

# Supervisão Escolar e Orientação Educacional: pesquisas em debate

## **Organizadores**

Jussara Navarini  
Maria da Graça Prediger Da Pieve  
Maria Clara ramos Nery  
Tatiana Luiza Rech  
Simone Meinen Cruz  
Tânia Berenice Alves Ferraz



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

**SUPERVISÃO ESCOLAR E ORIENTAÇÃO  
EDUCACIONAL: PESQUISAS EM DEBATE**



Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

**2024**

ISBN nº 978-65-83381-00-2

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Supervisão escolar e orientação educacional [livro eletrônico] : pesquisas em debate / organização Jussara Navarini...[et al.]. -- 1. ed. -- Cruz Alta, RS : Innova Media Comunicação e Serviços Empresariais, 2024.  
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Maria da Graça Prediger Da Pieve, Maria Clara Ramos Nery, Tatiana Luiza Rech, Simone Meinen da Cruz, Tânia Berenice Alves Ferraz.

ISBN 978-65-83381-00-2

1. Educação 2. Educação - Pesquisa 3. Orientação educacional 4. Professores - Formação I. Navarini, Jussara. II. Nery, Maria Clara Ramos. III. Rech, Tatiana Luiza. IV. Cruz, Simone Meinen da. V. Ferraz, Tânia Berenice Alves.

24-235390

CDD-371.422

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Orientação educacional 371.422

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL  
GESTÃO 2024**

**REITOR**

Prof. Dr. Leonardo Alvim Beroldt da Silva

**PRÓ-REITORA DE ENSINO**

Profa. Dra. Percila Silveira de Almeida

**PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

Profa. Dra. Lilian Hickert

**PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO**

Profa. Dra. Betina Magalhães Bitencourt

**PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO**

Agente Adm. Gabriel Borges da Cunha

**DIRETOR CAMPUS REGIONAL III**

Prof. Dr. Samba Sané

### **Organizadores da Publicação deste Volume**

Jussara Navarini  
Maria da Graça Prediger Da Pieve  
Maria Clara Ramos Nery  
Tatiana Luiza Rech  
Simone Meinen da Cruz  
Tânia Berenice Alves Ferraz

### **Revisores da Publicação deste Volume**

Innova Media Comunicação e Serviços Empresariais

### **Comissão Organizadora**

Profa. Dra. Armgard Lutz  
Prof. Me. Fabricio Soares  
Profa. Dra. Jussara Navarini  
Profa. Me. Maria da Graça Prediger Da Pieve  
Profa. Dra. Maria Clara Ramos Nery  
Prof. Me. Odilon Antonio Stramare  
Profa. Dra. Tatiana Luiza Rech

### **Realização**

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Unidade em Cruz Alta  
Curso de Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação – Cruz Alta: UERGS,  
2021/2023

### **Apoio**

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

# AGRADECIMENTOS

Este livro digital, que você, leitor, tem em mãos, resulta de um esforço coletivo de professores e alunos do Curso de Especialização em Gestão: Orientação e Supervisão, promovido pelo Curso de Pedagogia da Unidade da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), na cidade de Cruz Alta-RS.

O curso foi uma conquista em seu formato, contando com alunos de vários estados brasileiros, o que enriqueceu a jornada pelas trocas culturais, de experiências e de saberes que ocorreram ao longo de toda a trajetória, com grande sucesso. A maioria dos alunos que ingressaram no curso manteve-se até o seu final, fato este resultante do trabalho de todos os professores e da dedicação dos alunos na construção de seu conhecimento.

Portanto, muitas pessoas contribuíram significativamente para que este livro digital se tornasse realidade, concretizando-se como um prêmio à dedicação, ao empenho, à luta e à capacidade de transcender as dificuldades que se apresentam no contexto de um curso “lato sensu” em uma instituição pública estadual neste país. Gostaríamos, então, de expressar nossa mais profunda gratidão a todos que apoiaram a Coordenação do Curso ao longo de todo o seu percurso.

Agradecemos a todos os professores integrantes do curso pelo seu trabalho e desempenho, contribuindo com suas expertises para a qualificação e respectivo sucesso, o que marcou um diferencial no contexto dos Cursos de Especialização da UERGS.

Um agradecimento especial à secretária do curso, Tânia Berenice Alves Ferraz, cuja dedicação, competência e companheirismo permitiram que o curso ocorresse sem entraves de cunho burocrático, sendo tudo devidamente encaminhado, bem como prontamente dirimindo as dúvidas dos alunos acerca de suas documentações e outros elementos.

Também um agradecimento especial ao pessoal do setor administrativo da Unidade da UERGS em Cruz Alta-RS, que prontamente atenderam aos requisitos solicitados pela Coordenação e pela secretária do curso. Sem essas colaborações parceiras, o curso não teria alcançado o resultado que obteve, o que nos enche de orgulho. Seus conhecimentos foram fundamentais.

Agradecemos à nossa UERGS por ter tornado possível a confecção deste livro digital através dos recursos financeiros necessários para que o resultado produtivo e positivo de toda a jornada percorrida pudesse agora ser compartilhado com a comunidade acadêmica de nosso Estado e de outros estados brasileiros.

Expressamos nossa profunda gratidão à Profa. Dra. Cláudia Moscarelli Corral, pela dedicada e excelente apresentação do presente livro digital. Sua abordagem envolvente do conteúdo desta obra, certamente fará com que tenha eco profundo nos seus leitores. Sua dedicação e empenho com que preparou a apresentação foram essenciais e contribuí significativamente para o sucesso deste trabalho de construção coletiva, ora compartilhado. Acreditamos que seu empenho, dedicação e conhecimento foram fundamentais para o despertar o interesse e engajamento futuros.

Por fim, agradecemos a todos os autores cujos trabalhos aqui estão reunidos, juntamente com seus professores orientadores. O empenho e a dedicação foram de extrema importância para a construção deste livro digital, produto final da relação dialógica e troca de saberes que envolve o processo de autoria do conhecimento, fato que caracteriza uma educação de qualidade, gratuita e inclusiva.

Muito obrigada a todos!

*A Comissão Organizadora*



# SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	12
<b>ASSESSORAMENTO EDUCACIONAL NA ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR</b>	
MALLMANN, Adriana Vanessa Fell; MARTINEZ, Mirna Suzana Vieira de.....	16
<b>SUPERVISÃO ESCOLAR E A REDE DE PROTEÇÃO INTEGRAL: (DES) VELANDO O SIMBOLISMO IMANENTE DA VIOLÊNCIA ESCOLAR</b>	
JOSÉ, Alexandre Botelho; RECH, Tatiana Luiza.....	30
<b>O PAPEL DO GESTOR EDUCACIONAL À LUZ DA ÉTICA ARISTOTÉLICA: A ESCOLA COMO VEÍCULO PARA AS VIRTUDES</b>	
COSTA, Alessandro Moura; CORRAL, Cláudia Moscarelli.....	46
<b>HABILIDADES S SOCIOEMOCIONAIS E COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA: POR UMA EDUCAÇÃO DE CUIDADO HUMANO</b>	
BONINI, Cristiane Vieira; LUTZ, Armgard.....	64
<b>A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS DA GESTÃO EDUCACIONAL</b>	
PEREIRA, Bianca; SANÉ, Samba.....	78
<b>SABERES EXPERIENCIAIS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR</b>	
VIEIRA, André Ricardo Lucas; DA PIEVE, Maria da Graça Prediger.....	89
<b>POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POR UMA PERSPECTIVA DA SUPERVISÃO ESCOLAR</b>	
FOZA, Amanda Denise da Rosa; RECH, Tatiana Luiza.....	100
<b>O RECONHECIMENTO DA SUBJETIVIDADE COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA PROPOSTA FORMATIVA</b>	
RAYMUNDO, Lidia de Brito; LUTZ, Armgard.....	114
<b>COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: DISCUTINDO SOBRE O CAMPO DE ATUAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DESTAS FUNÇÕES</b>	
SILVA, Ticiane Arruda da; LUTZ, Armgard.....	127
<b>SENTIPENSAR: REFLEXÕES SOBRE MANIFESTAÇÕES SUBJETIVAS DA ÉTICA E DA ESTÉTICA DA PROFESSORALIDADE</b>	
SANTOS, Vitória; CORRAL, Claudia.....	140
<b>CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: AUXILIANDO PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MATEMÁTICA</b>	
ALTHAUS, Neiva; LUTZ, Armgard.....	155

<b>CONTRIBUIÇÕES DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL AOS CONSELHOS DE CLASSE PARTICIPATIVOS: POTENCIALIDADES E PROBLEMÁTICAS</b> CAZZANELLI, Paola; SARDAGNA, Helena Venites.....	167
<b>ADAPTAÇÃO CURRICULAR DIANTE DA BNCC E DOS CURRÍCULOS DOS ESTADOS DO SUL DO PAÍS</b> SELIVAN, Locenir T. de Moura; LIMA, Edilma Machado de.....	182
<b>“O ALVORECER DE UMA EXPERIÊNCIA”: QUE LUGAR TEM A SUPERVISÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES?</b> SOUSA, Raimundo Nonato Santos de; RECH, Tatiana Luiza.....	197
<b>A EDUCAÇÃO E A VALORIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO A PARTIR DAS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS BRASILEIRAS (1824-1988)</b> ALKAIM, Vívian; NAVARINI, Jussara.....	211
<b>O ORIENTADOR EDUCACIONAL E SEU TRABALHO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CRUZ ALTA-RS, EM TEMPO DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA</b> FELTES, Rejane Zeferino; NERY, M <sup>ª</sup> Clara Ramos.....	218
<b>EDUCAÇÃO E EMOÇÕES: PERCEPÇÕES CONSTITUÍDAS PELOS ORIENTADORES EDUCACIONAIS</b> ESTORMOVSKI, Renata Cecília; NERY, Maria Clara Ramos.....	229
<b>A GESTÃO DOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS DEMOCRÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO CONTEXTO DA POLÍTICA DAS DIFERENÇAS</b> TREVISAN, Tatiana Valéria; LUTZ, Armgard.....	244
<b>DESAFIOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: UM OLHAR PARA TESES E DISSERTAÇÕES</b> HANSEN, Taís Regina; DA PIEVE, Maria da Graça Prediger; NAVARINI, Jussara.....	254
<b>BEM-ESTAR E MAL-ESTAR NA ESCOLA: VISÃO DOS DOCENTES E DA EQUIPE GESTORA</b> FLOSS, Simone Luiza Schumacher; NAVARINI, Jussara.....	269
<b>ANSIEDADE NA ADOLESCÊNCIA: DESAFIOS PARA A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL</b> WELTER, Janaíne; RECH, Tatiana Luiza.....	279
<b>TENDÊNCIAS E POSSIBILIDADES DOS ESTUDOS SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL (2014-2022)</b> DA SILVA, Lohrene de Lima; SANÉ, Samba.....	292
<b>O TRABALHO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL (OE) NA PERSPECTIVA DA BNCC</b> WELTER, Jaqueline; RECH, Tatiana Luiza.....	307

<b>EJA, ACESSO E PERMANÊNCIA: DESAFIOS E RESISTÊNCIA</b> VIAPIANA, Ezequiel Carvalho, NERY, Maria Clara Ramos.....	320
<b>HABITAR A PROFISSÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS DA RELAÇÃO SUPERVISOR/ORIENTADOR E ESTUDANTE NO COTIDIANO ESCOLAR</b> SILVA, Fabrício Oliveira da; DA PIEVE, Maria da Graça Prediger.....	334
<b>BULLYING: POR UM AMBIENTE ESCOLAR NÃO VIOLENTO</b> SILVA, Luis Carlos; STRAMARE, Odilon Antonio.....	347
<b>DO MAL-ESTAR PARA O BEM-ESTAR DOCENTE A REALIDADE DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE-RS</b> SILVA, Ivone Bolico da; NERY, Maria Clara Ramos.....	361
<b>O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL</b> ALVES, Edilania Reginaldo; DA PIEVE, Maria da Graça Prediger, NAVARINI, Jussara.....	372
<b>A AÇÃO MEDIADORA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA PESQUISA DOCUMENTAL</b> CONCEIÇÃO, Michele Ramos da Silva; DA PIEVE, Maria da Graça Prediger.....	385
<b>GESTÃO ESCOLAR E O PAPEL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE IBIRUBÁ-RS: UM ESTUDO DAS INTER-RELAÇÕES</b> GODOY, Monique Medeiros de Souza de; NAVARINI, Jussara.....	400
<b>A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SUA RELAÇÃO COM O PAPEL DO SUPERVISOR E ORIENTADOR: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?</b> FERREIRA, Mariane Grando; DA PIEVE, Maria da Graça Prediger.....	408
<b>BUROCRACIAS E AÇÕES PEDAGÓGICAS: POR UMA SUPERVISÃO ESCOLAR QUE INCENDEIE</b> SANTOS, Torres, Mani; NERY, Maria Clara Ramos.....	424

# APRESENTAÇÃO

Dar início à formação foi um desafio que enfrentei com o peito aberto e o coração quente. Lembro que todos os convites que recebi para trabalhar em outras unidades da universidade chegavam como um convite à alegria, aventura, descoberta. E foi com este espírito que fiz o primeiro contato e acolhimento à turma. Como de costume, ofereci o espaço para que pudéssemos nos conhecer, foram feitas breves falas de cada um para que pudéssemos saber em que grupo íamos pertencer.

Corações apertados, olhos molhados e muitas memórias começaram a surgir. Eu sabia que este acolhimento, da escuta atenta, seria o motor do processo e daria o tom da caminhada, mas a trajetória que iríamos percorrer não oferecia espaço-tempo conhecido, exigia coragem de enfrentar o novo meu e de meus alunos. O sabor deste momento seria pautado pelas composições de cada um, com o tempero da emoção que iam pouco a pouco acrescentando.

Ao término das falas, senti uma imensa satisfação com o trabalho da docência em formação. Principalmente quando se busca justamente o que a Psicopedagogia Clínica nos diz: “Abrir espaços objetivos e subjetivos para a autoria de pensamento”. E, como sabemos também por experiência própria, que precisamos chegar à autonomia para então atingirmos a autoria.

Senti que a turma iria trilhar este caminho, porque muitos se apresentavam em sua caminhada madura e firme, sólida e reflexiva, buscando aprofundar mais e mais conhecimentos, com uma sede que contagiava a todos.

Observava suas colocações e admirava a luta de cada um em busca de sua excelência no conhecimento e na vida. Naquela aula, as dimensões da sala virtual iam ganhando novos contornos que nos remetiam às nossas memórias pessoais, naturalmente íamos nos identificando com as histórias e memórias recordadas (para serem “re-cordadas”, passadas de novo pelo coração). A intensidade foi tanta, que reverberou até o final da formação, quando recebi o convite de uma aluna para trabalharmos com as narrativas dos docentes em formação, visto que suas biografias foram enviadas como atividade avaliativa dessa disciplina, portanto, a autoria se fez, através do registro da escrita sensível de cada um. Todos os alunos foram consultados e concordaram que aquele material riquíssimo, carregado de subjetividade, fosse o “corpus” de um trabalho de conclusão.

Lembrava de Aristóteles que apresentou a ética das virtudes e sentia uma alegria e satisfação em ter um espaço (objetivo) para poder discutir suas ideias com meus alunos, docentes em formação, a importância da ética e da estética em nossas vidas. Da processualidade do tornar-se docente. Da possibilidade de fazer com o outro algo que experimentamos em nós, em princípio.

Recordei imediatamente a citação de Michel Serres *apud* Fernández (2001, prefácio 2 de Hinkel): “De fato, nada aprendi sem que tenha partido, nem ensinei ninguém sem convidá-lo a deixar o ninho. Partir exige um dilaceramento que arranca uma parte do corpo, à parte que permanece aderente à margem do nascimento, à vizinhança do parentesco, à casa e à aldeia... Parte... divide-te em partes. Éras único e reverenciado. Tornar-te-ás vários... Parte, e tudo então começa...”.

Neste prefácio, a autora faz referência à aventura da mestiçagem, um movimento tão importante para quem encontra-se esculpindo-se a si mesmo, desde dentro. Como por exemplo, construir um idioma próprio, em um lugar estrangeiro? Um outro lugar.

Uma aventura que convida a enfrentar o novo com consciência da potência de transformação e viajar, mas sem necessariamente sair do lugar. Construir um idioma próprio a partir de si. Um modo, uma ética, um fazer. Constituir, então, um lugar que é um não-lugar, porque é um lugar subjetivo. Mas também, é um tempo subjetivo, que gera acontecimentos. Em conclusão, estes são, portanto, a meu ver, os desafios da docência, de quem se forma, para então poder formar o outro!

Esta publicação vem envolvida nesta mestiçagem, com alunos de todos os cantos do Brasil que construíram um fazer pedagógico reflexivo de dar água na boca, pelo sabor/saber que proporciona. Desejo uma leitura instigante a todos vocês que interessam-se pela docência.

*Profa. Dra. Cláudia Moscarelli Corral*



# ASSESSORAMENTO EDUCACIONAL NA ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR

MALLMANN, Adriana Vanessa Fell; MARTINEZ, Mirna Suzana Vieira de  
E-mail: mallmann.avf@gmail.com; mirna-martinez@uergs.edu.br

## RESUMO

Este trabalho descreve uma pesquisa bibliográfica sobre Assessoramento Educacional na orientação e na supervisão escolar, vinculada ao curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação. O problema central consiste em como o assessoramento educacional poderá imprimir mudanças estratégicas para o exercício da orientação e supervisão escolar, com referência aos novos desafios da educação. O objetivo geral é buscar e analisar as possíveis mudanças no exercício da orientação e supervisão escolar a partir do assessoramento educacional. Especificamente, tencionar-se-á a: 1) Aprofundar conhecimentos na temática a partir da leitura e análise do livro: A prática de Assessoramento Educacional e outras buscas bibliográficas a autores que tratam da temática. 2) Refletir e relacionar seu contexto com as experiências pessoais vivenciadas ao longo do percurso discente e docente e; 3) Identificar as possíveis mudanças propositivas na prática da orientação e da supervisão escolar que corroboram para a intervenção estratégica colaborativa do assessoramento educacional. A metodologia será uma investigação do tipo bibliográfica. Terá como instrumento de coleta de informações, pesquisas realizadas por autores espanhóis, como Pozo, Monereo e Medrano e as experiências pessoais vivenciadas ao longo do percurso discente e docente. A Gestão em Educação que estudamos neste curso nos trouxe reflexões profundas sobre diferentes aspectos da orientação e da supervisão escolar, sua relevância no âmbito escolar, assim como suas especificidades e os constantes desafios. Considerando suas colaborações profissionais, as práticas estratégicas de assessoramento educacional são de grande valia neste trabalho para uma educação de qualidade.

**Palavras-chave:** Assessoramento educacional. Orientação Escolar. Supervisão Escolar.

## ABSTRACT

This work describes a bibliographical research on Educational Advising in school guidance and supervision, linked to the *Lato Sensu* Postgraduate course in Education Management: Supervision and Guidance. The central problem consists of how educational advisory services will be able to implement strategic changes for the exercise of school guidance and supervision, with reference to the new challenges of education. The general objective will seek to analyze possible changes in the exercise of school guidance and supervision based on educational advice. Specifically, it will be intended to: 1) Deepen knowledge on the subject from the reading and analysis of the book: The practice of Educational Advice. 2) Reflect and relate your context with the personal experiences lived along the student and teaching path and; 3) Identify the possible positive changes in the practice of guidance and school supervision that support the strategic collaborative intervention of educational counseling. The methodology will be an investigation of the bibliographical type. It will have as an instrument for collecting information surveys carried out by Spanish authors, such as Pozo, Monereo and Medrano and the personal experiences lived along the student and teaching path. The Management in Education that we studied in this course brought us deep reflections on different aspects of school guidance and supervision, its relevance in the school environment, as well as its specificities and constant



challenges. Considering their professional collaborations, strategic educational advisory practices are of great value in this work for quality education.

**Keywords:** Educational advice. School Guidance. School Supervision.

## INTRODUÇÃO

A formação e atuação dos profissionais de Orientação Educacional e Supervisão Escolar nas escolas é uma temática que me instigou para a realização desta pesquisa. Considerando as vivências pessoais, as leituras e as discussões durante o curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Gestão em Educação: Supervisão e Orientação, realizou-se uma pesquisa bibliográfica. Desta forma, a pesquisa teve como tema a orientação e a supervisão escolar, considerando possíveis contribuições da intervenção estratégica colaborativa da prática de assessoramento educacional, para atender às complexas demandas da educação.

