que fora previamente assimilado. Após o primeiro contato as novas informações, estas se acomodam e, por fim, seus esquemas (organizações) são aplicadas gerando a evolução do conhecimento.

O filósofo Thomas Kesselring, segundo Jean Piaget, defende que:

(...) assimilar significa algo como transformar, de forma química, elementos estranhos ao corpo em substância própria desse mesmo organismo.(...) No plano da fisiologia, a assimilação é uma função dos órgãos; no plano do comportamento, é a função de um esquema (ou de um sistema de esquemas). Um esquema é um padrão segundo o qual se realiza um reflexo ou um modo de comportamento (...). A atividade atual desenrola-se em determinado tempo e em determinado lugar; podendo ser repetida e até transferida a novas situações. O esquema, ao contrário não é de natureza espaço-temporal, nem de natureza material. Manifesta-se na maneira como se efetua a atividade,

ou – menos diretamente – na sua função ou no seu desempenho. (...) Através de exercícios progressivos, os esquemas se moldam a situações mutantes, o que Piaget designava com acomodação (2008, p. 80-81).

Os alunos vivenciam esses estágios, e cabe aos professores agir como facilitadores nesse processo de aprendizagem, promovendo boa estimulação, tornando possível fomentar a aprendizagem. Contudo, é importante levar em consideração a individualidade e peculiaridades de cada aluno, lançando mão de mudanças de estratégia de ensino, sempre que seja necessário.

Deste ponto de vista educacional, conhecer o processo da aprendizagem se tornou um novo desafio para os professores, e o ambiente desta especificidade é a sala de aula. É preciso reconfigurar este lugar de forma que se possa promover uma maior convergência entre ciência, aprendizagem, ensino e educação. O professor, ao estabelecer as estratégias de ensino em relação ao seu conteúdo em seus planejamentos, deve se sensibilizar que as suas turmas constituem em uma biologia cerebral, tal qual uma verdadeira ecologia cognitiva (RELVAS, 2012, p. 53-54).

O educador, quando compreende bem a sequência preconizada por Piaget, entende que o primeiro passo ao apresentar um novo assunto é que ele, de fato, seja assimilado pelo educando, provocando em sua mente um “desequilíbrio” (que pode ser através de questionamentos feitos pelo próprio professor) que o leve a organizar seu raciocínio e se apropriar do que aprendeu, aplicando-o de forma prática em seu contexto.

Por sua vez, a aprendizagem, à luz da neurociência, é preconizada conforme uma modificação biológica na comunicação entre os neurônios, onde todas as áreas do cérebro estão ligadas nesse processo.

A aprendizagem resulta no crescimento ou nas alterações das células quando o axônio de uma célula recebe potencial de longa duração com estimulações fortes. A medida que uma célula recebe estes estímulos fortes, estes vão sendo repassados de uma célula para a outra. E existe uma organização bioquímica envolvida, denominada de neurotransmissor, (...) (RELVAS, 2010, p.35-36).

Esta efetivamente ocorre quando a prática educativa leva o indivíduo a novos conhecimentos, (os quais podem ser colocados em prática), gerando novas experiências.

A aprendizagem é consequência de uma facilitação da passagem da informação ao longo das sinapses mecanismo bioquímico entram em ação, fazendo com que os neurotransmissores sejam liberados em maior quantidade ou tenham uma ação mais eficiente na membrana pós-sináptica mesmo sem a formação de uma nova ligação, as já existentes passam a ser mais eficientes, ocorrendo o que já podemos chamar de aprendizagem. Para que ela seja mais eficiente e duradoura, novas ligações sinápticas serão construídas, sendo necessário, então, a formação de proteínas e de outras substâncias. Portanto, trata-se de um processo que só será completado depois de algum tempo. Resumindo, do ponto de vista neurobiológico a aprendizagem se traduz pela formação e consolidação das ligações entre as células nervosas é fruto de modificações químicas e estruturais no sistema nervoso de cada um, que exigem energia e tempo para se manifestar. A aprendizagem inicia da motivação do educando pelo objeto de estudo e essa relação de troca estabelece conexões as quais o possibilita novas relações. (CONSENZA, 2011, p.38)

Relvas nos diz acerca dos estímulos novos e os já conhecidos pelo SNC:

Quando o estímulo já é conhecido do sistema nervoso central, desencadeia uma lembrança, quando o estímulo é novo desencadeia uma mudança. Assim torna-se mais fácil compreender a aprendizagem do ponto de vista neurocientífico (RELVA, 2012, p.55).