A visão do assessoramento educacional é uma nova linha de investigação a partir de teóricos espanhóis, como Pozo, Monereo e Medrano. A educação tende a novos desafios e demandas, desde os alunos especiais, o uso das novas tecnologias e as diversas normativas que surgem modificando as formas de ensinar e aprender. Neste sentido, percebe-se que existem dificuldades enfrentadas pelos professores que necessitam de orientadores e supervisores preparados para colaborar. O que ocorre é que muitos destes profissionais estão desatualizados e não conseguem suprir adequadamente as novas necessidades, principalmente no contexto das redes sociais digitais, que estão a transformar drasticamente a sociedade e acredito que interpelam transformações ao orientador e supervisor educacional.

É neste contexto, que surge o espaço para atuação dos assessores educacionais. O assessor é aquela pessoa que aprofunda o estudo e a pesquisa em temáticas necessárias ao trabalho da escola. Portanto, se o supervisor e o orientador realizam este trabalho, podem assessorar os professores na escola. Quando eles não se sentem preparados podem solicitar uma assessoria externa. Como o exemplo citado por mim neste trabalho, que foi realizado a partir de uma proposta da Secretaria Municipal de Educação de Cruz Alta, a UERGS, onde fui participante, durante o estágio de Supervisão Escolar. Este novo profissional auxilia, orienta e assessora, com base em estudos e pesquisas teóricas, novas metodologias, analisa os problemas, busca alternativas e possíveis soluções para suprir as dificuldades juntamente com a equipe. Caso isto não seja possível, outra maneira está em dar suporte e formação para os profissionais que já atuam na escola, como orientadores e supervisores escolares, coordenadores e psicopedagogos.

O problema central deste trabalho consiste em como o assessoramento educacional poderá imprimir mudanças estratégicas para o exercício da orientação e supervisão escolar, com referência aos novos desafios da educação.

O objetivo geral deste trabalho será: analisar as possíveis mudanças no exercício da orientação e supervisão escolar a partir do assessoramento educacional. Mais especificamente, pretende-se: 1) Aprofundar conhecimentos na temática a partir da leitura e análise do livro: A prática de Assessoramento Educacional e outras buscas bibliográficas a autores que tratam da temática; 2) Refletir e relacionar seu contexto com as experiências pessoais vivenciadas ao longo do percurso discente e docente, e; 3) Identificar as possíveis mudanças propositivas na prática da orientação e da supervisão escolar que corroboram para uma intervenção estratégica colaborativa do assessoramento educacional.

Enquanto professora, sinto a necessidade de aperfeiçoamento e formação continuada, por este motivo busquei este curso de especialização. A gestão em educação, mais especificamente, a orientação e a supervisão escolar me favoreceram a ver a escola em um sentido mais amplo. Enquanto estamos em sala de aula, à visão de uma escola é diferente e muito mais específica. As discussões de aula e os estágios corroboraram para vivenciar situações diferentes, como, as dificuldades encontradas pelos orientadores escolares com os encaminhamentos e documentação dos alunos especiais, ou, na prática de estágio de supervisão, onde solicitaram um curso para a UERGS, de Cruz Alta, para auxiliar os professores da educação infantil da rede, do planejamento à avaliação. Estas e outras situações escolares demonstram que os profissionais da gestão também sentem limitações para enfrentar aos desafios atuais.

Neste contexto, é de grande importância que os gestores identifiquem os problemas e invistam em munir seus profissionais com os recursos necessários e caso não sejam suficientes, recorram aos especialistas assessores educacionais preparados com fundamentação teórica para suprir as necessidades da equipe e buscar por resultados melhores.

Por outra perspectiva, também tive uma breve experiência como assessora educacional na área de robótica educacional, em uma rede privada. Neste caso, a rede contratava este trabalho externo para incluir a robótica educacional como metodologia. Já no estágio de supervisão escolar, ministrei duas palestras de assessoramento educacional, referentes ao planejamento de matemática na educação infantil e a avaliação dos estudantes. Então, esta formação vai ao encontro dos estudos e dos teóricos, quando ressalta a importância da formação inicial e continuada, como esta, que nos prepara para a atuação profissional a partir de vivências.

Este trabalho é uma pesquisa de cunho bibliográfico, pois, segundo Gil, “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (2002, p.44)”. Para este autor, a principal vantagem deste tipo de pesquisa é o campo mais amplo de alcance, por outro lado, requer cuidado com as fontes de consultas para garantir resultados confiáveis. Neste sentido, foram feitas leituras, resumos de autores, resenha do livro, a fim de fundamentar teoricamente o problema central desta pesquisa.

Os dados coletados podem contribuir na área da gestão em educação, pois são oriundos das discussões em aula e leituras realizadas durante o curso, das práticas de estágios, das legislações vigentes estudadas, reiterando a importância dos profissionais de supervisão e orientação escolar, aliados à temática instigante e recente de assessoramento educacional.

Os capítulos foram divididos inicialmente com este texto de introdução, seguida pelo desenvolvimento da pesquisa, onde foi abordado o assessoramento educacional, a caracterização da orientação escolar, a caracterização da supervisão escolar, as relações e mudanças estratégicas possíveis e, encerra, com as considerações finais e referências bibliográficas.

## **ASSESSORAMENTO EDUCACIONAL**

As ideias apresentadas neste tópico se referem à leitura e as reflexões do livro: A prática de Assessoramento Educacional, publicado na Espanha e traduzido no Brasil, além de artigos produzidos com referência à temática. Embora distante, as descrições de situações escolares são muito semelhantes e possivelmente aplicáveis à realidade brasileira. A temática é recente, instigante e pertinente. No referido texto, é apresentado o assessoramento como colaboração, as relações entre assessor e assessorado, o que ambos esperam desta relação, os processos de assessoramento, das vivências, competências e a formação, conforme examinado durante dois dias por cinquenta pessoas reunidas. A leitura é dividida em quatro partes: modelos e caracterização do assessoramento, os

enfoques possíveis, suas competências e a formação de assessores, contando com a participação de diversos colaboradores e especialistas no assunto.

Na apresentação, há uma contextualização das ideias a serem desenvolvidas durante a obra. Neste contexto, descreve-se sobre as demandas das escolas que estão mais complexas, favorecendo o surgimento de novos profissionais no âmbito escolar. É no sentido das palavras de González e Lozano, que compreendo a importância o papel dos assessores educacionais:

A sociedade atual, imersa em profundas mudanças, propõe novos e importantes desafios no âmbito da educação, como se comprova na ênfase dada por diversas instâncias internacionais a necessidade de reestruturação profunda dos diferentes sistemas educacionais visando dar maior significação às aprendizagens (2007, p. 258).

Crianças passam mais tempo em ambientes escolares, o que interfere nestas novas situações emergentes nas escolas, que antes eram resolvidas pelos familiares. Atualmente, nas escolas há além da direção e os professores, outros profissionais importantes para a educação, como os supervisores, os orientadores ou os coordenadores. A cada profissional que adentra aos ambientes escolares é preciso ter uma clara definição de qual o papel dele e que venha somar na solução das novas demandas da educação. No caso do assessor educacional ele pode colaborar com o que já é feito pelos profissionais de orientação, supervisão e os próprios professores.

Para Monereu e Pozo, “[...] o assessoramento implica em uma atividade de cooperação para o trabalho conjunto entre assessores e assessorados na definição e na solução de problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem ou, em um sentido mais geral, à educação (2007, p.15)”. Cabe destacar, que em alguns momentos da leitura se referem aos assessores como orientadores, em outros, como psicopedagogos, ou ainda, como profissionais de assessoria externa, pois perpassa por diferentes espaços escolares e não-escolares.

Na primeira parte do livro, ressalta-se sobre o modelo construtivista de assessoramento. De acordo com Sánchez e Garcia, em seus escritos sobre o que se diz e o que se faz, destacam um problema relacionado à colaboração é a hiper-responsabilização que ocorre quando o assessor realiza o papel do assessorado, pois mesmo que tenha boas intenções pode parecer uma ameaça ou ir além de suas atribuições. O trabalho dos orientadores está centrado no consenso e na organização das escolas para aprimorar o controle. Para estes autores, dentre as vantagens e inconvenientes estão a favor do assessoramento mais externo possível. E afirmam que assessorar equivale a “[...] trabalhar com os professores na resolução de seus problemas... superando ameaças como a hiper-responsabilidade” (2007, p. 46).

No estudo de Martín [*et al.*], é proposto uma discussão pertinente sobre relação de concepções de ensino e aprendizagem, entre o que os professores pensam e a equipe de orientação, supervisão e psicopedagogos. Quanto às teorias de aprendizagem, apresentam quatro: inicialmente a teoria direta, mais conhecida como o ensino tradicional. Nesta teoria, a aprendizagem é uma cópia, então “[...] basta apresentar os conteúdos e objetivos de aprendizagem da forma mais clara possível para que o aluno aprenda (2007, p.62)”. A segunda teoria, apresentada é a teoria interpretativa, nela tende a imitar a realidade, porém necessita de mais do aprendiz ao fazer relações ao processar informações, pois se trata de uma aprendizagem ativa e mediada. A terceira teoria apresentada é a construtivista, onde se admite múltiplos conhecimentos, sem necessariamente relacionar com a realidade ou conhecimentos já adquiridos. Na quarta e última teoria de aprendizagem apresentada, cita-se a teoria pós-moderna, neste caso não há hierarquia de conhecimentos, a ênfase é na aprendizagem significativa.

O estudo apresenta resultados evidentes de que há um distanciamento entre os pensamen-

tos dos professores e dos assessores referentes às teorias de aprendizagem. Enquanto os psicopedagogos centram mais no discente e suas situações curriculares, os professores tendem a se preocupar mais com a aprendizagem de conteúdos e o currículo. Estas discrepâncias podem ser reduzidas à medida que se utiliza o trabalho colaborativo. Os psicopedagogos na maior parte de suas respostas assumem uma posição construtivista, considerando as capacidades dos alunos, enquanto os professores na função de ensino de conteúdos. É possível pensar que nem os assessores, nem os professores estão errados, cada um tem a razão dentro do seu foco de trabalho. Se houver um alinhamento de pensamentos e desejos, uma gestão democrática em que todos são ouvidos, há uma possibilidade maior de dar certo.

A ideia do capítulo seguinte tem uma perspectiva de educação inclusiva. Para Giné “Qualquer proposta de assessoramento que pretenda ser boa e desejável deveria alcançar todos os alunos, independente de suas características individuais e necessidades de apoio (2007, p. 76)”. Este autor alude que o trabalho dos assessores é decisivo, tanto na educação especial quanto para a cultura das escolas.

A avaliação também é um quesito de discussão do livro. Neste sentido, Navalón cita que estes profissionais, “[...] oferecem o apoio técnico às escolas, e que nas referências sobre o assessoramento educacional costumam ser chamadas de sistemas externos de apoio (2007, p.87)”. Sugere uma avaliação baseada no diálogo e, além de um sistema aberto de critérios de qualidade, tem por finalidade apoiar as escolas e as equipes de professores nos processos de ensino e aprendizagem visando melhorias.

Na segunda parte do livro, são levantados os enfoques do assessoramento com relação a outros ambientes educacionais. De acordo com este contexto, Medrano (2007) se refere a dois tipos de assessoramento: o comprometido e o comunitário. Do ponto de vista teórico comprometido, o assessor ajuda na libertação e na emancipação. Já o assessoramento comunitário aumenta a capacidade do assessorado no sentido de decisão e alcance de seus objetivos.

Em relação aos conceitos de assessoramento, pode-se entender que os assessores utilizam dois modelos: a colaboração e a facilitação. Para Carretero e Cabaní, no modelo colaborativo, assessor e professores trabalham juntos e no modelo de facilitação, há a maior influência por parte dos assessorados, portanto, o assessor é considerado um facilitador. O assessor pode atuar em diferentes níveis de ensino, inclusive em espaços não-formais. Em relação aos conhecimentos necessários descrevem:

Quanto aos saberes que os assessores devem ter, destacam-se em nosso estudo o conhecimento do contexto e os conhecimentos psicopedagógicos. Quanto às habilidades, estão as de observar, detectar e levantar problemas, oferecer elementos de reflexão, negociar, estimular a participação, apresentar alternativas, identificar opções e favorecer a tomada de decisões. O assessor também teria de demonstrar valores e princípios em sua atuação, como a flexibilidade e o respeito necessário para adequar-se às diferentes situações (2007, p.141).

Nas conclusões deste trabalho, os autores versam que para atuar é relevante perceber que todos os envolvidos têm conhecimento, é necessário partir da confiança das pessoas e que a tarefa do assessor é de cooperação e colaboração, além de facilitar a comunicação. É preciso aceitar que as mudanças são lentas, comemorar os êxitos e aceitar os fracassos, com foco na busca de resultados.

De acordo com o estudo de Marcelo, historicamente:

A partir de 1987, começaram a se organizar cursos para formar professores que desempenhariam tarefas de assessoramento, restritos aos centros de professores e similares. A denominação desses assessores foi se modificando:

formador de formadores, responsáveis por área e ciclo assessores de formação permanente, assessores técnico pedagógicos, professores de apoio ou assessores de formação (2007, p.144).

Como é possível perceber a nomenclatura se modificou no decorrer dos anos. Dentre os dilemas destes profissionais formados, evidenciou em suas pesquisas que os assessores dedicam mais tempo às tarefas burocráticas e pouco tempo à própria formação, assim como na elaboração de materiais. Muitos profissionais que estão em exercício não sabem trabalhar com as TIC's. Dentre as competências e funções para os assessores apontados por Marcelo estão: a formação tecnológica; assessorar para as novas formas de ensino tecnológicas; incorporar as tendências atuais em relação ao conhecimento, colaboração e trabalho em rede; vincular o local com o global e, *e-learning*, uma modalidade de formação flexível quanto ao tempo, espaços e conteúdos.

Para Mollà e Ojanguren, a demanda dos assessores na escola está relacionada à melhoria qualitativa e à busca por estratégias para enfrentar situações de conflito ou de dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem. Destacam ainda, que há instituições educacionais que contratam psicólogos, pedagogos e psicopedagogos para promoverem mudanças, porém não auxiliam com instrumentos para trabalhar. As intervenções são corretivas ao aluno, enquanto seriam melhores se houvesse ações preventivas. Citam ainda, “a maior parte das funções que podemos atribuir ao assessor pode ser atribuída também a outros membros da comunidade educacional: diretores, chefes de estudo, tutores, docentes, pais e, inclusive, serviços externos da escola (2007, p. 166)”.

Na terceira parte do livro, aludem sobre as competências e o conhecimento profissional dos assessores para atender a complexidade de suas ações. Lozano cita:

Dada a natureza do trabalho assessor nas escolas, o êxito da intervenção depende do grau de confiança que o assessor merece dos outros agentes educacionais - incluindo os alunos - e da disposição destes a colaborar nas mudanças propostas. A solidez dessa relação de assessoramento não depende unicamente do orientador, mas, sem dúvida, será mais factível se este manejar com desembaraço profissional um bom repertório de habilidades de relações interpessoais (2007, p. 190).

Lozano, aponta que entre as dificuldades do orientador está à sobrecarga de trabalho, a pouca colaboração dos professores, não dispõem de ferramentas necessárias, recebem pouco apoio da gestão e são pouco reconhecidos. Por outro lado, os principais parceiros do orientador são: a equipe de direção, os alunos e suas famílias. Os professores valorizam menos o trabalho deste assessor.

Em continuidade, Echeita e Rodríguez ponderam, “um grande erro cometido nesses anos ao abordar a tarefa assessora foi dar como certo que seria fácil para os assessores e professores chegar a uma ideia parecida sobre a tarefa de educar (2007, p.228)”. Neste sentido, complementam que a distância ideológica entre profissionais da educação na sociedade pode ser enorme e para alcançar os objetivos compartilhados necessitam trabalhar de maneira colaborativa, do contrário terá pouca relevância. Concordo com Segovia, quando descreve “[...] essa linha de pesquisa, sem dúvida, pode oferecer contribuições relevantes à teoria da mudança, em geral, e ao conhecimento e redirecionamento dos agentes de apoio e de melhoria interna, em particular” (2007, p. 210).

A quarta e última parte do livro diz respeito à formação dos assessores. Gailart escreve sobre a formação contínua, que por um lado traz novos conhecimentos, por outro a aprendizagem de novos papéis, estratégias e atitudes para atuar com mais destreza. Em relação às competências do assessor, destaca:

Uma possível relação das competências necessárias para o assessoramento, identificadas ao longo do seminário seria a seguinte: Competências para identificar problemas, planejar, organizar e regular a própria intervenção; Compe-

tências para se introduzir e trabalhar no núcleo de tomada de decisões das instituições, contribuindo para a sua estruturação; Competências para avançar na eliminação de barreiras que impedem a aprendizagem; Competências para transitar do assessoramento centrado na escola para intervenções que incluam em um trabalho em rede de serviços educacionais, sociais, sanitários; Competências para relacionar-se e trabalhar com outros (colegas, profissionais de diversos âmbitos, famílias, etc.) proporcionando conhecimento especializado em contextos de colaboração; Competência para criar empatia, relacionar-se e trabalhar com pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade; Competências para organizar a própria formação (2007, p. 241).

Segundo Castelló e Monereo (2007), a tarefa dos assessores consiste em ajudar nos problemas, procurando a consciência do desajuste e da necessidade de mudar para alcançar sua resolução. Trabalhar de forma colaborativa, na ideia de prevenir. Neste sentido, no seminário abordaram a partir das discussões a elaboração de uma Pauta de Análise de Contexto de Assessoramento (PACA):

Para cada ocorrência identificamos cinco categorias de análise, nas quais se evidenciam as mudanças progressivas na representação do contexto por parte do assessor: 1. Conceituação do problema, que nem sempre é negociada e explicitada aos demais autores atores; 2. Atribuição de intencionalidade aos atores, nesse caso referindo-se fundamentalmente aos pais; 3. Objetivo de intervenção (mais ou menos explícito) do que é prioritário em cada ocorrência; 4. Estratégias de ação previstas pelo assessor para alcançar o objetivo proposto em cada caso, e; 5. Indicadores que o assessor utiliza para justificar as estratégias proposta, isto é, indicadores que lhe permitem avaliar o progresso ou a necessidade de mudança em sua atuação (2007, p.285).

A formação continuada é uma forma de adaptar e atualizar os conhecimentos dos profissionais para as exigências e mudanças na sociedade. Para Casas (2007), “[...] tampouco pode fazer esquecer as exigências éticas e, por isso, explicitar e compartilhar... claro objetivo da formação dos assessores. O que, por sua vez, redundará no próprio processo de construção de uma identidade profissional respeitada e prestigiada” (2007, p.305).

## **CARACTERIZAÇÃO DA ORIENTAÇÃO ESCOLAR**

A Orientação Educacional é importante no âmbito escolar, pois atua diretamente com o estudante. Perpassa a família, docentes, equipe diretiva, entre outros profissionais que atuam na educação, como psicopedagogos e psicólogos. Infelizmente, a Orientação Educacional é pouco valorizada e em diversos lugares não há profissionais desta área lotados nas escolas. Podemos verificar que o Assessoramento Educacional é realizado em vários momentos pelo orientador, enquanto assessora os estudantes, a equipe diretiva, os professores ou as famílias. O investimento em educação nem sempre é uma prioridade e por isso os recursos financeiros disponíveis nas escolas às vezes são poucos. Nesse sentido, capacitar este profissional para aprimorar suas tarefas, torna-se um recurso disponível e em potencial no sentido de ser um assessor educacional interno.

Historicamente, segundo Grinspun (1998), a Orientação Educacional brasileira entre 1920 e 1941 tem seus primeiros registros de implementação, com foco na escolha profissional. De 1942 a 1960, emerge sua exigência legal e institucional, o Ministério da Educação passa a divulgar e ofertar cursos na área. De 1961 a 1970, a Orientação Educacional vivencia transformações. A Lei 4024/61, passa a caracterizar a Orientação educacional como educativa. Ademais, a temática passa ter maior discussão em eventos e seminários.

De 1971 a 1980, ainda conforme a Grinspun (1998), houve um período caracterizado como

disciplinador, pois vai descrever o que deveria ser seguido. Com a Lei 5692/71, a Orientação Educacional se torna obrigatória, tendo inclusive determinação nos aconselhamentos vocacionais. Na década de 80 foi muito questionado sobre a formação e a prática da Orientação Educacional. A partir de 1990, o orientador educacional passa desempenhar suas atividades nas relações de contradições e conflitos do contexto dos estudantes.