A aprendizagem parte da motivação do educando pelo objeto de estudo, e essa relação de troca estabelece conexões que possibilitam novas relações.

Nossas motivações nos levam a repetir as ações que foram capazes de obter recompensa no passado ou a procurar situações similares que tenham chance de proporcionar uma satisfação desejada no futuro. Portanto ela é muito importante para a aprendizagem em geral (CONSENZA, 2011, p. 81).

Segundo Evelyse dos Santos Lemos, pesquisadora do Instituto Oswaldo Cruz (Fiocruz), no Rio de Janeiro e especialista em aprendizagem significativa,

Aprendemos com base no que já sabemos. Essa premissa é central na Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel. É preciso diferenciar memória de aprendizagem significativa. A primeira é a capacidade de lembrar de algo. Já a segunda envolve usar o saber prévio em novas situações – um processo pessoal e intencional de construção de significados com base na relação com o meio (social e físico) (NOVA ESCOLA, 2012, p. 55).

Assim, é importante saber, não necessariamente decorar, mas conhecer e compreender a anatomia do córtex cerebral. O cérebro humano possui dois hemisférios: esquerdo e direito (subdivididos em lobos, a saber: frontal, parietal, temporal e occipital). Por questões de cruzamento de fibras nervosas para o lado contralateral, a responsabilidade pelas sensações e reações motoras em cada lado do corpo é do hemisfério localizado do lado oposto.

Lobo frontal – responsável pela elaboração do pensamento, planejamento, programação de necessidades individuais e emoção.

Lobo parietal – responsável pela sensação de dor, tato, degustação, temperatura, pressão. Estimulação de certas regiões de lobo em pacientes conscientes produz sensações gustativas. Também está relacionado com a lógica matemática.

Lobo temporal – é relacionado primeiramente com o sentido da audição, possibilitando o reconhecimento de tons específicos e intensidade do som. Tumor ou acidente afetando esta região provoca deficiência de audição ou surdez. Esta área também exibe um papel no processamento da memória e da emoção.

Lobo occipital – responsável pelo processamento da informação visual. Danos nesta área promovem cegueira total ou parcial (RELVAS, 2009, p.42-43).

### **2.2.2 Memória**

“Sem memória, não há aprendizagem” (Relvas, 2009, p. 56).

A afirmação nos mostra quão importante é essa função para a aprendizagem. É ela a responsável pela fixação do conhecimento, os quais adquirimos ao longo da vida, e esses, quando “acessados”, nos permitem mudar (ou não) nosso comportamento.

“Memória” significa aquisição, formação, conservação e evocação

de informações. A aquisição é também chamada de aprendizado ou aprendizagem: só se “grava” aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido (IZQUIERDO, 2011, p. 11).

Consenza e Guerra (2011) afirmam:

“Podemos simplesmente decorar uma nova informação, mas o registro se tornará mais forte se procurarmos criar ativamente vínculos e relações daquele conteúdo com o que já está armazenado em nosso arquivo do conhecimento.”

Há dois tipos de memória:

- Memória de longo prazo – São aquelas cujas informações são armazenadas por um longo período de tempo.
- Memória de curto prazo – São informações que são ‘instantâneas’, sua utilização é momentânea e, logo depois de sua utilização, são facilmente abstraídas.

Percebe-se o quanto é fundamental que educadores saibam quais tipos de informação são evocadas da memória dos alunos, e que bagagem é trazida por eles para não cair no equívoco de colocar todos em uma só “caixinha”. O sentido para um não necessariamente terá o mesmo sentido para outro, pois vivências e leituras de mundo diferem de pessoa para pessoa.

As atividades de revisão são muito importantes e encaixam-se muito bem para evocar essa memória, trazendo a luz constantemente o que fora aprendido anteriormente e, com isso, ajudando a fixar as informações no cérebro.

### *2.2.3 Plasticidade cerebral*

É a capacidade que o sistema nervoso tem de se readaptar a novas situações, “procurando caminhos paralelos”, fazendo novas conexões, a fim de se reestruturar. Segundo Lent (2016, p.112) “Define-se neuroplasticidade como a propriedade do sistema nervoso de alterar a sua função ou a sua estrutura em resposta às influências ambientais que o atingem”.