Orientação Educacional foi conceituada inicialmente por um período como preventiva, com o intuito de não haver conflitos. Posteriormente, passou a ter como marca a realização, onde é entendida a importância da voz dos estudantes, para que sejam ativos e atuantes. Para Pascoal [et al.],

Pode-se dizer que o campo de atuação do orientador educacional era, inicialmente, apenas e tão somente focalizar o atendimento ao aluno, aos seus “problemas”, à sua família, aos seus “desajustes” escolares, etc., pouco ou quase nada voltado à autonomia do aluno e à sua contextualização como cidadão (2008, p. 105).

É possível perceber atualmente nas escolas, ideias de orientação ainda na perspectiva de trabalhar com os alunos “problemas” e pouco voltado a autonomia. Para Pascoal [et al.] “o papel do orientador educacional deve ser o de mediador entre o aluno, as situações de caráter didático-pedagógico e as situações socioculturais (2008, p. 103)”. Neste sentido, o orientador educacional trabalha no intuito de favorecer que o estudante reflita sobre a situação de modo a aprender com ela. O orientador educacional “cuida da formação de seu aluno, para a escola e para a vida” (2008, p. 109). Deste modo, seu papel contribui no âmbito escolar e fora dele, considerando o contexto e a formação do estudante. Seu trabalho ajuda na compreensão das suas vivências, sua história e as consequências de suas atitudes e escolhas. O orientador educacional faz parte da gestão escolar, atuam com os estudantes, professores, equipes diretivas e familiares.

Sobre as atribuições e o exercício da profissão de um Orientador Educacional, cita-se a Lei n.º 5564, de 21 de dezembro de 1968, regulamentada pelo Decreto n.º 72846, de 26 de setembro de 1973. Os artigos 8º e 9º, do referido decreto:

Art. 8º São atribuições privativas do Orientador Educacional: a) Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional em nível de: 1 - Escola; 2 - Comunidade. b) Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional dos órgãos do Serviço Público Federal, Municipal e Autárquico; das Sociedades de Economia Mista Empresas Estatais, Paraestatais e Privadas. c) Coordenar a orientação vocacional do educando, incorporando-o ao processo educativo global. d) Coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando. e) Coordenar o processo de informação educacional e profissional com vista à orientação vocacional. f) Sistematizar o processo de intercâmbio das informações necessárias ao conhecimento global do educando. g) Sistematizar o processo de acompanhamento dos alunos, encaminhando a outros especialistas aqueles que exigirem assistência especial. h) Coordenar o acompanhamento pós-escolar. i) Ministras disciplinas de Teoria e Prática da Orientação Educacional, satisfeitas as exigências da legislação específica do ensino. j) Supervisionar estágios na área da Orientação Educacional. l) Emitir pareceres sobre matéria concernente à Orientação Educacional. Art. 9º Compete, ainda, ao Orientador Educacional as seguintes atribuições: a) Participar no processo de identificação das características básicas da comunidade; b) Participar no processo de caracterização da clientela escolar; c) Participar no processo de elaboração do currículo pleno da escola; d) Participar na composição caracterização e acompanhamento de turmas e grupos; e) Participar do processo de avaliação e recuperação dos alunos; f) Participar do processo de encaminhamento dos alunos estagiários; g) Participar no processo de integração escola-família-comunidade; h) Realizar estudos e pesquisas na área da Orientação Educacional (Lei 72.846/1973).

As atribuições do orientador educacional são amplas e permitem diferentes campos de atuação. Em relação à formação deste profissional, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que em seu artigo 64 diz:

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 (LDB 9394/96).

Neste sentido, a formação de um profissional de orientação educacional é realizada a partir de cursos de graduação em licenciatura em pedagogia ou em cursos de pós-graduação que garantam tal conhecimento da área, de acordo com a legislação vigente.

## CARACTERIZAÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR

Pesquisando sobre o termo encontra-se que supervisão significa “visão sobre”. Segundo Lima (2001), a ideia de supervisão surgiu com a industrialização visando à qualidade da produção e uma forma de controle. Posteriormente, foi vinculado a outros campos, como na educação. A supervisão no campo educacional emergiu visando à eficiência e o controle do ensino. Primeiro teve ênfase no professor, relacionado ao processo de ensino e mais tarde na eficiência do ensino e seus resultados. A partir de 1925, o supervisor passou a ser visto como um líder democrático. Em 1930, passa a ter um caráter de liderança, com a valorização do grupo. E em 1960, direcionou-se à função de supervisor ao currículo, buscando soluções para melhorar a qualidade do ensino.

No Brasil, conforme Lima (2001) e estudos históricos do curso, a função de supervisor na educação surge com o Decreto – Lei 19.890 de 18/4/1931, onde substitui a fiscalização por supervisão. Com o Decreto-Lei 4.244/42, a inspeção é mais administrativa, porém com caráter em orientações pedagógicas. A partir da Lei 34.638/53, o foco passa a ser a qualidade no ensino, com formações pedagógicas. Na década de 1950, com a aliança entre Brasil e EUA, retoma-se a nomenclatura de inspeção. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), prevê a formação de inspetores, como eram chamados os supervisores escolares. Neste período, o profissional tinha a função de controlar a qualidade do ensino e criar condições de melhorias. Com a Lei 5.692/71, a supervisão escolar passa a englobar além da inspeção administrativa, a assistência técnico-pedagógica, abrangendo todo o sistema de ensino. Em 1990, o como fazer e o professor mediador, estabeleciam menos técnicas e mais funções.

A atual lei da educação 9.394/96 em seu art. 64 estabelece que, “[...] formação de profissionais da 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” (LDB 9394/96). Tem como algumas de suas finalidades garantir liberdade e solidariedade:

I - igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho



e as práticas sociais.

Neste sentido, o profissional da supervisão escolar precisa pensar e desenvolver junto a sua equipe docente ações para garantir a formação voltada para a cidadania e a qualificação para o trabalho. Recentemente, com a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 foram modificados em parte, as formas de formação do supervisor escolar, em seu Art. 22:

A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, pode-se dar em: I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e II - cursos de especialização Lato Sensu ou cursos de Mestrado ou Doutorado.

Neste contexto, os estabelecimentos de ensino superior estão se adequando às novas mudanças em seus cursos. Um profissional capacitado faz diferença nos estabelecimentos de ensino. Em tempos de mudanças, a supervisão é importante e contribui na qualidade do ensino, pois irá orientar e trabalhar com os docentes.

O papel de um supervisor escolar se refere às condições que promovam o suporte à docência e possibilitem melhorias no ensino. Além disso, o supervisor deve estimular e oportunizar formações e avaliações contínuas das práticas, estimulando os docentes em suas práticas pedagógicas. Neste contexto, é possível perceber que o supervisor também realiza tarefas de assessoramento educacional interno aos professores. Oferecer formações e as ferramentas necessárias aos supervisores torna possível aproveitar os recursos profissionais que possuímos nas escolas e treiná-los para atender as novas demandas e desafios que temos.

## RELAÇÕES E MUDANÇAS ESTRATÉGICAS POSSÍVEIS

Este último tópico pretende relacionar os conhecimentos adquiridos enquanto discente e docente com a Gestão Educacional, refletindo sobre possíveis ações que na prática da orientação e da supervisão escolar corroboram para uma intervenção estratégica colaborativa do assessoramento educacional.

Minha formação inicial é de Licenciatura em Ciências Exatas, com habilitação em Química, física e Matemática, tenho Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas, ambos pela Univates. E, Especialização em Informática Instrumental para professores da Educação Básica, pela UFRGS. Sou professora da rede municipal, efetiva, leciono a disciplina de Matemática, nas séries finais, em dois municípios, do Vale do Taquari. Percebo que a educação passa por constantes mudanças, o que torna indispensável à realização de cursos de atualização. Ao mesmo tempo, contraditoriamente, possui um formato retrógrado e necessita mudanças maiores para atender as necessidades dos estudantes e do mercado de trabalho.

No sentido de mudar, muitas normativas e documentos chegam às escolas para serem operacionalizadas, porém, estas informações chegam sem grandes orientações e se tornam por vezes problemas para os professores, pois poucos participam destas construções. As discussões e as dúvidas vão surgindo, mas nem sempre a equipe de orientação e supervisão estão realmente preparadas para auxiliar.

Capacitar os diretores, orientadores e supervisores escolares, deveria ser uma prioridade dos gestores, pois a formação continuada adequada destes profissionais reduz os problemas na escola, visto que poderiam assessorar e orientar aos professores, alunos e familiares. Outra possibilidade

são as parcerias com as universidades, seja pelo assessoramento a partir de cursos ou por grupos de pesquisas e estudos externos.

Destaco aqui como exemplo o curso oferecido pela UERGS de Cruz Alta, aos professores da rede, que estavam com dificuldades em planejamento, oralidade, avaliação, cultura escrita e consciência fonológica. Participei do curso online como estagiária e palestrante, junto com outras seis colegas. Por um lado, a universidade favoreceu o assessoramento educacional, sanando as dificuldades enfrentadas no município e, por outro, nós aprendemos na prática nossa futura função como supervisor. Conforme apresentado no livro dos autores Pozo e Monereo, sobre a importância da formação inicial e continuada, vinculada às realidades práticas.

Em um dos municípios em que trabalho, foi-se contratado uma equipe de assessoramento educacional quando estavam implantando a BNCC e estes profissionais puderam assessorar os professores e coordenadores na elaboração e implementação, das ações dos documentos escolares da rede. Para todos os envolvidos era algo novo e a assessoria foi de grande relevância naquele momento, assim como a sensibilidade dos gestores municipais em oferecer aos profissionais da educação o auxílio necessário, através dos assessores. E este é o sentido do assessoramento educacional, conforme meus estudos teóricos, pois se busca promover competências e melhorias para reduzir futuras intervenções assessoras, desenvolvendo novas habilidades, na maneira de pensar e alcançar resultados junto com os assessorados.

Considerando ainda o assessoramento estratégico, onde se conceitua o problema, atribui intencionalidade, se descreve objetivos e estratégias, com espera de resultados. Posso citar o exemplo realizado pela minha orientadora, na rede de Bagé. Os gestores municipais buscaram junto a UERGS e às professoras universitárias com conhecimento teórico, assessoria sobre as novas Matrizes Curriculares Estaduais, propostas pela SEDUC às escolas da rede. Necessitando de uma avaliação significativa em toda a Educação Básica e que os professores trabalhem a partir dos descritores, que dizem respeito à avaliação.

Durante minha vida profissional também tive uma breve experiência como assessora educacional na área da robótica. O trabalho foi realizado em escolas privadas que tinham como interesse incluir a robótica no currículo para ensino de conteúdos da grade e participação em torneios. Neste caso, a assessoria aos professores tinha objetivo ligado à utilização das tecnologias, metodologias ativas e a inovação.

As redes de apoio com profissionais locais e escolas especiais também são formas de assessoramento, pois identificam problemas enfrentados e buscam por resultados melhores. Esta situação está bastante ligada aos alunos especiais, pois na escola é possível identificar, mas não diagnosticar e, a rede favorece as discussões, os processos, a colaboração e resultados.

Para finalizar, creio que utilizar as reuniões pedagógicas para discutir questões pertinentes de interesse e estratégias da escola é indispensável, pois muito se resumem a recados e discussões de notas. Assim como descreve Echeita e Rodríguez, “[...] os resultados trimestrais das avaliações, que sistematicamente apresentavam dados preocupantes sobre o fracasso escolar da escola, eram esquecidos sem nenhum comentário durante as reuniões entediadas e em geral inoperantes (2007, p. 221)”. Como se referem na leitura, pouco se discute hoje nas escolas sobre o que mudar para ter resultados diferentes e melhores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última etapa, retorno ao problema desta pesquisa onde iniciou esta investigação teórica que é, como o assessoramento educacional poderá imprimir mudanças estratégicas para o exer-

cício da orientação e supervisão escolar, com referência aos novos desafios da educação. Tive como objetivo geral, analisar as possíveis mudanças no exercício da orientação e supervisão escolar a partir do assessoramento educacional. Para tanto, os objetivos foram alcançados enquanto realizei leituras e reflexões, buscando relacionar as novas aprendizagens e conceitos com as experiências pessoais vivenciadas ao longo do percurso discente e docente, para então identificar as possíveis mudanças positivas na prática da orientação e da supervisão escolar.

As leituras e reflexões realizadas permitiram verificar que são muitos os desafios, devido às mudanças. Tanto no que diz respeito à inovação, às tecnologias, as metodologias ativas e as normativas, quanto na resolução de questões sociais e emocionais que emergem à medida que os alunos passam mais tempo na escola e menos com suas famílias.

A formação continuada é fundamental para os profissionais da educação, para estar qualificados e ter melhores resultados. Porém, sabemos o quanto os professores estão assoberbados de trabalho, com horários lotados, devido principalmente a pouca valorização financeira, então trabalham muito para o seu sustento e de sua família, o que torna difícil ter ainda horário para participar das formações.

Percebo a formação dos orientadores e supervisores escolares como uma possibilidade interna de assessoramento individual, durante os períodos de planejamento dos professores e durante as reuniões. O assessoramento por eles pode ainda ser estendido aos alunos e familiares individualmente ou em pequenos grupos. Cabe ressaltar que os gestores necessitam fornecer as ferramentas, cursos e tempo, para que este assessoramento seja propositivo.

A orientação e a supervisão escolar possuem um vasto campo de atuação e precisam ser fortalecidos para colaborar e assessorar. O papel do assessor educacional na escola está ligado principalmente ao professor, ao aluno e às famílias. No sentido de aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem, nas relações interpessoais, nas trocar ideias e favorecer a mentalidade sistêmica com objetivos a serem alcançados.

Esta visão dos autores espanhóis, realizada de forma conjunta com outros profissionais da área da educação é nova no contexto brasileiro para as terminologias utilizadas na legislação educacional, mas que na prática ocorrem. A escola em geral sempre necessita de assessoria, pois enfrenta dificuldades, muitas vezes, para operacionalizar as novas diretrizes educacionais, podendo ser ministrada pelos gestores, tais como da SMEC ou CRE.

O assessor se torna cada vez mais importante à medida que é reconhecido. Para tanto, o diálogo em reuniões pode auxiliar no planejamento de objetivos e estratégias mais alinhadas. É imprescindível que estes profissionais tenham uma boa formação para oferecer melhor respaldo aos assessorados. Que os gestores percebam e possibilitem cursos e parcerias com as universidades, assim como grupos de apoio e pesquisa externos. Evidentemente há vantagens na prática de assessoramento educacional na orientação e na supervisão escolar, pois melhora as práticas internas rumo as mudanças desejadas, porém este trabalho é apenas uma contribuição e necessita mais discussões e pesquisas acerca do tema.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 19 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968**. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/l5564.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5564.htm). Acesso em: 19 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. **DECRETO nº 72.846 de 26 de setembro de 1973**. Regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional.

CARRETERO, Maria R; CABANÍ, Maria L. P. O assessoramento psicopedagógico na universidade. *In*: MONEREO, Carles; POZO, Juan I. [et al.]. **A prática de assessoramento educacional**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 132-143.

CASAS, Enric R. A relação entre formação inicial e permanente dos assessores. *In*: MONEREO, Carles; POZO, Juan I. [et al.]. **A prática de assessoramento educacional**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 27-48.

CASTELLÓ, Montserrat; MONEREO, Carles. Análise de contextos de assessoramento. Ajudando a descrever a representação dos problemas. *In*: MONEREO, Carles; POZO, Juan I. [et al.]. **A prática de assessoramento educacional**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 275-289.

ECHEITA, Geraldo; RODRÍGUES, Víctor. O assessoramento na prática. O que sobra e o que importa. *In*: MONEREO, Carles; POZO, Juan I. [et al.]. **A prática de assessoramento educacional**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 216-229.

GAILART, Isabel S. Formação contínua e competência profissional dos assessores psicopedagógicos. *In*: MONEREO, Carles; POZO, Juan I. [et al.]. **A prática de assessoramento educacional**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 233-244.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GINÉ, Climent. O assessoramento sob a perspectiva da educação inclusiva. *In*: MONEREO, Carles; POZO, Juan I. [et al.]. **A prática de assessoramento educacional**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 77-86.

GONZÁLEZ, Maria A. V; LOZANO, Pilar F. Formação a partir de problemas autênticos. *In*: MONEREO, Carles; POZO, Juan I. [et al.]. **A prática de assessoramento educacional**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 258-274.

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin. **A prática dos orientadores educacionais**. Grinspun (Org). 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. *In*: RANGEL, Mary. (org.) **Supervisão e gestão na escola conceitos e práticas**. Campinas, SP: Papirus. 2001. p. 69- 78.

LOZANO, Afonso L. Imprescindíveis ou desconectados? Sentimento de competência e necessidades de formação dos orientadores nos departamentos de orientação. *In*: MONEREO, Carles; POZO, Juan I. [et al.]. **A prática de assessoramento educacional**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 188-204.

MARCELO, Carlos. Vinte anos não é nada. Preocupações atuais dos assessores diante da sociedade do conhecimento. *In*: MONEREO, Carles; POZO, Juan I. [et al.]. **A prática de assessoramento educacional**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 144-156.

MARTÍN, Elena [et al.] Os psicopedagogos e os professores têm as mesmas concepções sobre o ensino e a aprendizagem? *In*: MONEREO, Carles; POZO, Juan I. [et al.]. **A prática de assessoramento educacional**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 59-76.

MEDRANO, ConsueloV. de. O assessoramento em educação não-formal: um panorama a partir das origens desse modelo de intervenção. *In*: MONEREO, Carles; POZO, Juan I. [et al.]. **A prática de assessoramento educacional**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 103-119.

MOLLÀ, Núria; OJANGUREN, Maria T. O assessoramento a equipes de direção e instituições educacionais *In*: MONEREO, Carles; POZO, Juan I. [et al.]. **A prática de assessoramento educacional**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 157-173.

PASCOAL, M.; HONORATO, E. C.; ALBUQUERQUE, F. A. **O Orientador Educacional no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 47, p. 101-120, jun. 2008.

SÁNCHEZ, Emilio; GARCIA, J. Ricardo. Sobre a noção de assessoramento colaborativo: o que se diz e o que se faz. *In*: MONEREO, Carles; POZO, Juan I. [et al.]. **A prática de assessoramento educacional**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 27-48.

SEGOVIA, Jesús D. Contribuições da pesquisa bibliográfico-narrativa ao conhecimento em educação. *In*: MONEREO, Carles; POZO, Juan I. [et al.]. **A prática de assessoramento educacional**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 205-215.

# SUPERVISÃO ESCOLAR E A REDE DE PROTEÇÃO INTEGRAL: (DES)VELANDO O SIMBOLISMO IMANENTE DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

JOSÉ, Alexandre Botelho<sup>1</sup>; RECH, Tatiana Luiza<sup>2</sup>

E-mail: alexandre-jose@uergs.edu.br ; tatiana-rech@uergs.edu.br

## RESUMO

A violência escolar é um problema presente e analisado constantemente nos meios educacionais e acadêmicos. Apesar disso, é possível notar que os envolvidos na educação, como funcionários, alunos e familiares, têm pouco conhecimento sobre como a violência se inicia ou se propaga, bem como sobre o papel da Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes (REDE) e outras instituições que podem prevenir problemas no ambiente escolar. Diante dessa realidade, este artigo tem como objetivo realizar uma pesquisa bibliográfica, de viés qualitativo, que busca delimitar o papel do Supervisor, sua formação e o conhecimento que ele tem sobre a REDE, bem como seu papel intervencionista dentro da escola. A pesquisa foi realizada com apoio em dados encontrados em artigos científicos publicados nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online (SciELO Brasil)*, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos 2007 e 2022. Os resultados obtidos demonstraram que o papel da Supervisão Escolar pode contribuir positivamente para a prevenção da violência escolar e trazer diversos benefícios aos alunos. Isso é especialmente importante, uma vez que a violência é percebida em todas as esferas do ambiente escolar e até fora dele. Portanto, é fundamental que se invista em formações continuadas e em capacitações sobre a REDE e outras instituições envolvidas na prevenção da violência escolar. Isso pode contribuir para que sejam desenvolvidas políticas e ações efetivas de prevenção e combate à violência nas escolas, a fim de garantir um ambiente escolar seguro e saudável para todos os envolvidos na educação.

**Palavras-chave:** Supervisão Escolar. Violência Escolar. Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes. Rede de Proteção Integral.