Uma característica marcante do sistema nervoso é então a sua permanente plasticidade. E o que entendemos por plasticidade é sua capacidade de fazer e desfazer ligações entre neurônios como consequência das interações constantes com o ambiente externo e interno do corpo (CONSENZA,2011, p.36).

Antigamente, acreditava-se que a estrutura cerebral se mantinha inalterável do período da infância até a vida adulta. Com o tempo, constatou-se que o cérebro tem a capacidade e a habilidade de fazer novas conexões, remodelar-se, mostrando alterações de acordo com os estímulos (Nova Escola, 2012).

Nos anos de 1980, um estudo pioneiro do neurocientista norte-americano Michael Merzenich, da Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos, demonstrou que o cérebro de macacos adultos se modificava depois da amputação de um dos dedos da mão. A perda do membro provocava atrofia dos neurônios da região responsável pelo controle motor do dedo amputado. Porém ele observou também que essa área acabava sendo ocupada pelos

neurônios responsáveis pelo movimento do dedo ao lado (NOVA ESCOLA, 2012, p.54).

O educador, ao entender a plasticidade cerebral, compreende que, na sua prática, será preciso promover novas conexões para auxiliar seu aluno no processo de aprendizagem, dando-lhe novos exemplos que estejam mais próximos e voltados para sua realidade (apresentando-lhe variedades didáticas para que ocorram novas compreensões do que se espera).

Músicas em geral se configuram como ótimas ferramentas. A paródia (que consiste em usar a melodia de uma música já conhecida, atribuindo-lhe uma nova letra com um novo sentido), por exemplo, pode fazer com que o aluno estabeleça novas conexões e evoque, de sua memória, a nova letra, com o auxílio da melodia já conhecida, facilitando, deste modo, a fixação e consolidação da aprendizagem.

#### *2.2.4 Emoção*

É preciso entender, em um primeiro momento, o que é emoção e o que é sentimento. Embora pareçam ser a mesma coisa, há uma diferenciação.

Kandel, neurocientista austríaco, em seu livro “Princípios de Neurociência”, define os dois termos como sendo:

Emoção – O conjunto de respostas fisiológicas que ocorre mais ou menos inconscientemente quando o encéfalo detecta certas situações desafiadoras. Essas respostas fisiológicas automáticas ocorrem tanto no encéfalo quanto no resto do corpo. No encéfalo, envolve mudanças nos níveis de alerta e nas funções cognitivas, como atenção, processamento da memória e estratégias de decisão (...)

Sentimento – Utiliza-se o termo sentimento para se referir à experiências conscientes dessas alterações somáticas e cognitivas. Em certo sentido, os sentimentos são significados que o encéfalo cria para representar os fenômenos fisiológicos gerados pelo estado emocional (KANDEL, 2014, p.938).

Para Damásio (1996),

Emoção – Vejo a essência da emoção como a coleção de mudanças no estado do corpo que são induzidas numa infinidade de órgãos por meio das terminações das células nervosas sob o controle de um sistema cerebral dedicado, o qual responde ao conteúdo dos pensamentos relativos a uma determinada entidade ou acontecimento. (...) A emoção é a combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas dispositivas a esse processo, em sua maioria dirigida ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro (núcleos neurotransmissores no tronco cerebral), resultando em alterações mentais adicionais.

Em outras palavras, a emoção ocorre automaticamente quando o encéfalo recebe um estímulo, seja ele bom ou seja ruim. Suas alterações são comportamentais e cognitivas. Sentimento, por sua vez, é a percepção consciente dessas emoções.

É possível melhor compreensão desta narrativa com o seguinte exemplo: uma

pessoa encontra-se em seu carro, parada, aguardando a abertura do sinal para avançar, quando, inesperadamente, outro carro vem e bate no carro parado. O dono do carro que estava parado desce e reage com muita raiva, começando a discutir com o outro condutor. Esse outro condutor pede calma ao motorista, que, então, percebe sua mudança de comportamento e mantém um equilíbrio.

Vejam que a batida foi o estímulo negativo recebido pelo encéfalo, e a reação automática alterou cognitivamente e comportamento gerando raiva (emoção) e, ao tomar consciência da emoção sofrida (sentimento), ele tenta se restabelecer.

O sistema límbico está ligado às emoções e, como Relvas (2012) menciona, é “a casa dos sentimentos”. Esse processo é responsável pelo equilíbrio ou desequilíbrio emocional e pela produção das sensações ligadas aos processos emotivos.

Emoções e sentimentos, como ira, pavor, paixão, amor, ódio, alegria e tristeza, são criações mamíferas, originadas no sistema límbico. Este sistema límbico é também responsável por alguns aspectos da identidade pessoal e por importantes funções ligadas à memória (RELVAS, 2012, p. 156).

Relvas (2012) nos expõe, em linguagem de fácil compreensão, como se dá essa estruturação do sistema límbico.

O neocórtex se comunica com o hipotálamo por meio de conexões do giro cíngulo, formando uma região chamada hipocampo. Pois bem, essa região, o hipocampo, processa as informações recebidas do córtex e as projeta para os corpos mamilares do hipotálamo por meio de uma estrutura chamada fórnix.

Mais precisamente, as emoções e memória fluem da amígdala e do hipocampo para os corpos mamilares pelo fórnix. Do fórnix seguem para o núcleo anterior do tálamo, via fascículo mamilotalâmico, e do tálamo para o giro cingulado, irradiando-se para o neocórtex, colorindo emocionalmente a experiência cognitiva. Do neocórtex esses estímulos voltam novamente para o giro cingulado, retornando à amígdala e ao hipocampo. Deste modo, é modulada a resposta emocional. (...) Assim sendo, o hipocampo funciona como um grande banco de dados. Nele, são armazenados registros de todos os fatos e eventos, e essas informações ali guardadas servem para regular a atividade de várias outras áreas do cérebro. A região conhecida como amígdala também trabalha na seleção de dados e ainda dispara sinais de alerta quando reconhece um perigo ou situação de ameaça (RELVAS, 2012, p. 156-157).

A emoção exerce um importante papel na aprendizagem, e isso é importante para que o professor tenha uma boa relação com seus alunos, suscitando, nos mesmos bons sentimentos, em uma relação de troca onde há respeito, empatia e escuta acolhedora. Codea (2019) refere que “Não basta apenas transmitir o conteúdo, mas fundamentalmente, interagir com os alunos de forma empática e agradável” (CODEA, 2019, p. 91)

A escuta sensível é um processo criado por René Barbier (2002) que suspende o julgamento inerente ao processo de escutar o que o aluno diz, para compreender, com empatia, o que o mesmo está tentando expressar, seja de forma verbal ou não verbal. É uma aproximação, uma proposição interpretativa que é feita para tentar inferir o que o aluno quer significar em sua fala ou em sua atitude.

(...)

Para tanto, é necessário ao professor sensibilidade emocional, que, no

contexto deste livro, engloba a noção da capacidade do professor de aprender sobre como seus alunos aprendem, em como eles sentem, em como percebem a vida. Isto implica ser sensível ao que acontece com si próprio, com seus alunos e com o contexto da ação pedagógica – o que é comumente referido como razão sensível (CODEA, 2019, p.91-92).

Assim como as emoções passam por nossa rede cerebral e as modificam, elas também passam e produzem alterações fisiológicas em nosso corpo, mas, para cada emoção, uma reação diferenciada.

Goleman (2012) descreve algumas dessas alterações, como: raiva, medo, felicidade, surpresa e tristeza. Vejamos.

Raiva – o sangue flui para as mãos, (...) batimentos cardíacos aceleram-se e uma onda de hormônios, a adrenalina entre outros, gera uma pulsação, energia suficientemente forte (...).

Medo – o sangue corre para os músculos do esqueleto, como o das pernas, (...) o rosto fica lívido, já que o sangue é subtraído, (...) o corpo imobiliza-se, ainda que por um breve momento, (...) Circuitos existentes nos centros emocionais do cérebro disparam a torrente de hormônios que põe o corpo em alerta geral, tornando-o inquieto e pronto para agir..

Felicidade – causa uma das principais alterações biológicas. A atividade do centro cerebral é incrementada, o que inibe sentimentos negativos e favorece o aumento de energia existente, silenciando aqueles que geram pensamentos de preocupação (...).