## ABSTRACT

School violence has been present, researched and analyzed in educational and academic circles, which makes it a constant focus of analysis in order to outline proposals that may intervene and overcome the pernicious context that affects our society. However, it is possible to see that educational agents, employees and even students and family members have little or no knowledge of how violence starts or spreads or about the role of the Children and Adolescents Protection Network (REDE), as well as the institutions involved that can serve to prevent the problems that are found in the school environment. This reality is latent within many Education networks and needs to be revealed. In this

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória – FUV-ES (2013); doutorando em Bens Culturais e Projetos Sociais, no Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais da Fundação Getúlio Vargas – FGV CPDOC-RJ e Supervisor de Ensino da Secretaria Municipal de Educação do Município de Piraí-RJ. Aluno do Curso de Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação; e-mail: alexandrebotelhojose@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação; Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); orientadora do artigo e docente no Curso de Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Unidade de Cruz Alta/RS; tatiana-rech@uergs.edu.br

sense, the aforementioned article comprises a bibliographical research, with a qualitative bias, which sought data in works and/or scientific articles published in the Scientific Electronic Library Online databases (*SciELO* Brasil); Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD); and Journal Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), between the years 2007 and 2022, in order to delimit the role of the Supervisor, his training and the knowledge he has about the NETWORK, as well as his interventionist role inside the school. The results and discussions demonstrated that the role of School Supervision can bring several positive contributions to students, since, unfortunately, violence is perceived in all spheres of the school environment and even outside it.

**Keywords:** School Supervision. School Violence. Children and Adolescents Protection Network. Comprehensive Protection Network.

## INTRODUÇÃO

Esse artigo parte do tema central sobre o papel da Supervisão Escolar, contemplando diretamente, duas frentes: a temática que versa sobre a violência na escola e o conhecimento já adquirido acerca da Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes (REDE)<sup>3</sup>, cuja proposta é trazer as nuances simbólicas da violência para que sirva de reflexão sobre como o trabalho da Supervisão Escolar é importante nesse contexto. Esta empreitada se justifica, pois é possível perceber que os agentes educacionais e, até mesmo, os familiares, em muitos casos, têm pouco ou nenhum conhecimento sobre os seus direitos e deveres e, ainda, sobre a atuação no contexto da violência escolar. Da mesma forma, muitos desconhecem o papel da REDE, bem como as instituições envolvidas ou que podem fazer parte dela.

Por meio destas motivações iniciais, essa pesquisa se deu a partir dos conhecimentos adquiridos no *Curso de Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação*, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e da experiência pessoal, enquanto Supervisor de Ensino<sup>4</sup>, onde pude constatar que pouco se fala ou se divulga sobre a violência que está, cada vez mais, impregnada nas escolas. Diretores, supervisores, coordenadores, professores e demais funcionários são, muitas vezes, contratados e “jogados” dentro das escolas sem qualquer preparo para o que vão encontrar pela frente, no que tange à violência escolar.

Nessa perspectiva percebe-se que é muito deficitária a formação pedagógica<sup>5</sup>, em nível acadêmico, dentro das universidades e faculdades de formação de professores e pela escassez de cursos, palestras ou eventos, que ampliem essa temática, para quem inicia o seu trabalho no ambiente escolar, optou-se por destacar esse tema. Até porque, “no que concerne à formação de professores,

<sup>3</sup> A REDE é um conjunto de entidades, instituições e pessoas que trabalham em conjunto para garantir a proteção e o bem-estar de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Essa rede é formada por diferentes setores da sociedade, incluindo órgãos públicos, organizações da sociedade civil, escolas, profissionais de saúde, conselhos tutelares, entre outros.

<sup>4</sup> Minha experiência pessoal se dá no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Município de Pirai-RJ. Sendo assim, em alguns momentos, mediante autorização já concedida, tal ambiente será citado, pois servirá de exemplo, por ser uma rede de educação relativamente pequena que conta com um Grupo de Trabalho atuante nos casos de violência onde tem como partícipes o Ministério Público, a Procuradoria do Município e o Conselho Tutelar.

<sup>5</sup> Cabe destacar que a “deficitária formação pedagógica”, no contexto prático é, na realidade, mais uma falta de informação das práticas que envolvem o contexto da violência escolar e da Rede de Proteção. A formação acadêmica acontece, muitas vezes deficitárias, principalmente, para manter o status quo de quem detém o comando e o interesse no contexto educacional. Corroborando essa afirmação, Giovino Jr. (2017, p. 66) conclui que “a formação do professor, expressando a situação geral da pseudoformação socializada (ADORNO, 1966), que produz uma espécie de alienação consciente, está envolta nas contradições presentes na sociedade burguesa e capitalista dos tempos atuais”.

é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara” (GATTI, 2010, p. 1375), como vemos no cotidiano escolar.

Como é possível perceber, no âmbito educacional, nesse processo de deformação, se sabe pouco sobre os procedimentos e atendimentos prestados pela REDE, bem como sobre quem são, oficialmente, os seus integrantes. Portanto, o referido estudo visa a analisar pressupostos que possam ajudar no trabalho da Supervisão Escolar junto à REDE e seus protocolos, a fim de dar suporte para este setor na tentativa de desenvolver estratégias e ensinar os membros da comunidade escolar em como atuar na prevenção e combate à violência no contexto da escola e no seu entorno. Ou, ainda, dar suporte à *violência intrafamiliar* que, “[...] no contexto doméstico está relacionada a pessoas ligadas por parentesco consanguíneo ou por afinidade que em determinado contexto sofrem ou cometem algum tipo de violência” (BARROS, 2005, p. 38).

Com isso, pretende-se apresentar uma proposta de conscientização e (in)formação sobre o que é a REDE e como esse conhecimento pode ajudar a Supervisão Escolar no enfrentamento de todo tipo de violência que se pode encontrar no ambiente escolar; extensivo à sociedade e às famílias dos educandos. Para tanto, foi necessário pesquisar o referencial teórico das áreas de violência e direitos humanos, mais especificamente na escola; analisar a divulgação acerca da conscientização sobre o papel da REDE; verificar a qualidade da capacitação do Supervisor Escolar enquanto o seu papel de formador de novos agentes no processo de escolarização, como atua no enfrentamento da violência e nas decisões de encaminhamento ao atendimento no âmbito da REDE e, por fim, apresentar a relevância de divulgar e conscientizar sobre o papel e importância da REDE dentro do ambiente escolar junto aos funcionários, alunos e familiares.

A proposta desse artigo será a de refletir sobre o atual contexto da profissão “professor”, bem como a baixa qualidade na sua formação acadêmica no que tange diretamente a necessidade de intervenção da Supervisão Escolar, diga-se na formação continuada e na criação, de normativas legais para a atuação dele. Para tanto, será abordada a importância da Supervisão Escolar no enfrentamento da violência na escola e a necessidade de conhecimento sobre a Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes (REDE) para os profissionais da educação.

A seguir, a temática será apresentada teoricamente e sustentada por autores como Avanci, Pesce e Ferreira (2010) e Saviani (1983). Logo após, a metodologia será explicitada, seguida dos resultados e discussões. Por fim, o artigo trará as conclusões e as referências bibliográficas utilizadas no estudo.

## O SIMBOLISMO IMANENTE DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência escolar tem sido pesquisada e analisada nos meios acadêmicos há muito tempo. Porém, é possível perceber que há uma necessidade latente em aprofundar a temática e conhecer o papel da Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes (REDE) no contexto escolar. Assim, torna-se fundamental pensar a escola como o campo do agir com ações de prevenção à violência, como discutiremos a seguir.

De acordo com Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos (2022), para lidar com a indisciplina e a violência nas escolas é necessário que todos os profissionais envolvidos — Supervisores Escolares, Orientadores Educacionais, Professores, Diretores e comunidade escolar — aprendam a lidar com essas questões por meio de práticas pedagógicas e competências capazes de prevenir e resolver a situação. O Supervisor deve cuidar da formação continuada dos professores, por isso, “cabe ao professor, com o auxílio do Supervisor, estar em constante reflexão sobre a ação, para que possam bus-



car sempre o aprimoramento e uma boa sustentação para suas práticas” (SCHNEIDER; SILVA, 2010, p. 27). Enquanto o Supervisor foca na orientação do docente, o Orientador Educacional trabalha diretamente com os alunos, orientando-os e acompanhando seu desenvolvimento integral. Por isso:

Compreendemos que, diante deste desafio nas escolas, todos que trabalham junto aos alunos devem estar sempre buscando atualizar-se em diversas áreas, como saúde mental, motivações, relacionamentos interpessoais e outras, adquirindo competências para construir a disciplina e evitar conflitos e violência, de modo a desenvolver-se e atuar de modo a criar um ambiente propício para uma educação de qualidade. (SANTOS, 2022, s.p.).

Dessa forma, é possível compreender que é fundamental que todos os profissionais envolvidos se atualizem em áreas como saúde mental, motivação e relacionamentos interpessoais, desenvolvendo competências para criar um ambiente propício para uma educação de qualidade. A família também é uma parceira importante na escola, e as regras e limites devem ser entendidos como algo positivo e necessário. A luta contra preconceitos e discriminações diversas, bem como a administração de crises e conflitos interpessoais, são competências essenciais para evitar e gerenciar a violência nas escolas.

Corroborando essas ideias, Joviana Quintes Avanci, Renata Pires Pesce e Ana Lúcia Ferreira (2010) alertam que a falta de uma formação adequada dos professores e as defasagens de pessoal qualificado para atender às demandas escolares acabam por prejudicar o próprio papel da escola, que é “minimizar ou evitar que os efeitos da violência se instaurem ou se mantenham na vida dos alunos” (AVANCI; PESCE; FERREIRA, 2010, p. 178). Papel este que não deveria ser manchado, pois:

A escola é fundamental para o pleno desenvolvimento do indivíduo, devendo ser um dos contextos sociais que estimule as habilidades intelectuais, as habilidades sociais e a absorção crítica dos conhecimentos produzidos em nossa sociedade. A escola deve ser importante no tempo presente e no tempo futuro, sendo referência para o aluno de um local seguro, prazeroso e no qual ele pode se conhecer, conhecer aos seus próximos e a sociedade em que vive, projetando como quer atuar no mundo. (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010, p. 47).

Por isso, Sabrina Moehlecke (2010) traz a necessidade de compreensão e adoção da cultura dos direitos humanos, na busca dos direitos dos sujeitos escolares e na promoção de bem-estar e equilíbrio social, pois as violações desses direitos ainda são proeminentes em nossa sociedade. Para Saviani (1983) e Goethel *et al.* (2015), um ponto focal são os direitos básicos emergidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, principalmente, com foco na escola. Para isso, é preciso entender que a escola está inserida na sociedade e com papéis distintos: como aquela que trabalha a favor da sociedade, com o objetivo de amenizar ou eliminar as diferenças sociais, “promovendo a equalização social” (SAVIANI, 1983, p. 27).

Já Lyra, Constantino e Ferreira (2010) apresentam a proposta de integração escola-comunidade que deve ser contemplada no processo de formação para que a equipe docente possa demonstrar a importância e o papel exercido pela família e pela escola no processo de aprendizagem. Ferreira (2010) demonstra que a falta de (in)formação dos agentes da escola, incluindo o Supervisor, e até mesmo dos alunos e seus familiares dificultam ainda mais o trabalho do Conselho Tutelar, talvez o braço mais atuante e forte da REDE, por isso, “a escola pode oferecer subsídios ao conselheiro e poupar-lhe tempo e esforço na compreensão da situação” (FERREIRA, 2010, p. 213), auxiliando-o.

Cabe destacar que, na atual conjuntura escolar, ao dialogar com professores, direção, alunos e funcionários, percebe-se que a violência é velada e que os alunos trazem consigo marcas que são oriundas dos seus próprios lares e que refletem no seio escolar. Por isso, é preciso primeiramente

compreender o real significado do papel dos “direitos humanos”, pois é possível perceber que ainda existe uma dubiedade na compreensão desse tema. É possível ver que:

[...] é preciso considerar que a própria expressão ‘**direitos humanos**’ assume em nossa sociedade uma multiplicidade de sentidos, dependendo de quem a evoca e em que contexto o faz. Para muitas pessoas e para a mídia escrita, falada e televisiva sensacionalista, o termo ‘**direitos humanos**’ assume uma conotação negativa, sendo associado à ‘**defesa dos direitos de bandidos**’ contra as ‘**pessoas de bem**’. (MOEHLECKE, 2010, p. 15, grifo nosso).

Percebe-se que a maioria dos sujeitos envolvidos no contexto escolar não conhece o seu real significado ou, até mesmo tem a total negativa desses direitos, onde a falta de compreensão ainda amplia mais a desigualdade dentro da escola, o que torna um grande desafio essa conscientização por parte da Supervisão Escolar. Cabe destacar que, muitas vezes, até por parte da direção da escola, não existe interesse de que esses direitos sejam sequer divulgados. Tudo isso corroborando com o que pôde ser visto na citação acima, afinal, no Brasil ainda é latente a cultura que tende a criminalizar a pobreza e o pobre. Desse modo, “[...] a escola, nesse sentido, teria o papel de desenvolver valores que promovam a dignidade da pessoa, garantindo o respeito ao aluno, aos professores e a toda comunidade escolar, entendidos como sujeitos de direitos” (MOEHLECKE, 2010, p. 16).

Talvez, por isso, pela falta de uma compreensão sobre os direitos e a própria violência que acontece diariamente, falar sobre essas relações nas perspectivas da violência escolar não é tarefa fácil, pois existe uma linha muito tênue que faz com que acabe se confundindo e se misturando os contextos social e educacional, ou seja, não se sabe onde começa uma e termina a outra, porque tudo parece a culminância dos mesmos problemas enfrentados pelo educando em seu convívio social. Em vista disto, nota-se que “não é nada fácil conceituar violência! Fenômeno complexo e multicausal, ela atinge todas as pessoas, grupos, instituições e povos, e por todos é produzida” (MOEHLECKE, 2010, p. 41), desde os tempos primórdios.

Levando esses fatos em consideração, os partícipes deste processo educacional, muitas vezes, encontram-se desestimulados, desanimados e com recursos parcos. Nesse contexto, é perceptível o desacordo e que existe na “sociedade uma distância entre os direitos proclamados e sua real efetivação, ou seja, entre a teoria, as leis e a prática social e cotidiana”. (MOEHLECKE, 2010, p. 24). Cabe ainda lembrar que:

Estatuto da Criança e do Adolescente. [...] garante às crianças e aos adolescentes os direitos fundamentais de sobrevivência, desenvolvimento pessoal, social, integridade física, psicológica e moral, além de protegê-los de forma especial, através de dispositivos legais diferenciados, contra negligência, maus-tratos, violência, exploração, crueldade e opressão. (MOEHLECKE, 2010, p. 29).

É nesse ponto que a Supervisão Escolar pode servir de suporte e intervir na formação continuada de professores e demais funcionários com o intuito de apresentar essas discrepâncias, que também podem ser consideradas uma forma de “violência velada”, onde faz florir os preconceitos e discriminações dentro do ambiente escolar. É o Supervisor que ajudará a direção e os professores nesse processo, pois muitos ainda não conseguem visualizar a violência que é disseminada aos poucos e, também, os malefícios dessa falta de informação e divulgação desses pressupostos que constroem a violência escolar. Independente dessa atitude particular, cabe ressaltar que a escola deve cumprir o seu papel de instituição educacional, com suas limitações e percalços. Por isso, a necessidade de cuidados básicos e atenção nas atividades diárias e qualquer discrepância mais elevada deve ser notificada, pois:

No que diz respeito à área educacional, o estatuto estabeleceu como obrigação da escola e de seus dirigentes a notificação ao Conselho Tutelar em casos de maus-tratos envolvendo alunos, faltas injustificadas, repetência e evasão escolar (art. 56), com multa para os que descumprirem suas obrigações (Art. 245). (MOEHLECKE, 2010, p. 31).

Essas atitudes devem ser valorizadas e reforçadas pela Supervisão Escolar e demais agentes educacionais envolvidos, pois acabam sendo a voz dos oprimidos e a esperança daqueles que precisam de ajuda, mas não têm coragem de falar. Até porque, “o Conselho Tutelar cumpre sua atuação em nível municipal, sendo definido, pelo art. 131 do ECA, como órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado por zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e adolescente” (GALEAZZI, 2021, p. 43). Cabe ainda o reforço dos direitos civis básicos que são “[...] aqueles tidos como necessários à preservação da liberdade individual, ou seja, de ir e vir, de palavra, de pensamento, de religião e direito à propriedade privada e à Justiça” (MOEHLECKE, 2010, p. 18). Cada um, seja, professores, pais, alunos, funcionários, direção, governo, etc., deve promulgar, em uma só voz, a busca pela igualdade social e a luta contra a desvalorização da educação, porque somente assim será possível ver que os Direitos Humanos são mais do que uma questão política ou de compromisso social. Eles são, antes de tudo, sobre a defesa da vida e são expressos por meio de documentos oficiais e ações de diferentes grupos ou organizações. Pressuposto defendido por Paulo Freire (2019), onde é possível compreender que a educação é um meio para promover a liberdade e a igualdade social, e que a transformação da sociedade só pode ocorrer a partir da conscientização dos oprimidos e da luta contra as estruturas de poder que os mantêm em condições desfavoráveis, permitindo uma construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Como destaca Galeazzi (2021, p. 88), é de suma importância que se pense sobre a construção dos direitos humanos, já que ela “se faz nos processos históricos que afirmam e inovam direitos a todo tempo” (CARBONARI, 2009, p. 146). Até mesmo porque é preciso entender que os direitos humanos não são apenas uma questão de política ou compromisso social, mas uma questão de defesa da vida. É nesta construção dos direitos humanos que o Supervisor pode contribuir num processo contínuo, que só acontece através das lutas e dos processos históricos. Essa perspectiva reforça a ideia de que os direitos humanos não são algo dado, mas algo que deve ser constantemente aprendido, construído e defendido.

Depois de todo esse contexto, quanto se pensa nos desafios da Supervisão Escolar, é preciso compreender que em muitos casos a violência parece que só é “aparente” ou só existe quando a agressão física ou verbal está associada a ela. E isso não condiz com a realidade que encontramos no contexto escolar e, até mesmo fora dele. No âmbito social e comunitário, todo relacionamento pode ser passível de gerar ou serem atingidos pela violência. Numa perspectiva macro, o primeiro e mais significativo ambiente de convívio do aluno é a família, seguida pela vizinhança e culminando na escola, onde ele geralmente alcança sua maior proeminência social e pode demonstrar comportamentos que não manifestam em outros ambientes sociais. Isso nos faz refletir que:

A violência familiar faz simbiose com a violência que ocorre no ambiente escolar: práticas disciplinares inconsistentes ou excessivamente rígidas; dificuldades em ensinar mediação de conflitos para as crianças e adolescentes; falta de atenção às crianças e jovens e negligências quanto a suas necessidades (Fernández, 2005). A violência familiar se aprofunda e se reproduz por meio das raízes culturais que possui. (MOEHLECKE, 2010, p. 46).

Fica o alerta de que é preciso analisar muito bem o papel da Supervisão Escolar, porque, muitas vezes, a violência pode representar um pedido de socorro de um sujeito que não tem voz para se representar dentro da sociedade. Na escola, a relação de violência perpassa por várias áreas do

ambiente escolar, por isso, todo tipo de violência deve ser constantemente combatido. Para ajudar nisso, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, e é previsto também na própria Constituição Federal de 1988. É possível ver que:

O artigo 227 da Constituição Federal ressalta o dever de todos assegurarem com absoluta prioridade à criança e ao adolescente o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (LYRA; CONSTANTINO; FERREIRA, 2010, p. 154).

Das mais diversas intervenções conhecidas com relação às famílias, mesmo na Supervisão Escolar, as denúncias e os atendimentos por parte do Conselho Tutelar são os mais comuns, eles atuam diretamente nas residências, mas quando se chega lá, toda circunstância que gerou a denúncia é negada e escondida. A falta de diálogo, a fuga dos problemas e as constantes negações do ocorrido só demonstram o retrato da violência familiar que percorre no âmbito da sociedade e acaba chegando à escola, interferindo em todo o contexto educacional e nos relacionamentos pessoais e interpessoais. Isso tudo é constatado quando se percebe que a violência transcorre pela escola, ultrapassa as relações institucionais e pedagógicas. Denotando o grande desafio desse contexto, Silva, *et al.* (2021, p. 4934) desvelaram que:

A literatura revela que as diferentes manifestações de violência no âmbito escolar vêm comprometendo não só a saúde dos adolescentes, mas a qualidade da educação no contexto da escola pública brasileira, já que esse comportamento entre os alunos tem prejudicado a realização das atividades escolares, o processo de aprendizagem, bem como ocasionado sentimento de insegurança na escola e, muitas vezes, abandono escolar. Também acarreta um processo de exclusão moral e social com repercussões imediatas e futuras na vida adulta dos envolvidos, como o desenvolvimento de distúrbios mentais e ideação suicida.