Surpresa – o erguer das sobrancelhas, proporciona uma varredura visual mais ampla e também mais luz para a retina. Isso permite que obtenhamos mais informações sobre um acontecimento que se deu de forma inesperada, tornando mais fácil perceber exatamente o que está acontecendo e conceber o melhor plano de ação. (...)

Tristeza – acarreta uma perda de energia e entusiasmo pelas atividades da vida (...). Quando profunda, aproximando-se da depressão, a velocidade metabólica do corpo fica reduzida (GOLEMAN, 2012, p.32-33).

Não se pode pensar que educação e aprendizagem acontecem de forma mecânica e fria, descartando os fatores emocionais como de menos valia. Mais do que nunca, é preciso tocar os educandos por meio do que se propõe, através dos assuntos abordados em sala, a fim de que façam sentido para ele.

Um exemplo de como é importante ressignificar a prática é a aplicabilidade da prova em sala de aula. Esta, ao ser ministrada, sempre gera tensão e visa medir a aprendizagem por meio de nota. Contudo, quando se percebe sua importância como ferramenta, ela ganha novos objetivos, como a verificação da compreensão do aluno sobre determinado assunto e passa, para esse aluno, o objetivo dessa ferramenta. Automaticamente, isso influencia na resposta emocional frente a este recurso.

As emoções precisam ser consideradas no processo educacional. Logo, é importante que o ambiente escolar seja planejado de forma a mobilizar as emoções positivas (entusiasmo, curiosidade, envolvimento, desafio), enquanto as negativas (ansiedade, apatia, medo, frustração) devem ser evitadas para que não perturbem a aprendizagem o conhecimento fornecido pelas neurociências pode então indicar algumas direções, ainda que não exista uma receita única a ser seguida: o ambiente escolar deve ser estimulante, de forma que as pessoas se sintam reconhecidas, ao mesmo tempo em que as ameaças precisam ser identificadas e reduzidas ao mínimo. Usando o andamento dos tempos musicais como metáfora, podemos dizer que o ideal

é que o ambiente na escola seja *allegro moderatto*, ou seja, Estimulante e alegre, mais que permita o relaxamento e minimizar a ansiedade. (...) Na sala de aula, são importantes os momentos de descontração, e para isso pode-se fazer uso do bom humor, das artes e da música nos momentos adequados. O estresse deve ser identificado e evitado. As situações que mais frequentemente causam estresse são aquelas em que o indivíduo se julga desamparado, quando encontra dificuldades que não consegue superar ou julga que são incontornáveis. Ameaças ou chacotas vindas do colegas ou do próprio professor, excessos na disciplina ou no processo de avaliação, bem como dificuldades acadêmicas mal resolvidas podem ser fonte de estresse. É bom estar atento não só emoções dos alunos mas também as próprias emoções a linguagem emocional e corporal antes de ser verbal e muitas vezes a postura, as atitudes e o comportamento do educador assume uma importância da qual não nos damos conta. Por causa desses fatores, o que é transmitido pode ser bem diferente do que se pretendia ensinar. (CONSENZA, 2011, p.84)

**Importa, aos profissionais da educação, transmitir para seus alunos dicas de como manter o equilíbrio mental. Relvas (2011) nos apresenta algumas:**

Descubra o que é importante para você e utilize esse conhecimento para aumentar sua coragem.

Dormir frequentemente e regularmente; Alimentar-se corretamente;

Divertir-se;

Praticar exercícios físicos;

Se possível ter horário regular de trabalho;

Manter a ordem e o controle de algumas situações do dia a dia diminui os medos que causam estresses. (RELVAS, 2011, p. 50)

**Técnicas de relaxamento, que trabalham a respiração, ajudam muito no controle da ansiedade. Yoga e meditação também são um bom exemplo.**

**Neto (2011) nos mostra a relação da respiração sobre os estados emocionais:**

Homma, Masaoka (2008) apontam para uma estreita relação entre o processo respiratório e os estados emocionais (ex. alegria, tristeza, medo, raiva e nojo), sugerindo que desde os estudos com animais até os estudos com seres humanos são demonstradas relações intrínsecas entre a função olfatória e o centro respiratório, particularmente sobre estudos da atividade do complexo piriforme – amígdala e o ritmo respiratório. Outros estudos, também encontraram uma estreita relação entre o estresse e as alterações do ritmo respiratório (Bass, Gardner, 1985; Masaoka, Homma, 1999). (NETO, 2011, p. 161)