Por isso, uma das vertentes a serem proposta por parte da Supervisão Escolar deve elencar os direitos básicos emergidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), principalmente, com foco na escola. Tal ação contribuirá para entender como esses tipos de desafios ajudam a descortinar preconceitos e colaboram na promoção de empatia entre todos os sujeitos escolares envolvidos. Todo esse contexto faz com que o perigo e a exposição à violência sejam minimizados, dentro e fora da escola, pois é notório que “conviver em meio a conflitos é tão danoso para a criança ou o adolescente quanto as situações em que ele próprio é o alvo” (AVANCI; PESCE; FERREIRA, 2010, p. 180). É nesse contexto que o Supervisor pode atuar e ajudar na construção de um ambiente mais saudável e acolhedor, que seja significativo e significado para todos que ali passam e são influenciados, tornando o processo pedagógico mais eficiente e eficaz.

## A REDE COMO FERRAMENTA DE PROTEÇÃO INTEGRAL

Sabemos que existem os mais diversos tipos de violências no contexto escolar. Seja a violên-

---

<sup>6</sup> Para entender melhor este conceito é possível citar Bourdieu quando delinea a “violência simbólica” como uma “[...] violência suave, insensível, invisível às suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (BOURDIEU, 2003, pp. 7-8).

cia contra o aluno, contra professores e funcionários, contra a própria escola e até da escola contra os seus acolhidos. Com base no *constructo teórico* de Marilena Ristum (2010), percebe-se ainda que dentre os mais diversos tipos de violências “simbólicas”<sup>6</sup> que o âmbito escolar está submetido, é possível identificar ainda situações de violência “da”, “na” e “contra” a escola e seus sujeitos. Interessante refletir que esse processo depreciativo não é só no âmbito da escola pública, mas também nas privadas, claro que de uma forma mais diversa e com características próprias, mesmo assim deve-se partir para uma premissa de mudança desse processo, que deve ter início através de políticas públicas que invistam não só em conteúdo, mas, também, na qualidade estrutural e do corpo docente. Como é possível ver que:

[...] é inegável que as precárias condições de trabalho e os baixos salários dos professores aliados a baixos investimentos, ou a investimentos equivocados na sua formação profissional, são aspectos cujas mudanças são essenciais para fazer deslanchar esse processo. (RISTUM, 2010, p. 67).

Claro que diversos motivos são levantados como “culpados” pelos problemas educacionais do Brasil, muitas vezes, “tem impingido ao professor um papel de bode expiatório do fracasso do magistério” (RISTUM, 2010, p. 16). Cabe destacar que essas problemáticas estão presentes, tanto em um município diverso quanto em outros, porém, é através da Supervisão Escolar que se pode criar ferramentas, parcerias e legislações que venham agregar no combate à violência. Corroborando essa ideia, é possível perceber que:

No que tange à Rede de Proteção Integral nos municípios, esta é entendida como um conjunto de ações integradas e intersetoriais com a finalidade de promover a garantia integral dos direitos da criança e adolescente em situação de risco, compreendendo o planejamento e a execução de ações de prevenção e de enfrentamento da violência doméstica (intrafamiliar), extrafamiliar, institucional e autoprovocada, tendo como objetivo geral contribuir, de forma integrada e intersetorial, para a prevenção, proteção, promoção, defesa e reparação dos direitos de crianças e adolescentes, por meio de sua atuação, conforme legislação vigente. (GALEAZZI, 2021, p. 47).

Neste sentido, a Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes acaba por ser uma ferramenta integral e é um dos recursos pedagógicos e administrativos disponíveis nas instituições de ensino para garantirem os direitos das crianças e adolescentes (GALEAZZI, 2021), protegendo-as ativamente.

É possível notar que a falta de preparo adequado e conhecimento da REDE pode levar alguns professores a utilizar sua posição para propagar a violência contra seus alunos, expulsando-os da sala, encaminhando-os para a direção ou até mesmo dispensando a turma por não conseguirem lidar com a diversidade comportamental presente em suas salas de aula. Esse comportamento termina gerando um sentimento de revolta e indignação nos alunos, que acabam sofrendo interferências em seus processos de ensino e de aprendizagem e podem se tornar vítimas da violência escolar. Todas essas situações podem ser analisadas quando:

[...] algo muda a situação e surge o confronto, os alunos podem se rebelar contra a violência simbólica. Em geral, isso é interpretado pelos professores e por outros profissionais da escola como indisciplina, ousadia, falta de educação, falta de respeito e várias outras expressões que se referem à insubordinação. Provavelmente, os professores dirão que os alunos ainda não têm maturidade suficiente para essa participação, que não se entendem e não têm disciplina para participar de forma civilizada. (RISTUM, 2010, p. 78).

Diante dos fatos apresentados, torna-se ainda mais relevante o papel crucial desempenhado pela Supervisão Escolar na capacitação e no esclarecimento sobre o funcionamento e a atuação da REDE, principalmente por conta da realidade que difere, significativamente, do contexto escolar. É fundamental acionar outros recursos fora da escola para estabelecer uma rede de serviços que atenda às crianças vítimas de maus-tratos, suas famílias e os profissionais da escola que necessitam de suporte e acompanhamento multissetorial. Infelizmente, tanto o acompanhamento quanto o suporte aos profissionais de muitas das escolas ainda são bastante deficitários e, muitas vezes, os problemas enfrentados nelas são ocultados pela falta de informação, o que, conseqüentemente, gera violência institucional.

Entretanto, “é necessário que as escolas tenham um mapeamento de programas e projetos públicos (do Governo) e privados (ONGs) existentes na sua área de atuação”, como menciona Ferreira (2010, p. 204). Por isso, fazer esse mapeamento é essencial para a adequação e eficiência do trabalho da Supervisão Escolar e da REDE. De fato, dentro da REDE, o Conselho Tutelar é o órgão que ganha mais destaque, sendo procurado pela escola em casos extremos de violência, além de ser uma exigência do ECA. Além disso, o Supervisor pode ter um papel importante como mediador entre a família e o Conselho, a fim de agilizar a solução do problema. Um exemplo é o mapeamento da “Rede de Proteção a Crianças e Adolescentes” do Município de Joinville, em Santa Catarina, através do *Plano Municipal para a Infância e Adolescência do Município de Joinville – PMIA 2020-2030*. Esse mapeamento foi realizado em parceria com o Ministério Público, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e outras entidades locais. O objetivo foi identificar as instituições e os serviços que compõem a Rede de Proteção e mapear o fluxo de atendimento para casos de violência, negligência ou exploração sexual de crianças e adolescentes (PREFEITURA MUNICIPAL DE JOINVILLE, 2020).

Levando isso tudo em consideração, é preciso aprimorar as políticas públicas, os investimentos, a formação e o preparo adequado por todos os sujeitos envolvidos no processo de construção da violência dentro do âmbito escolar, principalmente os docentes que (con)vivem diretamente expostos a situações de violência. Para tanto, é preciso entender que trabalhar em rede sugere tanto “[...] mudanças na prática dos profissionais envolvidos nos casos de suspeita ou violação de direitos, como também investimentos dos gestores municipais em recursos e capacitações periódicas que visem a esta nova estratégia de trabalho.” (FARAJ; SIQUEIRA; ARPINI, 2016, p. 738), que demandará constantes avaliações e acompanhamento.

A Supervisão Escolar dentro da sua prática departamental pode vislumbrar a possibilidade de proporcionar, aos professores e demais profissionais, condições para que possam fazer capacitações e formações continuadas a fim de aprofundar seus conhecimentos para saber aplicar adequadamente “medidas favoráveis e protetivas capazes de auxiliar uma criança ou um jovem a resistir às situações adversas, de forma singular, específica e adequada” (AVANCI; PESCE; FERREIRA, 2010, p. 198). Desenvolvendo, portanto, as aptidões necessárias para aumentar e desenvolver a resiliência dentro da escola, de maneira eficiente e eficaz.

## METODOLOGIA

Este levantamento valeu-se do uso da Pesquisa Bibliográfica, de viés qualitativo, buscando

<sup>7</sup> SciELO Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/>.

<sup>8</sup> Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/>.

<sup>9</sup> Portal de Periódicos da CAPES. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>.

dados em trabalhos e/ou artigos científicos publicados nas Bases de dados *Scientific Electronic Library Online (SciELO Brasil)*<sup>7</sup>; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)<sup>8</sup>; e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>9</sup>, entre os anos 2007 e 2022, a fim de delimitar o papel do Supervisor, sua formação e o conhecimento que ele tem sobre a REDE, bem como seu papel intervencionista dentro da escola.

Para estas análises, foram escolhidos três trabalhos e/ou artigos científicos que articularam a temática “Supervisão Escolar” e os seguintes descritores: “Papel do Supervisor Escolar”, “Prevenção da Violência Escolar” e “Rede de Proteção Integral”. A partir das primeiras buscas, foi possível delimitar um período temporal estabelecido, que permitiu estruturar um campo de conhecimento, identificar temas emergentes e observar áreas pouco exploradas ou carentes de estudos, abrindo espaço para futuras investigações e debates.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como delineado até aqui, a Educação deve ser compreendida como um instrumento emancipador, capaz de tornar o homem um ser intelectualmente crítico, autônomo, protagonista e sujeito de suas ações e convicções. Nesse sentido, busca-se problematizar como a violência escolar perpassa pelos simbolismos presentes no contexto educacional e em seu entorno. Para análise dos resultados e discussões do que foi proposto nesse artigo, dentre os diversos textos encontrados nas bases de dados propostas, selecionou-se três, em destaque no quadro a seguir:

**Quadro 1 - Caracterização das publicações encontradas**

Ano	Número/ Volume	Revista/ PPG	Gênero Acadêmico	Título	Autores	Estado
<i>Scientific Electronic Library Online – SciELO Brasil</i>						
2010	V. 18, N. 1	Revista Temas em Psicologia <i>[online]</i>	Artigo Científico	Reflexões sobre o conceito de vio- lência escolar e a busca por uma de- finição abrangente	STELKO-PEREIRA, Ana Carina WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque	SP
<b>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – IBICT</b>						
2021		PPGENT – Educação e Nova Tecno- logias	Dissertação	Rede de proteção integral no interior da escola: diag- nóstico, limites e possibilidades	GALEAZZI, Suzana Andreia	PA
<b>Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES</b>						
2010	V. 1	Revista Prânsis <i>[online]</i>	Artigo Científico	<i>Bullying</i> das prá- ticas pedagógi- cas: Novo desafio na formação de educadores. O professor também pratica?	SCHNEIDER, Elia- ne Cristina Araújo SILVA, Vanessa Mariane da Silva	RS

Fonte: Autores (2023).

Como pressuposto, não é mais cabível que os sujeitos envolvidos, sejam diretores, coordenadores, orientadores, professores, funcionários e até mesmo os alunos e seus familiares, fiquem alienados quanto às suas responsabilidades. E devem se vestir de protagonistas a fim de diminuir os processos de violência dentro e no entorno das escolas. Até porque:

A violência na escola é aquela que se manifesta na relação entre os alunos, que pode ser influenciada de alguma forma por fatores externos, ou seja, família, sociedade, mídia, preconceitos, ou entre alunos e professores, que pode acarretar prejuízos no processo de ensino-aprendizagem. Já a violência da escola é aquela que se dá através da dinâmica da instituição como forma de coerção sobre os alunos, isto é, seus programas, a organização do tempo e do espaço e as relações de poder instituídas nesse contexto. Esta muitas vezes se reverte em reações dos alunos na forma de apatia, indisciplina e violência, que, geralmente, acabam sendo mal-interpretadas. (AQUINO, 1998 *apud* SCHNEIDER; SILVA, 2010, p. 21).

Para isso, como proposto, a capacitação, monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas pela Supervisão Escolar devem ocorrer com base em formações continuadas, observações, registros e relatórios, no decorrer de todas as atividades propostas e através de acompanhamento constante dos resultados. Resultados estes, que incluirão a participação de todos, seja da comunidade, alunos, pais, funcionários, parceiros da REDE e demais sujeitos envolvidos, de modo que aconteçam as ações e, após as análises apresentar novas propostas de reformulação ou adaptações no processo de (in) formação, pois como Schneider e Silva (2010, p. 27) definiram que é preciso haver “observações, reuniões pedagógicas que visem ao estudo e à formação continuada dos educadores, conversas formais e não formais. [...]” de forma que o Supervisor tenha a responsabilidade “[...] em trabalhar e acompanhar o trabalho docente, com o intuito de amenizar esse fenômeno, buscando, juntos, alternativas de trabalho pedagógico” que demonstre a violência simbólica no contexto escolar.

Ainda corroborando e buscando trazer uma definição mais abrangente sobre o conceito de violência escolar, Stelko-Pereira e Williams (2010) ressaltaram que estudar o fenômeno da violência no ambiente escolar, depara-se com um problema conceitual, qual seja a real definição do que é ou não violência, porque é um tema bastante polêmico no contexto escolar, “pois o que geralmente se entende por violência depende de aspectos culturais, históricos e individuais” (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS (2010, p. 45). Como não há um consenso sobre sua realidade ou definição, acaba por trazer ainda mais dúvidas de como proceder para atuar nesses casos. De certa forma, entende-se que não há falta de compromisso ou omissão por parte daqueles que intervêm, mas, com certeza, existe uma falta de preparo para lidar com a situação.

O aprofundamento dessa análise da violência escolar, da alienação e falta de (in)formação sobre como buscar soluções ou ajuda na Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes poderá contribuir para o entendimento da necessidade de se construírem, através de ações, cursos ou da formação continuada, novos esclarecimentos para que os sujeitos envolvidos se reconheçam na sutil violência que repercute na escola, e, sobretudo, nos alunos, que, por sua vez, atuam com violência sem se aperceber que são dominados ou envolvidos por ela. Até porque os envolvidos com a violência escolar “[...] podem desempenhar diversos papéis como atores do fenômeno. Estes podem ser autores de comportamentos violentos, alvos de tais comportamentos ou testemunhas de tais atos e/ou de suas consequências” (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010, p. 49).

Nesse contexto, se faz necessário que o Supervisor faça as análises dos dados da realidade e gere todo o processo com base no referencial teórico metodológico que contribuirá para a reflexão de uma visão geral dos vários fatores que condicionam a violência escolar, sejam em suas manifestações visíveis, sejam em suas formas veladas e simbólicas, iniciadas na escola ou oriundas do ambiente familiar. Por isso, observou-se uma necessidade urgente de se promover políticas públi-



cas eficazes voltadas para melhorar a qualidade de relacionamento no ambiente escolar; estendendo essa proposta às famílias e, conseqüentemente, à sociedade:

Contudo, se o conceito de violência simbólica ou institucional favorece no aspecto de ressaltar mecanismos coletivos e macrosociais para a violência escolar, deve-se ter cuidado para que o discurso de causação não fique demasiadamente teórico ou abstrato, impossibilitando alterar situações concretas. Deve-se ter em conta que regras, procedimentos e práticas não são criados, respeitados e executados por si mesmos e sim por indivíduos. Portanto, as intervenções que buscam alterar políticas institucionais precisam, obrigatoriamente, envolver pessoas, as quais deverão agir diferentemente. (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010, p. 50-51).

Num contexto mais recente, denota-se que a partir da Supervisão Escolar é preciso investir em propostas didáticas mais integrais que envolvam a escola e a família para que, juntas, possam pensar em uma socialização mais terna, afetuosa e de respeito entre professores, alunos e demais envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Se esse processo for compreendido, as parcerias em “REDE”, principalmente em “Rede de Proteção Integral”, firmadas e todos os envolvidos passarem a ser conscientes das conseqüências que a violência pode trazer para as suas vidas acredita-se que o objetivo dessa discussão já almeje um grande sucesso. Cabendo destacar a formação continuada como ferramenta dessa (in)formação advinda da Supervisão Escolar, pois:

Faz parte dessa construção a formação constante dos profissionais da educação, aqui se dando ênfase ao nível de participação e sensibilização na aproximação do ensino com a realidade das crianças, assim como à ampliação desse procedimento, com vistas a favorecer o crescimento da sociedade, com equidade. (GALEAZZI, 2021, p. 25).

Claro que, sem demagogia, não é esperado que aconteça uma anulação da violência escolar, porém, se acontecer apenas a conscientização de que ela existe e perpassa pelas famílias e sociedade, já será possível desembarcar novas propostas para ampliar este e outros projetos visando políticas públicas que “ao atender a crianças e adolescentes devem ter um olhar de clareza sobre o potencial de espaços que podem alavancar situações de risco, como também potencialidades na garantia de direitos, em especial, na atuação da Rede de Proteção Integral” (GALEAZZI, 2021, p. 46).

## CONSIDERAÇÕES GERAIS

Diante do exposto, concluiu-se que a Supervisão Escolar desempenha um papel crucial no combate à violência escolar. No entanto, é necessário que esses profissionais conheçam o potencial da REDE e sejam preparados para lidar com situações de violência, atuando de forma efetiva na formação, orientação e intervenção junto aos sujeitos envolvidos no processo de escolarização. Além disso, é fundamental que os familiares também sejam orientados sobre como lidar com essas questões de violência e como a Rede de Proteção Integral pode auxiliá-los nesse processo. Assim, é possível garantir um ambiente escolar mais seguro e saudável para todos os envolvidos.

Entretanto, é fundamental que as instituições de ensino, gestores e profissionais da educação estejam capacitados e preparados para lidar com a violência escolar, tanto na prevenção quanto na intervenção adequada em casos de ocorrência. A Supervisão Escolar tem um papel importante nesse processo, não só na orientação aos agentes educacionais envolvidos na escolarização, mas também no trabalho em conjunto com a família e com a rede de proteção integral para garantir o bem-estar e a segurança dos alunos. Para isso, é necessário que sejam realizados investimentos em formação

continuada e em políticas públicas que visem a proteção da infância e da juventude, para que possamos construir uma sociedade mais justa e pacífica.

Durante a pesquisa, foi possível constatar a presença de diferentes formas de violências simbólicas no espaço escolar. E foi possível identificar, ainda, diversas situações de violência “da”, “na” e “contra” a escola, de forma interna ou em seu entorno. E como a Supervisão Escolar e os demais envolvidos podem atuar nessas situações de forma preventiva ou interventiva, delineando legislações e normas que atendam à necessidade de atuação e, principalmente, buscando a prevenção. Percebe-se que o grande desafio será construir atividades de conscientização, normativas legais e capacitação de professores e demais funcionários com o objetivo de conhecerem e atuarem adequadamente junto à REDE. Porque é possível entender que a falta desse conhecimento limita a ação frente à violência escolar.

A relevância social dessa proposta se tornou extremamente urgente para que se possa mudar a realidade que se encontra atualmente nos ambientes escolares. Alunos, famílias e equipes escolares poderão ter uma noção maior da sua atuação, entendendo que a REDE não é uma mera ferramenta externa, mas que eles mesmos fazem parte dela e que também todos podem contribuir para agir enquanto ações preventivas e não mais como interventores, após a violência já instaurada, conforme foi possível perceber na (re)construção de uma Rede de Proteção Integral.

Os resultados e as discussões demonstraram que o papel da Supervisão Escolar pode trazer várias contribuições no sentido de minimizar as práticas violentas na escola. Afinal, a violência é percebida em todas as esferas do ambiente escolar e até fora dele. Com esta conscientização e a atuação direta do Supervisor através das atividades de conscientização e a implantação de ações e normativas sobre o tema, acontecendo com certa regularidade, os professores poderão compreender melhor os seus alunos, ajudando e intervindo nos momentos certos. Funcionários estarão mais conscientes dos seus papéis e poderão ser partícipes no processo educacional do discente. A direção poderá se empoderar da sua função de gestora, não sendo mais vista como opressora. Os próprios alunos poderão compreender o seu papel, os seus direitos e os seus deveres; compreendendo que tudo que fazem pode gerar consequências, nem sempre agradáveis, e, por fim, conscientizar os familiares dos seus compromissos como educadores e apoiadores dos educandos e da escola; demonstrando-lhes que são passíveis de gerar e receber violência e podem ser partícipes nesse processo de (in)formação, gerando um processo de proteção integral.