**Benefícios das técnicas de respiração, segundo o artigo de revisão do Hospital e Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo:**

Os benefícios das técnicas de respiração (ex. respiração diafragmática) na literatura são bastante amplos, mas em síntese os efeitos no organismo são: estabilização do sistema nervoso autônomo, aumento da variabilidade da frequência cardíaca, diminuição da pressão arterial (sístole e diástole), aumento da função pulmonar, aumento da função imune, aumento do fluxo de sangue e linfa, melhora da digestão, melhora da qualidade e padrão do sono e aumento do bem-estar biopsicossocial e qualidade de vida (Dixhoorn, 2007; Rakel, 2007). (NETO, 2011, p. 164)

### 3 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se a transição das ações praticadas pela Supervisão ao longo do contexto educacional. Ainda que sua prática seja ligada à supervisão das ações do corpo docente, esta passou a ter um caráter de assistência (e não somente fiscalizatória), evoluindo para uma ação dialógica onde há comunicação e debate sobre processos educacionais de ensino e aprendizagem. Deixando para trás relações hierárquicas verticais, a convivência horizontal, na qual as ações são de fomento ao debate crítico participativo, é possível auxiliar nas soluções coletivas de eventuais demandas, além de incentivar e proporcionar momentos de estudos que visem à qualidade do ensino ofertado.

A esse profissional, é atribuída uma grande responsabilidade de manter-se ativo, atento e atualizado, a fim de dar o suporte necessário aos demais atores que estão envolvidos no contexto educacional.

Tendo em vista a importância da atuação da Supervisão, a neurociência está aí para auxiliar Supervisores Educacionais junto ao seu corpo docente, com o objetivo de ajudar a orientar os educadores a respeito de suas práticas pedagógicas, bem como de possíveis resultados relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. É importante reforçar que, para cada estímulo oferecido, uma reação não é mais vista como uma meramente física ou mecânica, mas, sim, uma reação que passa por processos cerebrais e que atingem áreas específicas.

Cada indivíduo é único e enfatizar que a aprendizagem se dá de uma forma cartesiana implica supor sua mecanização e na recusa de entendê-la como algo que vai muito além de conteúdo. A aprendizagem se dá pelo amor, pelo afeto trocado, pela empatia, pela compreensão, pelas vivências e pelas memórias já adquiridas dos alunos. Da mesma forma, é importante salientar que cada sujeito tem seus limites, necessitando ser estimulado de acordo com suas vivências (que influenciarão na assimilação de novos conteúdos). Na perspectiva da educação integral do ser, a intenção é considerar todas as dimensões: física, emocional e mental para que o processo de aprendizagem possa caminhar em um fluxo natural, gerar equilíbrio entre o querer, o sentir e o pensar para harmonizar o corpo físico, emocional e mental. Alinhar os conceitos de aprendizagem, neurociência e Pedagogia Holística à prática da supervisão pode ser um caminho de felicidade para o estudante. Com o olhar sensível, estudo e conhecimento, a atuação do supervisor educacional transforma e é transformado na sua prática de formação docente e ancora ações para o aumento do bem-estar biopsicossocial. No processo de ensino-aprendizagem, os conceitos sobre a neurociência vêm desensibilizar conhecimentos que iluminam as práticas pedagógicas, metodologias e, principalmente, que reconheçam e legitimem a educação emocional, a inteligência emocional e a importância da memória emocional no processo de aprendizagem. Ressignificar a função do supervisor nesse viés pode ativar o despertar do autoconhecimento e o processo criativo do ser.

Conhecer o que antes era desconhecido nos faz traçar estratégias melhores: “A essência do conhecimento consiste em aplicá-lo, uma vez possuído” (Confúcio).

O estudo da neurociência traz, para o processo de ensino-aprendizagem, entendimento sobre as ações realizadas, as quais auxiliam o Supervisor a ter uma compreensão melhor e global do processo, e, com toda certeza, potencializando sua atuação no espaço escolar. Esse profissional, munido com tais informações, tem em suas mãos a possibilidade de propagar a reflexão sobre as práticas educativas e, se for necessário, modificá-las para atender melhor seu público (os educandos), visando à melhoria na qualidade de ensino ofertado a eles. Desta forma, é de suma importância que a supervisão se mantenha atualizada e empenhada em dar o aporte necessário ao corpo docente, uma vez que seu trabalho é intimamente ligado a eles.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Do olhar supervivo ao olhar sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papirus, 2001. In: RANGEL, Mary (Org). *Supervisão pedagógica: Princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CODEA, André. *Neurodidática: Fundamentos e princípios*. Rio de Janeiro: Wack Editora, 2019.

COFUCIO. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/NjQyMw/>>

CONSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. *Neurociência e Educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, António R. *O erro de descartes. Emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo. Companhia das Letras. 1996.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

IZQUIERDO, Iván. *Memória*. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KANDEL, Eric R.; SCHWARTZ, James H.; JESSELL, Thomas M.; SIEGELBAUM, Steven A.; HUDSPETH, A.J. *Princípios de neurociências*. 5. Ed. Artmed, 2014. KESSELRING, Thomas. *Jean Piaget*. Caxias do Sul, RS: Educ, 2008.

LENTE, Roberto. *Neurociência da mente e do comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016.

LÜCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. 9.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LÜCK, Heloísa. *Ação Integrada: Administração, supervisão e orientação educacional*. 29.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NETO, Armando Ribeiro das Neves. *Técnicas de respiração para a redução do estresse em terapia cognitivo-comportamental*. Arquivos Médicos e da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de

São Paulo. Disponível em: <https://arquivosmedicos.fcmsantacasasp.edu.br/index.php/AMSCSP/article/view/366> Acessado em 10 de dez. 2021.

RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: Princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

RELVAS, Marta Pires. **Fundamentos Biológicos da Educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem**. 4. Ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e educação: potencialidade dos gêneros humanos na sala de aula**. 2. Ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. 5. Ed – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

RELVAS, Marta Pires. **Que cérebro é esse que chegou à escola? As bases neurocientíficas da aprendizagem**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SALLA, Fernanda. **Toda a atenção para a neurociência**. Revista Nova Escola. Nº 253. Junho/Julho 2012. p.48.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 8 ed. – São Paulo: Libertad Editora, 2007.

VIEIRA, Flávia. **Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica**. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/es/a/RLPzytTnfpLS5jVVMNShsTs/?format=pdf&lang=pt> Acessado em 18 dez. 2021.

## **SOBRE OS AUTORES**

**ANA CLÁUDIA DE FREITAS FRAZÃO SOARES** - Servidora Pública Municipal do Rio de Janeiro, ocupa o cargo de Agente Educador. Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - ISERJ; Especialista em Educação Psicomotora pelo Colégio Pedro II - PRPGPEC; Especialista em Gestão Escolar Integrada pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - ISERJ. Email: [anacffrazao@gmail.com](mailto:anacffrazao@gmail.com). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9414434087778293>

**BRUNA MARIANNE SATURNINO DE OLIVEIRA LACERDA** - Professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Especialista em Gestão Educacional Integrada pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro - ISERJ. Licenciada em Letras Português/Literaturas pela Universidade Federal de Rio de Janeiro - UFRJ. Professora de Língua portuguesa e Literaturas brasileira e Revisora. Email: [brunamarianne89@gmail.com](mailto:brunamarianne89@gmail.com). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0397970286155585>

**DAYANE FRANÇA DIAS** - Servidora Pública Municipal de Queimados - Professora. Licenciada em Pedagogia pela FIS - Faculdades Integradas Simonsen. Especialista em Gestão Educacional Integrada ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. Email: [dfrancadias@gmail.com](mailto:dfrancadias@gmail.com). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7807965044522595>

**GUACIRA DA COSTA SILVA** - Pedagoga. Licenciatura e Bacharelado em História pela UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em Gestão Educacional Integrada pelo ISERJ - Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. Professora Regente da rede pública do Município do Rio de Janeiro. Email: [guacicosta@gmail.com](mailto:guacicosta@gmail.com). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5162203693814846>

**JANAÍNA TELES FERNANDES** - Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de Mogi das Cruzes - UMC, pós-graduada em Gestão Educacional Integrada pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro-ISERJ/ FAETEC. Email: [janaina01teles@gmail.com](mailto:janaina01teles@gmail.com). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2906556313866035>

**MARIA DE FATIMA ROCHA GOMES** - Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Especialista em Formação de Docentes Universitários pela UNIRIO. Especialista em Gestão Educacional Integrada pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Email: [rochagomesfatima@gmail.com](mailto:rochagomesfatima@gmail.com). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5267253684034153>