As conclusões deste trabalho apontaram para a importância de se criarem estratégias pela Supervisão Escolar para a preparação de ações que incentivem a formação prévia de professores e funcionários, a fim de que conheçam e saibam utilizar a REDE como forma de prevenção e intervenção contra a violência escolar. Foi constatada a falta de formação pedagógica específica na área da violência e a ausência de conhecimento sobre os procedimentos e atendimentos prestados pela REDE. Dessa forma, é possível promover, por meio da Supervisão Escolar, uma proposta de intervenção que crie uma “Rede de Proteção Integral”, a fim de prevenir a violência escolar e não apenas intervir quando ela já ocorreu.

Vale ressaltar que este estudo não teve como pretensão esgotar o debate sobre a *práxis* do Supervisor, da violência escolar ou da REDE e seus parceiros, muito pelo contrário, pretendeu trazer alguns aspectos sobre a temática no tocante, especialmente, aos variados equívocos sobre o que realmente é ou não violência escolar, suas possíveis vertentes e razões que originariam este fenômeno e, principalmente, a falta de (in)formação sobre a função da REDE como suporte e apoio nos casos desse tipo de ocorrência que contribuiu para a discussão e reflexão sobre o papel do Supervisor. A pesquisa focou na possibilidade de encontrar estudos que mostrassem a atuação do profissional da OE como agente de prevenção da violência que assola o âmago da sociedade, procurando lançar desafios para a continuidade de estudos acerca da temática e ampliação desse debate, quem sabe,

tornando obrigatório, em todo contexto nacional, uma rede de proteção integral, cursos e formações continuadas, a fim de esclarecer e buscar alternativas para a prevenção e superação desta epidemia social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVANCI, J. Q.; PESCE, R. P.; FERREIRA, A. L. Reflexões sobre Promoção da Saúde e Prevenção da Violência na Escola. In: ASSIS, S. G. (Org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores [online]**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/szv5t>.

BARROS, N. V. **Violência intrafamiliar contra criança e adolescente**. Trajetória histórica, políticas sociais, práticas e proteção social. 2005. 273f. Tese (Doutorado em Psicologia) Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Psicologia, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.6501>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 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: 24 jan. 2023.

FARAJ, S. P.; SIQUEIRA, A. C.; ARPINI, D. M. Rede de proteção: o olhar de profissionais do sistema de garantia de direitos. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 2, pp. 727-741, jun. 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2016000200018](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000200018). Acesso em: 21 fev. 2023.

FERREIRA, A. L. A Escola e a Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes. In: ASSIS, S. G. (Org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores [online]**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/szv5t>. Acesso em: 24 nov. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GALEAZZI, S. A. **Rede de proteção integral no interior da escola: diagnóstico, limites e possibilidades**. 2021. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2021. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNINTER-3\\_97841ad1bbb0c450072d175da0131c62](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNINTER-3_97841ad1bbb0c450072d175da0131c62). Acesso em: 18 fev. 2023.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. Educ. Soc., 2010 31(113), pp. 1355–1379, out. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 19 mar. 2023.

GIOVINAZZO, C. A. A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na educação básica: intenções, realizações e ambiguidades. **Educar em Revista**, n. Educ. rev., 2017 (spe.1), pp. 51–68, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49147>. Acesso em: 19 mar. 2023.

GOETHEL, E. S. Q.; FONSECA, D. C.; BARROS, C. M.; CAMPOS, D. C. ECA e Educação: Formação de agentes sociais e professores em políticas de atendimento à criança e ao adolescente. **Anais... 8º Congresso de Extensão Universitária da UNESP**, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/142677>. Acesso em: 20 jan. 2023.

LYRA, G. F. D.; CONSTANTINO, P.; FERREIRA, A. L. Quando a violência familiar chega até a Escola. *In: ASSIS, S. G. (Org.). Impactos da violência na escola: um diálogo com professores [online]*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/szv5t>. Acesso em: 24 nov. 2022.

MOEHLECKE, S. Por uma Cultura de Educação em Direitos Humanos. *In: ASSIS, S. G. (Org.). Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/szv5t>. Acesso em: 24 nov. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOINVILLE. **Plano Municipal para a Infância e Adolescência do Município de Joinville** – PMIA 2020-2030. Joinville, 2020. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/Anexo-SEI-nº-5712583.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.

RISTUM, M. Violência na escola, da escola e contra a escola. *In: ASSIS, S.G. (Org.). Impactos da violência na escola: um diálogo com professores [online]*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/szv5t>. Acesso em: 24 nov. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1983.

SANTOS, R. O. F. Supervisão de ensino e orientação educacional: o desafio da indisciplina, conflitos e violência no ambiente escolar. **Revista Educação Pública**, v. 22, nº 8, 8 de março de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/8/supervisao-de-ensino-e-orientacao-educacional-o-desafio-da-indisciplina-conflitos-e-violencia-no-ambiente-escolar>. Acesso em 20 fev. 2023.

SCHNEIDER, E. C. A.; SILVA, V. M. *Bullying* das práticas pedagógicas: Novo desafio na formação de educadores o professor também pratica?. **Revista Práxis**, [S. l.], v. 1, pp. 19-28, 2010. DOI: 10.25112/rp.v1i0.682. Disponível em: [https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN\\_cdi\\_doaj\\_primary\\_oai\\_doaj\\_org\\_article\\_6c222989ff124c97991a55e51a97fd34](https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_6c222989ff124c97991a55e51a97fd34). Acesso em: 21 fev. 2023.

SILVA, G. R. R. E. *et al.* A influência da violência familiar e entre pares na prática do *bullying* por adolescentes escolares. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. Ciênc. saúde coletiva, 2021 26 suppl 3, out. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320212611.3.20632019>. Acesso em: 19 fev. 2023.

STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, pp. 45-55, 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2010000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100005&lng=pt&nrm=iso). Acessos em: 21 fev. 2023

# O PAPEL DO GESTOR EDUCACIONAL À LUZ DA ÉTICA ARISTOTÉLICA: A ESCOLA COMO VEÍCULO PARA AS VIRTUDES

COSTA, Alessandro Moura<sup>10</sup>; CORRAL, Cláudia Moscarelli<sup>11</sup>  
E-mail: orientadortcc.moura79@gmail.com; claudia-corrall@uergs.edu.br

## RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre o papel do gestor educacional à luz da ética aristotélica, tendo como aplicação a escola como veículo para as virtudes, auxiliando assim, os alunos por meio dos ensinamentos de Aristóteles, a desenvolver os elementos essenciais para encontrar a felicidade e a paz de espírito diante de uma sociedade em crise, regida pela Modernidade Líquida (2001). Sendo possível, através da educação virtuosa, reconfigurar a mesma por meio da justa medida tornando-a mais cidadã. Como metodologia, o presente estudo buscou por meio de literatura especializada, realizar uma revisão sistemática, reunindo conhecimentos técnico-teóricos, para nortear esse processo de investigação e análise, no aprofundamento do conhecimento, valendo-se para isto, de artigos científicos na língua portuguesa, indexados na base de dados, Google Acadêmico, classificando-os em elegíveis e não elegíveis, com descritores voltados ao tema, relacionando-os de forma criteriosa, com outras obras, para que assim, fosse possível a partir de estudos já publicados, compreender a importância da práxis do gestor educacional em nossas escolas no processo da construção da Eudaimonia educacional. Como resultados, evidenciou-se que a escola para as virtudes contribui significativamente, para a realização de práticas benéficas para a comunidade e a sociedade como um todo, sendo o gestor educacional peça fundamental para sua efetivação, uma vez que este conduzirá o processo da práxis virtuosa por meio da efetiva ressignificação do processo educacional, levando o ambiente escolar e a conduta docente a buscar a plenitude do aluno, ou seja, uma educação significativa e virtuosa que o conduza a felicidade.

**Palavras-chave:** Aristóteles. Ética. Gestão Educacional.

## ABSTRACT

This article aims to consider the role of the educational manager in the light of Aristotelian ethics, using the school as a vehicle for the virtues, thus helping students, through Aristotle's teachings, to develop the essential elements to find happiness and peace of mind in the face of a society in crisis, governed by Liquid Modernity (2001). It is possible, through virtuous education, to reconfigure it by means of the right measure, making it more of a citizen. As a methodology, the present study sought, through specialized literature, to carry out a systematic review, gathering technical-theoretical knowledge, to guide this process of investigation and analysis, in the deepening of knowledge, using for this, scientific articles in Portuguese language, indexed in the database, Google Scholar, classifying them as eligible and ineligible, with descriptors focused on the theme, carefully relating them to other works, so that, based on already published studies, it would be possible to understand the

---

<sup>10</sup> Especialista em Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí, e pós-graduando do Curso de Especialização Lato Sensu em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação, UERGS, 2021 - 2023.

<sup>11</sup> Orientadora, Docente da UERGS e Doutora em Psicologia pela Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales de Buenos Aires, Argentina

importance of the praxis of the educational manager in our schools in the construction process of educational Eudaimonia. As a result, it was evidenced that the school for virtues contributes significantly to the realization of beneficial practices for the community and society as a whole, with the educational manager being a fundamental part for its effectiveness, since they will lead the process of praxis virtuous through the effective redefinition of the educational process, leading the school environment and the teaching conduct to reach the fullness of the student, that is, a meaningful and virtuous education that leads to happiness.

**Keywords:** Aristotle. Ethic. Educational Management

## INTRODUÇÃO

A pós-modernidade conduziu a nossa sociedade de forma superficial e individual, fruto unicamente da vontade do sujeito, que é moldado dentro de uma lógica em que o humano se torna uma coisa, uma mera mercadoria.

Sendo assim, a economia e outros setores da sociedade, conduzem o ser humano, como todas as demais coisas, a tornarem-se descartáveis, e com a perversa ideia de que o outro, agora é nosso inimigo, basta ver o acelerado processo de polarização, que ocasionou inclusive, ataques violentos a nossa democracia. Esta triste realidade, conduziu inúmeras pessoas a invadir e depredar as sedes dos três poderes constitucionais (Palácio do Planalto, Congresso Nacional e Supremo Tribunal Federal), em janeiro de 2023, motivadas por opiniões individuais, esquecendo-se do coletivo e da própria noção que rege os princípios basilares de qualquer sociedade democrática. Mas isto não surgiu do nada, afinal:

[...] um atentado à democracia não se constrói – tampouco se executa – em um único ato. A deterioração democrática facilitou ataques como os que presenciemos no último dia 8 de janeiro, em Brasília. Foi um processo vagaroso cujas etapas foram executadas e direcionadas por agentes com mandatos eletivos. Embora visíveis, essas etapas são construídas a partir de ações aparentemente legítimas. E a democracia e o estado de direito têm imensas dificuldades de lidar com essa corrosão. [...] No Brasil, esse processo de corrosão encontra suas raízes na ferida mal-curada da ditadura militar, a partir de uma redemocratização marcada por concessões, em que se deixou de responsabilizar os agentes do Estado, pelas violações de direitos humanos cometidas à época do período autoritário. Integra essa herança maldita da ditadura o enraizamento nas instituições públicas de uma cultura autoritária, pouco comprometida com a justiça social (SANTOS, et. al, 2023, n.p.).

Valores que eram preciosos como honra, dignidade e generosidade, tornaram-se obsoletos para os indivíduos da sociedade contemporânea, além do mais “[...] estes valores não só deixaram de ser considerados, como também deixaram de ser formulados, “[...] falar de virtudes relacionadas ao como devo agir perante as pessoas surge como algo fora de nosso tempo” (LIMA, 2003, p. 24)

E esta degradação ética-moral, alimentada por fake news e um campo fértil de corrupção de décadas trouxeram a flexibilização destes valores, costumes, comportamentos e condutas, ou seja, o local e o global estão agora em constante ligação e conflito, ao ponto de um povo pacífico como o brasileiro adotar uma versão tupiniquim<sup>12</sup> da invasão do capitólio norte-americano. É o que Bauman

---

<sup>12</sup> A palavra tupiniquim deriva da expressão tupin-i-ki, “tupi ao lado, vizinho”, ou “tribo colateral, o galho dos tupis”. Por metonímia, passou a ser usada como sinônimo (hoje pejorativo) de brasileiro.

(2001) chama de modernidade líquida.

A modernidade líquida, baseada em Bauman (2001), afirma que as inúmeras esferas da sociedade contemporânea, as quais envolvem a vida pública, a vida privada e os próprios relacionamentos humanos, passam por uma série de transformações cujas consequências “rasgam” o tecido social.

No caso do Brasil, proporcionou a marginalização das pessoas e o aprofundamento de grandes mazelas sociais, favorecendo a proliferação de práticas criminosas, fundamentalismos e todo tipo de atos ilícitos.

Para o sociólogo polonês, a modernidade líquida faz com que as instituições sociais percam a solidez e se liquefaçam, tornando-se amorfas, paradoxalmente, como os líquidos. Assim, ela traz consigo o desapego, a provisoriedade, o processo da individualização, além da relativização dos valores, e da própria ética (BAUMAN, 2001).

Assim sendo, para entendermos este fenômeno ético-moral se faz necessário olhar para o passado e organizar um novo referencial de orientação do comportamento humano, em que prevaleça “a justa medida”, para isto, nos situamos no pensamento do filósofo grego Aristóteles para embasar o referencial teórico deste artigo.

Para Aristóteles, este meio-termo ou justa medida encontra-se equidistante de ambos os extremos, seja do excesso ou da falta, ou seja, “[...] trata-se do que não é nem demasiado nem demasiadamente pouco” (ARISTÓTELES, 1984 *apud*. LUZ, 2015, p.84).

Sob esta ótica, o referido trabalho tem por objetivo refletir sobre o papel do gestor educacional à luz da ética aristotélica, tendo como aplicação a escola como veículo para as virtudes, partindo de um questionamento reflexivo de como o homem deve viver, o que deve viver, o que deve fazer para alcançar o bem, e também, refletindo sobre o que é o bem. Visando assim, a “Eudaimonia Educacional”<sup>13</sup>, ou seja, auxiliar os alunos a desenvolver os elementos essenciais para encontrar a felicidade e a paz de espírito diante de uma sociedade em crise, e partir desta, reconfigurar a mesma por meio da justa medida tornando-a mais cidadã, sem lugar para extremismos ou paixões independentemente da ideologia.

Com isto, o presente estudo justifica-se pela relevância do tema para o desenvolvimento e práxis do gestor educacional em nossas escolas, bem como material acadêmico para futuras pesquisas, uma vez que buscará trazer para a academia, além de uma sólida revisão bibliográfica, uma reflexão didática-filosófica sobre ética e virtude, temas tão sensíveis a qualquer sociedade que deseja prosperar.

E, a partir destas considerações, e também visando atingir com êxito os objetivos idealizados neste trabalho, o presente artigo foi elaborado da seguinte forma, além desta introdução, o mesmo em seguida apresenta um referencial teórico, o qual baseia-se nos seguintes tópicos: Ética e Moral, a Ética Aristotélica, e a Ética das Virtudes para a Formação de Professores e a Atuação do Gestor Educacional. Para tanto, os autores que fundamentaram este estudo foram: Aristóteles (2005), Bauman (2001), Chauí (2002), Japiassú e Marcondes (1996), Freire (1996), Durant (1996) e Puig (1988; 2004), entre outros.

Na terceira parte, apresenta-se a metodologia utilizada, baseada em uma revisão bibliográfica e sistemática da literatura, onde buscou-se reunir conhecimentos técnico-teóricos, para nortear esse processo de investigação e análise, no aprofundamento do conhecimento, valendo-se para isto, de artigos científicos na língua portuguesa, indexados na base de dados, Google Acadêmico, classificando-os em elegíveis e não elegíveis, com descritores voltados ao tema, relacionando-os de forma criteriosa, com outras obras, para que assim, fosse possível a partir de estudos já publicados,

<sup>13</sup> Cooperação humana para um bem maior, no caso da Eudaimonia Educacional, uma cooperação para uma educação significativa e virtuosa que conduza o aluno à felicidade.



compreender a importância da práxis do gestor educacional em nossas escolas no processo da construção da “Eudaimonia Educacional”.

E na quarta parte do estudo, são apresentados os resultados e discussões e, por último, as considerações finais deste estudo.

## ÉTICA E MORAL

Toda discussão sobre ética sempre “se inicia pela revisão de suas origens etimológicas e pela sua distinção ou sinonímia com o termo moral” (FIGUEIREDO, 2008, p. 2). A palavra *ethos*:

[...] expressa a existência do mundo grego que permanece presente na nossa cultura. Esse vocábulo deriva do grego *ethos*. Nessa língua, possui duas grafias:  $\eta\theta\omicron\zeta$  (*êthos*) e  $\epsilon\theta\omicron\zeta$  (*éthos*). Essa dupla grafia não é gratuita, pois reúne uma diversidade de significados que, ao longo do tempo, distanciaram-se do seu sentido original (FIGUEIREDO, 2008, p. 2).

A divisão entre ética e moral tem sido traçada na filosofia greco-romana desde os tempos antigos. Alguns estudiosos têm buscado e ainda buscam encontrar a solução certa para esse problema, enquanto muitos outros têm lutado para estabelecer um viés explicativo conhecido por muitos como uma leitura ético-moral da sociedade. Não devemos esquecer que o conceito de ética, a priori, é uma leitura da vida social no espaço público/privado, que é influenciada pela historicidade da construção social (MONTANHA, *et al.*, 2017).

Contudo, precisa-se entender que a moral é generalista, prescreve códigos de conduta rígidos, gerais, inflexíveis e intransponíveis para os indivíduos, em vez de avaliar o contexto ou as circunstâncias que exigem que o sujeito aja. Já a ética, por sua vez, avalia as situações individualmente, ao invés de generalizar normas e valores para todas as situações, mas sim aponta para a reflexão crítica sobre a melhor forma de agir diante de cada decisão imposta ao sujeito (DONZELLI, 2016).

Logo, pode-se entender a moral, como sendo um conjunto de normas culturais de um determinado grupo, dizendo-lhes qual caminho a seguir, o que é certo ou errado, dependendo para a sua efetivação, da adesão deste coletivo a estas ideias, para que assim, constitua um discurso majoritário que justifique os interesses deste mesmo coletivo no dia-a-dia, na comunidade que estão inseridos (SROUR, 2003).

E, a ética percebida como uma teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, ou seja, o valor da ética está naquilo que ela explica, o fato real daquilo que foi ou é, e não no fato de recomendar uma ação ou uma atitude moral (TAVARES, 2013).

Com isto, compreende-se que a ética é eterna porque seu reflexo está em um processo contínuo e durável, e sempre haverá reflexão ética. A moral, por outro lado, é temporária, pois os costumes e valores de uma sociedade mudam ao longo do tempo. A ética é universal porque seus reflexos são independentes do tempo cultural, social ou histórico, e seus reflexos se aplicam em todos os lugares e a qualquer momento no que se refere ao comportamento humano. Enquanto a moral é cultural, porque costumes e valores serão diferentes em cada sociedade, em cada lugar (TAVARES, 2013).

Assim, percebe-se que, diferentemente da moral, a ética está mais preocupada em detectar os princípios de uma vida conforme a sabedoria filosófica, em elaborar uma reflexão sobre as razões de se desejar a justiça e a harmonia e sobre os meios de alcançá-las. A moral está mais preocupada na construção de um conjunto de prescrições destinadas a assegurar uma vida em comum justa e

harmoniosa (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996).

Portanto, a ética deve ser pensada nas relações sociais de produção do conhecimento, no processo de criação e reprodução da sociabilidade humana, no ato de aprender e de ensinar, ou seja, fazer parte do cotidiano do trabalho e gestão docente. Nesse sentido, “educação e a ética se constituem numa atitude política consciente, coerente com os princípios da emancipação humana” (SOUZA, 2011, p.79).

## A ÉTICA ARISTOTÉLICA

O estudo das ideias de Aristóteles é a base da pesquisa e da reflexão sobre ética. Nenhum autor que se preze pode escrever e falar sobre ética sem falar e lidar com Aristóteles, seja inspirando, seguindo ou criticando suas ideias. Ele foi o grande sistematizador da ciência ocidental. O ponto de partida do pensamento aristotélico foi uma reflexão sobre a ciência. Este dividiu o conhecimento em teórico, prático e poético.<sup>14</sup>

A ética aristotélica, além disto, é uma temática atual e universal, mesmo para o nosso tempo, inclusive, a Organização das Nações Unidas - ONU, em 2011, através da Resolução n.º 65/309, intitulada “Felicidade: um enfoque holístico pelo desenvolvimento”, apontou a busca da felicidade como objetivo humano fundamental e um dos objetivos de desenvolvimento do milênio, estimulando, assim, a adoção de políticas públicas voltadas a esse conceito tão aspirado pelas pessoas (PORTO; MEDEIROS, 2020). Existe algo mais aristotélico que isto, o de buscar a felicidade?

Na sistematização do conhecimento de Aristóteles, a ciência prática vem em segundo plano. Estas são hierarquicamente inferiores às ciências teóricas, nas quais o conhecimento não é mais um fim em si mesmo em sentido absoluto, mas é subordinado e, em certo sentido, servo da atividade prática (NODARI, 1997).

Segundo o educador Denis Silveira (2012), em seu artigo “As virtudes em Aristóteles”, a ética aristotélica é social, e sua política é ética, estando elas completamente relacionadas. Este entendimento de Silveira, deve-se ao fato que na ética o homem individual é essencialmente membro da sociedade e, na política, a virtude social do Estado é a medida da virtude de seus cidadãos.

Isto nos leva, ao entendimento que a tarefa da ética em Aristóteles consiste em estabelecer critérios para uma vida ordenada dentro de uma sociedade, fundamentando esses critérios a partir dos fatos da vida, a partir da experiência.

No caso, a ética e a política possuem uma vinculação com o *éthos*, onde a ética tem a sua particularidade na ação e não somente no conhecimento, pois, segundo o entendimento de Silveira (2012), a sua finalidade é o próprio agir ético do homem em sociedade, estabelecendo assim, uma relação dialética entre a teoria e a prática, porque sua tarefa não é a construção de sistemas conceituais, mas de esclarecer a ação através da qual o homem busca realizar-se.

Com isto, em Aristóteles, é inconcebível separar ética e política, como também, não é possível pensar em felicidade sem ética, pois, a ética está ligada intimamente a felicidade aristotélica, faz parte de seu cerne. Para o filósofo, a felicidade está relacionada na realização máxima do ser humano, ou seja, no sucesso daquilo que se deseja alcançar. O chamado Sumo Bem, só pode ser alcançado por meio do desenvolvimento da excelência humana, a qual desenvolve-se por meio da prática e do exercício das virtudes, o que possibilitará chegar a uma versão mais nobre de si mesmo (SILVA, 2013).

Mas, na prática, na vida cotidiana de todos nós, como isso funciona? Bem, ao nos deparamos

<sup>14</sup> Formativos, criativo, relativo à poiese, ou seja, ao processo criativo.

com os pensamentos de Aristóteles, pode-se perceber que a ideia de ética apresentada por ele nos leva a compreender que conceito é muito mais que pensamento desconexo com a realidade, mas sim trata-se de uma noção inseparável do próprio conceito de justiça e da condição de cidadania.

Estas disposições citadas por Aristóteles como virtuosas tem relação com a própria noção basilar de direitos humanos fazendo com que o filósofo enumere, nos livros 2, 3, 4 e 5 da *Ética a Nicômaco*, as virtudes morais em onze tipos ou grupos diferentes; sendo elas: a coragem, a temperança (que é relativa aos prazeres), a liberalidade (relacionada às riquezas), a magnificência (relacionada às grandes riquezas), a honra, a calma, a veracidade, a espirotuosidade, a amabilidade, a modéstia e a justa indignação (LUZ, 2015).

Ao trazer estas virtudes morais, para o nosso tempo (últimos cem anos) percebe-se que estas foram totalmente ignoradas nos conflitos da 1ª e 2ª Guerras Mundiais, as quais quase acabaram com a noção de Liberdade e Democracia, e que depois voltaram ao cenário internacional, sendo as bases fundamentais para a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Como nos ensina Martinez (1972, p. 13), “[..] na primeira e segunda grandes guerras, a coragem foi trocada por covardia, a honra pelo horror, a calma pela bravata, a verdade pela mentira, o amor pelo ódio e a modéstia pela vaidade”.

Esta conexão entre justiça e cidadania em Aristóteles, segundo a filósofa Marilena Chauí (2002), ocasiona na sociedade o choque entre dois agentes que se inter-relacionam e ditam as direções dos povos e das nações: o sujeito moral, dividido em passivo e ativo ou virtuoso, e os valores morais ou virtudes éticas que acompanharão cada um dos sujeitos.

Nesta concepção, o sujeito moral passivo é um ser “livre”, deixando-se governar por seus impulsos, desejos e circunstâncias da vida, sejam elas de boa ou má sorte, é influenciado pela opinião e modo de pensar dos outros, sendo conduzido pela vontade dos outros, deixando assim, de praticar a sua própria cidadania, uma vez que, não exerce a sua própria consciência, liberdade e responsabilidade dentro da sociedade em que está inserido, é dependente (CHAUÍ, 2002).

Enquanto, que o sujeito moral ativo ou virtuoso é autônomo, reflexivo, exercendo a sua cidadania de forma plena, controlando seus impulsos, desejos e vontades, questionando quais valores devem ou não ser respeitados ou transgredidos por outros valores, prima pela razão antes de agir, considera o outro, sendo inclusive um bom ouvinte, porém, não se subordina e nem se submete cegamente, julga por si só, e recusa a violência contra si e contra os outros (CHAUÍ, 2002).

Com isto, percebe-se que, em Aristóteles, pode-se constatar que a ética possui um “caráter interligado à realidade empírica da pólis, onde essa noção se relaciona com a política, ética e educação” (BARREIRO; CARVALHO, 2016, p. 37).

Dessa forma a escolha de Aristóteles entre os filósofos da Grécia antiga, é relevante para trabalhar o campo da educação no que se refere a atuação do gestor educacional, sob uma perspectiva de formação ética e virtuosa para a sociedade, pois, em Aristóteles, existiam certas condições indispensáveis para tornar-se um homem virtuoso. E a educação, para ele, era fundamental nesse processo, justamente porque, em Aristóteles, se vê que este homem virtuoso deverá pautar-se em três pontos: deve ter conhecimento do que faz, deve escolher os atos e escolhê-los em função dos próprios atos. E por último, sua ação deve proceder de uma disposição moral firme e imutável, o que, segundo o filósofo, só se tem pela educação (ARISTÓTELES, 2005).

Com isto, a ética aristotélica, por meio da educação para as virtudes, pode contribuir significativamente para a gestão educacional e a cidadania dos alunos.

## A ÉTICA DAS VIRTUDES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ATUAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL

O termo virtude, tem sua origem do grego “*aretê*” e do latim “*virtus*”, os quais são equivalentes linguisticamente, e possuem o significado de “qualidade excelente”, de habilidade, de disposição habitual para a realização do bem no sentido moral. Estes conceitos dão a ideia de ser uma capacidade adquirida pelo exercício e pela aprendizagem (SCHULZ, 2005).

Sob esta perspectiva, pode-se compreendê-la então, como uma força ou qualidade de algum objeto, ou ser, assim, a virtude da faca, por exemplo, seria cortar, a do cavalo galopar, de um músico tocar, e do ser humano, agir e pensar humanamente (PUIG, 2004).

Mas, trazendo para o campo educacional de que virtudes estamos falando afinal? Que virtudes são estas, a serem aprendidas e mediadas pelo trabalho docente?

A filosofia aristotélica, busca repensar a noção de cultura na ética das virtudes, e ainda apresenta possibilidades de releituras sobre o campo da educação, pensando em uma formação docente para responder os dilemas éticos e políticos da sociedade. Afirmando que um dos principais desafios da ética das virtudes seria o de contribuir com os dilemas de uma sociedade plural, tornando o mundo habitável por todas as pessoas, despertando sensibilidade e empatia entre as pessoas (BARREIRO, 2022.)

Sob esta perspectiva, pode-se entendê-las como as qualidades necessárias, para a construção de uma educação para a cidadania, só que com isto, surge mais uma pergunta, o que é cidadania? Bem, sabe-se que o conceito de cidadania é complexo e de difícil definição, o mesmo origina-se do vocábulo latino *civis*, que em grego é o mesmo que *polis*. Em decorrência disto, cidadão era membro da polis, ou seja, da Cidade-Estado grega (HEDLUND, 2011).

Contudo, o escritor e pedagogo Gadotti (1997), esclarece que existe no conceito de cidadania, o aspecto ético do termo, ao defini-lo como a consciência dos direitos e dos deveres no exercício da democracia. Assim, pode-se dizer que cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres no exercício da democracia, em prol de si e da sociedade.

E, dentro do ambiente escolar, para a construção desta cidadania, a escola e o próprio docente necessitam testemunhar certas virtudes que direcionam a sua ação, a sua *práxis*, fazendo da escola um ambiente de vivência de valores verdadeiramente democráticos.

Paulo Freire (1996) nos ensina que as qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Isto, segundo o teórico, refere-se a dizer que este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis, no caso a coerência.

Contudo, dentre estes dilemas presentes nesta sociedade plural, talvez, o que mais impacta na implementação da escola para as virtudes, na prática, é o comportamento docente. Esbarrando principalmente no que chamamos de barreiras atitudinais.

Sobre isto, Sasaki (2006, p.47), nos alerta o quão prejudiciais estas barreiras atitudinais são para a sociedade, e em especial para os ambientes escolares, pois, elas impedem que os alunos tenham “[...] acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional”, ou seja, neste contexto, a barreira atitudinal pode ser entendida como antônimo de gestão democrática.

As barreiras atitudinais são comportamentos e atitudes que dificultam, impedem, “embarreiram” a participação plena, o exercício da cidadania, e a inclusão educacional. Elas se manifestam no discurso e na dinâmica social e podem se revestir de um caráter normalizante e discriminatório, e, por conseguinte, excludente. Elas são:

[...] construções históricas preconcebidas, estereotipadas e generalizadas, que ora subestimam, ora superestimam a capacidade da pessoa, traduzindo-se na forma de discriminação, intencional ou não [...] tanto podem surgir na linguagem, quanto nas ações e/ou omissões da sociedade diante da pessoa (LIMA; TAVARES, 2012, n.p).

Logo, para um magistério que busque ser virtuoso e ético, o trabalho com a sensibilidade do professor não pode estar fora de sua formação profissional, seja ela inicial ou continuada. Se Aristóteles percebe a educação como um processo de aperfeiçoamento contínuo, é preciso criar uma rede em torno de alguns elementos, fatores, situações que conduzam a novos pensamentos, novas regiões, ideias e convívios, repensar a professoralidade (CORRAL, 2014).

Estabelecendo-se assim, uma relação afeto-profissional, lateral e transversal, possibilitando a criatividade, primando pelo humano, uma vez que hoje, infelizmente, nossas escolas tratam quase que exclusivamente do ensino dos conteúdos, da transferência do saber. Esquecendo-se da importância das experiências informais, onde variados conhecimentos surgem cheios de significado (CORRAL, 2014).

É nesta concepção, que surge a figura do gestor educacional, um líder que possibilita e estimula todas estas ações educativas, sendo sensível na busca de meios e condutas que levem a equipe escolar a alcançar os objetivos da aprendizagem.

Sabe-se que a escola é também um extrato da sociedade, logo, condições ideológicas influenciam a escola, tornando-a mais ou menos democrática, pois a ideologia revela as crenças e concepções de cada indivíduo, influenciando seu comportamento e sua prática profissional (TABOZA; SILVA, 2017).

Assim, o gestor irá fazer a mediação entre o trabalho docente e os alunos, buscando desenvolver a prática pedagógica em todos os níveis, promovendo:

[...] o clima de harmonia e cooperação entre todos, e administrando os conflitos com seriedade e firmeza, procurando restabelecer as boas relações entre as partes. Este deve ter formação, ter uma identificação pessoal com os assuntos referentes à mediação de conflitos, pois, uma de suas maiores atribuições será a de cuidar das relações interpessoais. Para tanto, as competências de liderança, presteza em atender e compromisso com a causa da educação lhe serão requisitadas. As atribuições de acompanhar e avaliar as ações pedagógicas, promover a integração entre escola e comunidade, motivar a equipe e dialogar com todos será fundamental, e cada uma delas lhe será requerida habilidades de um mediador, contagiando seu grupo de trabalho a encontrar formas de evitar as situações de impasse e, nos casos em que elas aconteçam fazer com que os envolvidos na contenda parem para refletir sobre suas ações, oportunizando que eles repensem suas posições e preservem uma boa convivência baseada no respeito mútuo (TABOZA; SILVA, 2017, p. 96).

Contudo, existem algumas dificuldades em relação à educação das virtudes pelas instituições educacionais, se por um lado, deve-se levar em conta que o desenvolvimento de cada virtude deve corresponder à sua justa média, por outro, cada aluno tem maior ou menor facilidade para desenvolver cada virtude. Ou seja, cada pessoa, ao nascer, tem uma disposição que facilita mais ou menos o desenvolvimento de cada virtude (ISAACS, 2003).

Sob esta perspectiva, o gestor escolar, deve perceber em sua práxis que a educação das virtudes requer um atendimento, individualizado e personalizado, considerando, de um lado, as características de cada aluno e de cada professor, mas também, do outro lado, é preciso levar em conta a natureza de cada virtude e relacioná-las às diferentes fases do desenvolvimento psicológico e cognitivo de cada um. Como posto anteriormente, diante disso, o processo terá que ser personalizado (SCHULZ, 2005).

A educação das virtudes se dá principalmente via exemplo, disciplina e atividades. E, especialmente, quando as instituições mostram estarem atentas a isso, primando de que forma seus docentes, pessoal administrativo e gestores exemplificam as virtudes para o desenvolvimento dos princípios de cidadania junto aos seus alunos.

Com isto, como educadores devemos compreender que o processo de uma educação para as virtudes, necessita ser personalizado em tudo que for possível e que, além disso, será necessário se preocupar com o processo de formação e aperfeiçoamento de professores e gestores em relação com as virtudes, pois, o exemplo em sua ação cotidiana pode influenciar significativamente as ações e o pensamento dos alunos (ISAACS, 2003).

Nesta concepção, percebe-se que a formação escolar para as virtudes, não se consolida somente pelo conteúdo curricular específico, mas por meio de um conjunto de vivências, que envolvem atividades complementares, paralelas, com envolvimento, por meio do qual se possa exemplificar, disciplinar atitudes, sendo mediado a ação do trabalho docente, pela gestão democrática e participativa do gestor educacional (currículo oculto<sup>15</sup>).

## METODOLOGIA

O presente artigo trata-se de um estudo de revisão de literatura realizado nos meses de julho de 2022 a fevereiro de 2023. Para a sua execução, utilizou-se como metodologia, a revisão sistemática a fim de focar no assunto e reunir conhecimentos técnico-teóricos, para nortear esse processo de investigação e análise, no aprofundamento do conhecimento, valendo-se para isto, de artigos científicos na língua portuguesa, indexados na base de dados, Google Acadêmico.

O respectivo plano de pesquisa constituiu-se na seleção de trabalhos e posterior classificação dos mesmos, em elegíveis e não elegíveis. No caso dos artigos indexados, aplicou-se para isto, os seguintes descritores: Ética Aristotélica e Educação para as Virtudes, Valores Morais e Éticos, Felicidade e Desenvolvimento Social, Ética Aristotélica e Felicidade, e Filosofia e Educação.

A partir destes descritores bases, relacionamos estes conceitos de forma criteriosa, com outras obras (livros, periódicos nacionais, anais de congressos científicos, além de monografias, dissertações e teses disponíveis em repositórios de instituições de ensino) para que assim, fosse possível a partir de estudos já publicados compreender a importância da práxis do gestor educacional em nossas escolas, via ética aristotélica e aplicação de uma escola para as virtudes. Uma vez que a literatura científica: “contribui na conscientização existencial e na construção de outros significados possíveis na relação do eu com o mundo” (SALVADOR, 2013, p. 11).

Com isto, os dados e informações do artigo foram levantados mediante pesquisa bibliográfica, a qual “fornece instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma” (VERGARA, 2005, p.48). Isso equivale a dizer que uma pesquisa dessa natureza pode anteceder outra, mais descritiva ou explicativa, valendo-se de um aprofundamento na área (ou no tema) que se deseja pesquisar, logo, a revisão bibliográfica deve:

[...] aparecer tanto obras que apoiem o caminho proposto pelo pesquisador, funcionando como uma base a partir da qual ele se erguerá para enxergar mais longe, como também obras às quais o pesquisador pretende se contrapor. Pode-se dizer que, com a elaboração da revisão bibliográfica, o pesquisador busca apoios e contrastes. Note-se, ainda, que é possível haver concor-

<sup>15</sup> aquele constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes, onde são aprendidos comportamentos, atitudes, valores e orientações essenciais para a construção da cidadania e da cooperação mútua (SILVA, 2003, p. 78).

dância com algumas das proposições de uma obra e discordância em relação a outras proposições desta mesma obra. A Revisão Bibliográfica, em última instância, é um exercício de crítica. Através dela, o autor busca seus interlocutores (BARROS, 2009, p. 104).

A partir destas análises, conforme Lüdke e André (1986, p. 17), será possível “desvendar por meio de literatura especializada os aspectos da realidade para ampliar conhecimentos”.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste sentido, foram consultados 43 trabalhos científicos, sendo selecionados como elegíveis, 36 para extração de dados e informações, e os outros 7, arquivados, pois não atendiam os objetivos deste estudo, inicialmente, começando por uma coleta via Google Acadêmico.

Como resultados, verificaram-se 5 (cinco) artigos no Google Acadêmico, sob os descritores, Ética Aristotélica e Educação para as Virtudes.

Neste aspecto, Barreiro e Carvalho (2016), por meio de uma revisão bibliográfica, investigaram a ética na filosofia de Aristóteles, através da elucidação da virtude, a fim de compreender como ocorre a formação humana na escola atual.

Enquanto, Luz (2015), buscou por meio de uma revisão crítica desenvolver a relação existente entre a ética e as virtudes enumeradas por Aristóteles, em sua obra *Ética a Nicômaco* Já Silveira (2012) e Schulz (2005), por meio de revisões sistemática e bibliográfica, respectivamente, investigaram as principais teses de Aristóteles a respeito da virtude e da ética no livro *Ética a Nicômaco*, demonstrando quais os entendimentos que se têm sobre as virtudes, destacando a sua importância para o convívio, para as relações sociais, e sua referência à formação no contexto da educação escolar.

E por último, e não menos importante, Nodari (1997), por meio de uma revisão crítica, trouxe aos leitores a importância do estudo da ética aristotélica como base do pensamento ético ocidental.

Quanto aos descritores, Valores Morais e Éticos, o Google Acadêmico apresentou dois artigos, o primeiro, onde Montanha *et al.* (2016), através de uma revisão bibliográfica, buscaram resgatar a história da moral, realizando inicialmente uma leitura sobre a moral em diferentes períodos históricos por meio de um estudo bibliográfico dos trabalhos mais atuais, enquanto, Figueiredo (2008), valeu-se de uma revisão sistemática para apresentar alguns esclarecimentos teórico-filosóficos sobre a origem das divergências conceituais entre ética e moral.

Na terceira pesquisa de descritores no Google Acadêmico, os termos Felicidade e Desenvolvimento Social trouxeram apenas um resultado elegível para esta pesquisa, o que evidenciou uma carência de estudos sob este aspecto na academia.

Os referidos descritores forneceram para este estudo, acesso à revisão sistemática realizada por Porto e Medeiros (2020), os quais abordaram as relações entre felicidade e desenvolvimento social, a partir da análise dos aspectos subjetivo e objetivo da felicidade, através do percurso histórico que tem início na Antiguidade de Aristóteles e prossegue até a Modernidade de Bauman, singularmente definida de “Modernidade Líquida”, sendo uma obra significativa para a elaboração do presente artigo.

Outros descritores que demonstraram carência durante a pesquisa via Google Acadêmico, foi quando tentou-se relacionar a Ética Aristotélica e a Felicidade, onde, também apenas um artigo foi selecionado como elegível.

Contudo, a pesquisa de revisão crítica de Silva (2013), auxiliou muito o desenvolvimento deste estudo, uma vez que o autor conseguiu demonstrar de forma muito clara aos seus leitores a

importância da ética para o homem, segundo a concepção de Aristóteles, com a intenção da ética sendo a condução do homem ao Sumo Bem, ou seja, à felicidade (eudaimonia).

Os últimos descritores pesquisados foram: a Filosofia e Educação, na busca de tentar relacionar estes dois conceitos na visão de outros autores, e assim, embasar a presente pesquisa, contudo, somente um artigo foi classificado como elegível. O mesmo trata-se de uma revisão crítica, onde Souza (2011), busca analisar os conceitos de ética e educação à luz do pensamento marxista, algo, necessário uma vez que Karl Marx exerce forte influência na educação brasileira.