**MARIA LETICIA DE SALLES REDIG DE CAMPOS** - Pedagoga, Licenciada pela UFRJ. Professora de francês – Universidade de Nancy, França, e AUSU. Mestrado em Ciências da Educação - Universidade Paris VIII. Exerceu atividade como técnica em assuntos educacionais – Secretaria de Educação do DF e MEC. Especialista em Linguística –

Universidade de Brasília. Especialista em Gestão Educacional Integrada ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. Professora aposentada da FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro. Email: leticia\_redig@yahoo.com.br

**NEIDE MARIA DOS SANTOS** - Enfermeira com especialização em Saúde do Trabalhador. Professora da FAETEC e na Rede de Escolas Técnica do SUS/ Secretaria Estadual de Saúde/ RJ. Email: sneide7@gmail.com. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8995414344872394>

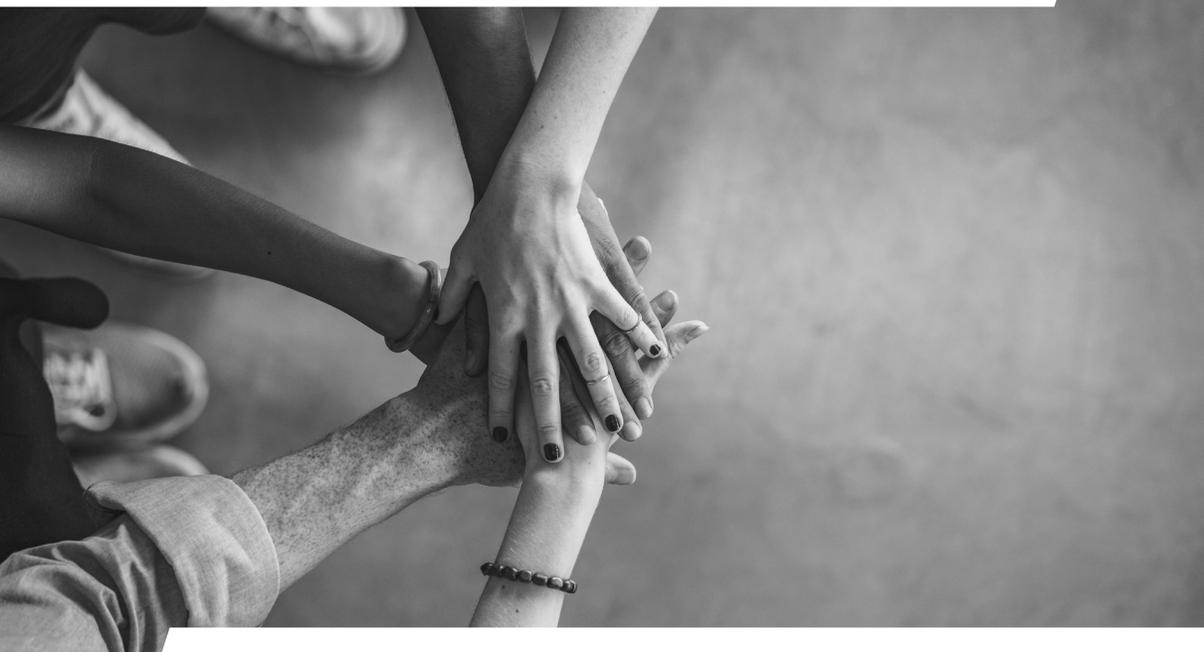
**SERGIO PAULO CARVALHO DE SOUZA** - Servidor público, ocupante do cargo de Analista em C&T no INCA. É licenciado em matemática pela UFRJ e atua como conteudista na Fundação CECIERJ, faz doutorado em Políticas Sociais na UFF; é mestre em Administração Pública e Especialista em Gestão Educacional Integrada. Atualmente, pesquisa políticas públicas de saúde e educação. Email: [sergiopaulo@id.uff.br](mailto:sergiopaulo@id.uff.br). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2799608018541662>

Abordagens da

# GESTÃO ESCOLAR INTEGRADA

## E SEUS DESDOBRAMENTOS

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



Abordagens da

# GESTÃO ESCOLAR INTEGRADA E SEUS DESDOBRAMENTOS

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