Após a coleta e análise dos textos obtidos via Google Acadêmico, buscou-se eleger também, outros artigos acadêmicos na Rede Mundial de Computadores, onde classificaram-se como elegíveis, 4 (quatro) artigos, visando consolidar bibliograficamente o presente estudo.

Sob este aspecto, Taboza e Silva (2017), por meio de um estudo de caso, colaboraram com a presente pesquisa ao analisar a influência da gestão democrática na resolução dos conflitos escolares com o uso da metodologia da mediação, visando melhorar o clima escolar, e assim diminuir a indisciplina, contribuindo com a proficiência do aluno.

Já a Doutora Cláudia Corral (2014), por meio de uma revisão crítica, contribuiu significativamente ao analisar o campo da formação do sujeito-professor e suas implicações na práxis pedagógica, associando a concepção ética à estética, considerando este fazer uma arte em si mesma.

Lima e Tavares (2012), por sua vez, inovaram e nos auxiliaram com sua pesquisa exploratória, ao identificar e refletir sobre as barreiras atitudinais na escola regular.

Enquanto, Barros (2009), nos orientou por meio de sua revisão sistemática, como desenvolver uma reflexão acerca da Pesquisa em História, particularmente direcionada para os pesquisadores que se defrontam com este que é um dos primeiros momentos da pesquisa a ser iniciado: a construção da Revisão Bibliográfica, que foi a base do nosso estudo.

E, também, evidenciou-se um 5º artigo elegível, pesquisado in loco, na Biblioteca Rio-Grandense, em Rio Grande-RS, de autoria de Pedro Augusto Martinez (1972), onde mesmo sendo um texto de mais de 50 anos, nunca foi tão atual, quanto necessárias as suas palavras, ao analisar os principais erros éticos e morais firmados no Tratado de Versalhes, e suas consequências para a democracia mundial, que nos levaram desnecessariamente à Segunda Guerra Mundial, apenas 20 anos depois da assinatura deste acordo nefasto<sup>16</sup>, em que as consequências se refletem na sociedade global até hoje.

Para finalizar a nossa pesquisa, foram acrescentados ainda 4 (quatro) trabalhos de conclusão de curso, selecionados como elegíveis, sendo 1 (uma) tese de doutorado, 2 (duas) dissertações de mestrado e 1 (uma) monografia de especialização.

O acréscimo destes estudos foi pensado, uma vez que o presente artigo também trata-se de um trabalho de conclusão de curso de nível pós-graduação.

Sob este aspecto, Barreiro (2022), em sua tese doutoral, analisou como a ética das virtudes pode contribuir para a formação docente, enquanto, Salvador (2013) em sua dissertação de mestrado, busca legitimar a importância do ensino da literatura na emancipação pessoal e social do corpo discente e, principalmente, na construção de sentidos entre o “eu” e o “mundo”, fato que podemos ligar a ética aristotélica.

Outros trabalhos bem significativos para a elaboração desta pesquisa, dentre os trabalhos de conclusão de curso, elegíveis, foi a pesquisa de Lima (2003) que durante sua dissertação de mestrado, busca apresentar algumas reflexões sobre a ética e a moralidade na formação do indivíduo visando o desenvolvimento moral das crianças em fase pré-escolar, dando uma ênfase mais inicial e direta

<sup>16</sup> Como Winston Churchill definiu o Tratado de Versalhes em seu livro *Memórias da Segunda Guerra*, Vol. 1: “A Insânia dos Vencedores” (2021, p.15).



na promoção destes conceitos aos mais jovens, e Hedlund (2011), que em seu trabalho monográfico, busca refletir sobre a ética e valores gerando ações, reflexões e discussões sobre os seus significados e sua importância na construção da escola cidadã.

E por último, utilizaram-se livros, dicionários e atlas para se atingir os objetivos propostos neste estudo, dando ênfase principalmente aos estudos de Aristóteles (2005), Bauman (2001), Chauí (2002), Japiassú e Marcondes (1996), Freire (1996), Durant (1996) e Puig (1988; 2004), entre outros.

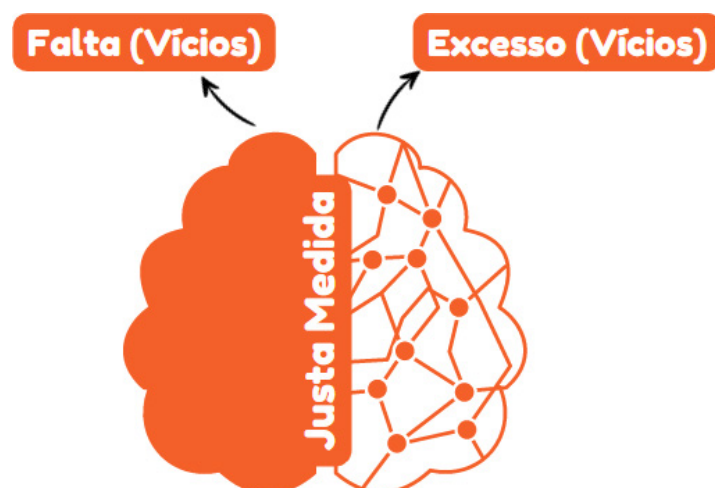
Constatando-se assim, que na literatura especializada sobre a ética aristotélica e a escola para as virtudes, as fontes são escassas ou inexistentes, de estudos que contemplem, especificamente o objetivo deste artigo, ou seja, o de refletir sobre o papel do gestor educacional neste processo à luz dos ensinamentos de Aristóteles no que se refere a ética e as virtudes, mas sim, apenas, fornecem conceitos que auxiliaram no desenvolvimento de nossas ideias e compreensões referentes a esta prática educacional virtuosa do gestor educacional, tornando-se assim, um referencial para futuros pesquisadores, devido a sua originalidade.

Logo, a partir desta sistematização e reflexões, entre os principais resultados e discussões que este estudo bibliográfico proporcionou, verificou-se que para Aristóteles, em sua obra *Ética à Nicômaco*, a conduta valoriza o homem. A partir deste estudo bibliográfico, podemos afirmar que, para o filósofo grego, a função do homem é viver um certo tipo de vida, a qual implica um princípio racional, logo, a função de um homem bom é o desempenho bom e nobre dele. E nesta linha de pensamento, por meio do presente estudo, podemos ir além, dizendo que se uma ação for bem realizada, é realizada de acordo com a excelência apropriada, então, a felicidade acaba por ser uma atividade da alma de acordo com a virtude (ARISTÓTELES, 2005).

Parafrazeando o filósofo Will Durant, em Aristóteles toda boa definição tem duas partes, ou como o teórico diz, sobre dois sólidos pés. Segundo Durant (1996), o primeiro pé encaixa o objetivo em questão numa classe ou grupo cujas características gerais são também as deles, assim, o homem é, antes de tudo, um animal. Já o segundo indica os pontos em que o objetivo difere de todos os outros membros da sua classe, por isso, o homem, no sistema aristotélico, é um animal racional.

Com isto, percebe-se, que o modelo ético apresentado por Aristóteles parte do princípio de que todas as ações humanas tendem a um fim, isto é, à realização de um bem específico, mas cada fim particular e cada bem específico estão em relação com um fim último e com um bem supremo, que é a felicidade. As virtudes éticas se traduzem em busca da justa medida entre o excesso e a carência nos impulsos e nas paixões (LUZ, 2015).

E neste ponto, Aristóteles, na *Ética a Nicômaco*, faz uma distinção clara entre felicidade verdadeira e mero prazer, segundo ele, as tentações do mundo nos instigam com suas promessas de prazeres, mas, tais promessas não passam de ilusões, há uma felicidade possível, real e genuína, somente se perseguirmos a conduta virtuosa.



Fonte: Autor (2023).

Sendo assim, pode-se dizer que para Aristóteles, o homem determina-se pela sua conduta, que pode ser distinguida pela virtude de fazer o bem e conquistar a felicidade a partir da práxis em sociedade, o que:

[...] se tem em vista não é o conhecimento, mas a ação. E não faz a diferença que seja jovem aos anos ou no caráter; o defeito não depende da idade, mas do modo de viver e de seguir após cada objetivo que lhe dispara a paixão (ARISTÓTELES, 2005, p. 45).

Quanto a escola para as virtudes, a presente revisão de literatura, evidenciou que sua práxis, se trata de buscar uma excelência que nos torne mais humanos, e não unicamente mais hábeis, ou seja, ao falar dos seres humanos, as virtudes não se referem a qualquer excelência, mas aquele conjunto de qualidades que deveríamos possuir para ser, na verdade, plenamente humanos, e para formar sociedades igualmente humanas. (PUIG, 2004).

Nesta perspectiva, a escola como veículo para virtudes possibilita desenvolver bens internos, contribuindo assim, para a realização de práticas benéficas para a comunidade. Isto não quer dizer que o bem comum na comunidade, deva ser entendido como um conjunto de vontades individuais privadas, mas sim, de um compartilhamento público de práticas socialmente desenvolvidas, pois, a compreensão de um bem individual deve ser inseparável do bem comunitário, algo profundamente fragmentado hoje em nossa sociedade, e que merece e deve ser debatido nos ambientes escolares (BARREIRO, 2022).

No caso, a pedagogia da escola para as virtudes ajudará na mediação deste processo de justa medida, e na reconstrução dos preceitos ético-cidadãos. O quadro (Quadro 1) abaixo apresenta a ação mediadora da escola para as virtudes, sugeridas pelo autor:

**Quadro 1 - Ação Mediadora da Escola para as Virtudes**

Falta	Justa Medida	Excessos
Covardia	Coragem	Temeridade
Insensibilidade	Temperança	Libertinagem
Avareza	Liberalidade	Esbanjamento
Vileza	Magnificência	Vulgaridade
Modéstia	Respeito Próprio	Vaidade
Moleza	Prudência	Ambição
Indiferença	Gentileza	Irascibilidade
Descrédito Próprio	Veracidade	Orgulho
Rusticidade	Agudeza de Espírito	Zombaria
Enfado	Amizade	Condescendência
Desavergonhado	Modéstia	Timidez
Malevolência	Justa Indignação	Inveja

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com isto, conseqüentemente, outro ponto significativo observado na presente pesquisa, foi a questão da importância da figura do gestor escolar, no que se refere ao resgate e reconstrução das virtudes morais, pois, sem esta “mediação”, o aluno pode ser tolhido se seu caráter cidadão, pelo excesso ou falta destas virtudes. Afinal:

[...] as virtudes morais são as que presidem o controle das paixões e a escolha dos meios aptos para a consecução do fim. Elas são muito importantes para

os seres humanos e por isso são chamadas virtudes cardeais: prudência, temperança, justiça e amizade. A prudência pode corrigir o intelecto, isto é, torna-o capaz de avaliar com exatidão a bondade ou a malícia, em outras palavras, o caráter moral de uma ação. A temperança corrige o apetite concupiscível, e a fortaleza, o apetite irascível. A justiça rege o comportamento do homem em relação aos outros homens. Entre as virtudes examinadas por Aristóteles, que ocupa lugar de destaque é a amizade. Segundo ele, a amizade é tão importante que sem ela não pode haver felicidade. Quem se contenta com o exercício das virtudes é felicíssimo. De modo geral, Aristóteles considera o exercício das virtudes especulativas e a essência da felicidade consiste na contemplação (HEDLUND, 2011, p. 20).

Contudo, o gestor educacional deve ter em mente que não pode abrir mão de princípios fundamentais, como o de respeitar a autonomia pessoal, e considerar os temas polêmicos por meio do diálogo fundamentado em boas razões e na justiça (PUIG, 1988).

Desta forma, levando em conta os apontamentos de Josep Maria Puig, catedrático de Teoria da Educação pela Universidade de Barcelona e um dos maiores especialistas do mundo sobre as temáticas, moral e ética, nos parece claro quais são os princípios fundamentais da educação, e que direção devemos tomar, ou seja, o da empatia que contemple a pluralidade de opções que representam hoje as sociedades democráticas e complexas, um olhar do todo, livre de discriminações.

Em síntese, retomando o que foi pensado e refletido por meio do presente estudo, chega-se a três premissas básicas: a primeira, que educar para as virtudes, pressupõe trabalhar de forma empática, valorizando a voz do educando. A segunda consideração parte da premissa, de que os professores e gestores educacionais, devem assumir a concepção de que a escola para as virtudes parte dos princípios de autonomia e razão dialógica, e utilizar esses princípios como ferramentas que possibilitam a construção de valores como a crítica, a abertura para com os demais e o respeito aos direitos fundamentais, e por último como terceira consideração, temos a promoção da autonomia, como pauta desta escola para as virtudes, uma vez que por meio desta, se trabalha o exercício constante do pensamento e da ação, entretanto, para a sua consolidação, os educadores, primeiramente precisam ter acesso à formação profissional direcionada, inicial e continuada, com foco na práxis virtuosa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos textos, que constituíram o presente trabalho de pesquisa, evidencia-se que em Aristóteles, a felicidade depende da aquisição de um caráter que busca a justiça cidadã, em que se exibem as virtudes como a coragem, a gentileza, a amizade e a justa indignação na vida de uma pessoa, entre outras.

Essas virtudes envolvem um equilíbrio ou a justa medida entre um excesso e uma deficiência, com isto, pode-se compreender que a felicidade requer contemplação intelectual, pois esta é a realização final de nossas capacidades racionais.

Aristóteles traz para o debate questões sobre como devemos viver como indivíduos e como comunidades, buscando em nosso íntimo responder à mais fundamental das perguntas: qual é a vida feliz para um ser humano?

Logo, esta questão sobre a felicidade é, portanto, o ponto principal de todo o sistema aristotélico de filosofia moral e política. Claro que não podemos encerrar todo o estudo da conduta humana em um único filósofo, seria no mínimo uma incompletude.

Todavia, não podemos negar que hoje os bons pensamentos e os valores basilares da humanidade se diluem e desintegram diante de uma sociedade mediada pela mídia consumista, pragmá-

tica, imediatista, individualista e polarizada.

Criando em nosso dia-a-dia uma sensação de crise ética nunca antes vivida pela humanidade. E, é neste ponto que o estudo da ética aristotélica ganha o seu protagonismo, levando as sociedades a se conscientizarem do benefício de uma vivência ética, do crescimento moral proporcionado por tal atitude, do poder de transformação da mentalidade das pessoas, dos seus propósitos e da qualificação das suas relações sociais, hoje tão líquidas e efêmeras.

Sendo assim, é imprescindível transmitir esses valores e vivência às gerações de agora e do futuro, e isso passa inevitavelmente pela educação.

Posto isto, neste processo fica evidente o que muitos pensadores nos alertam há décadas: que a educação é uma das principais formas de atuação para se combater a modernidade líquida e a destruição do nosso tecido social.

Contudo, isto, só será possível por meio de uma gestão democrática verdadeira e eficaz, onde o aluno seja encorajado a desenvolver condições cognitivas essenciais para encontrar a felicidade e a paz de espírito diante de uma sociedade em crise, e neste caso, a ética aristotélica pode ser um bom modelo para a condução de uma práxis docente virtuosa.

E, como uma última consideração, deste estudo, fica como sugestão para trabalhos futuros, a integração da opção de expansão deste estudo, com outros sistemas ético-filosóficos, e suas relações com as teorias educacionais, observando-se como estas propõem diretrizes para avaliar o comportamento humano em termos de certo ou errado, desejável ou indesejável, e como sua aplicação, impacta no meio escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornhein. Coleção Os Pensadores. 1 ed. São Paulo: Abril S.A. Cultural, 1984. In: LUZ, Ana Rosa. **O Teleologismo de Aristóteles: A Teoria das Virtudes à luz da Ética a Nicômaco**. Itaca. UFRJ. 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/download/2416/2065>>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BARREIRO, Mateus de Freitas. **A ética das virtudes para a formação de professores**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília, 2022. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/235784/barreiro\\_mf\\_dr\\_mar.pdf?sequenc e=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/235784/barreiro_mf_dr_mar.pdf?sequenc e=3&isAllowed=y)>. Acesso em: 16 out. 2022.

BARREIRO, Mateus de Freitas; CARVALHO, Alonso Bezerra de. **Ética e virtude: a formação humana na escola**. UNOESTE. 2016. Disponível em: <<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1765/1736>>. Acesso em: 13 out. 2022.

BARROS, José D'Assunção. A revisão bibliográfica: Uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. **Instrumento: Revista de estudos e pesquisas educacionais**. v. 11, n.2, jul./dez. Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18708/9826>>. Acesso em: 30 set. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHURCHILL, Winston. **Memórias da Segunda Guerra Mundial: 1919-1929**. v. 1. Rio de Janeiro: Harper Collin, 2021.

CORRAL, Cláudia Moscarelli. A Ética e a Estética da Professoralidade. In: Gilmar Azevedo. (Org.). **Práticas e Vivências na Formação Docente no PEFPD-PARFOR na UERGS em Cruz Alta**. 1 ed. Porto Alegre: EVANGRAF, 2014.

DONZELLI, Telma Aparecida. **Ética II**. Batatais: Claretiano, 2016.

DURANT, Will. **A História da Filosofia**. Trad. Luiz Carlos do Nascimento Silva – Rio de Janeiro: Editora Nova Cultura Ltda, 1996.

FIGUEIREDO, Antônio Macena. Ética: origens e distinção da moral. **Saúde, Ética & Justiça**. n.13. 2008. Disponível em em: <<https://www.revistas.usp.br/sej/article/download/44359/47980/52864>>. Acesso em: 14 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

HEDLUND, Adriane Cristiane. **A formação ética e cidadã na construção da gestão escolar**. Monografia. Especialização em Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria. Constantina, 2011. Disponível em: <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2158/Hedlund\\_Adriane\\_Cristiane.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2158/Hedlund_Adriane_Cristiane.pdf?sequence=3&isAllowed=y)>. Acesso em: 07 out. 2022.

ISAACS, David. **La educación de las virtudes humanas y su evolución**. 14 ed. Navarra, Espanha: EUNSA, 2003.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LIMA, Anne Elen de Oliveira. **A ética e o ensino infantil**: o desenvolvimento moral na pré-escola. Dissertação. Mestrado em educação. Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. 2003. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91263/lima\\_aeo\\_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91263/lima_aeo_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 13 out. 2022.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana. **Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais praticadas contra a pessoa com deficiência**. 2012. Disponível em: <<http://www.deficienteciente.com.br/2012/09/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-com-d-eficiencia-na-escola.html>>. Acesso em: 16 out. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Ana Rosa. O teleologismo de Aristóteles: A teoria das virtudes à luz da Ética a Nicômaco. **Itaca**. UFRJ. 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/ltaca/article/download/2416/2065>>. Acesso em: 13 ago. 2022.

MARTINEZ, Pedro Augusto. Críticas ao tratado de Versalhes e suas consequências morais. **Opinião**. São Paulo. 1972.

MONTANHA, Lilian Thiago et. al. O percurso histórico dos valores morais e éticos: contribuições da psicologia do desenvolvimento da moralidade. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. v.8, n.16. Santos, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/517/pdf>>. Acesso em: 10 out. 2022.

NODARI, Paulo Cesar. A ética aristotélica. **Revista síntese nova fase**. Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. Belo Horizonte, v. 24, n. 78, 1997. Disponível em: <<https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/download/722/1149>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

PORTO, Duina; MEDEIROS, Robson Antão de. **A felicidade como elemento indicador de desenvolvimento social**. Artigo Científico. 2020. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=4e91896d95a8e246#:~:text=Em%202011%2C%20a%20ONU%2C%20atrav%C3%A9s,p%C3%BAblicas%20voltadas%20a%20esse%20desidera%20to.>> Acesso em: 12 dez. 2022.

- PUIG, Josep Maria. **Práticas morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.
- PUIG, Josep Maria. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. Trad. Ana Venite Fuzatto. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.
- SALVADOR, Fábio Mota. **Práxis docente (Im) possível de literatura**: Teatro, Subjetividade e Engajamento Social. Dissertação de Mestrado. Curso de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6065/1/Fabio%20Mota%20Salvador.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2022.
- SANTOS, Bruna; *et. al.* A resposta do direito brasileiro aos ataques à democracia. **Nexo**. 2023 Disponível em:<<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/debate/2023/A-resposta-do-direito-brasileiro-aos-ataques-%C3%A0-democracia>>. Acesso em: 23 fev. 2023.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.
- SCHULZ, Almiro. Educação para as virtudes. **Anais**. Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos. UNIUBE. 2005. Disponível em: < <https://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/344/350>>. Acesso em 12 out. 2022.
- SILVA, Everton de Jesus. A ética aristotélica como caminho que conduz o homem à felicidade plena. **Revista Húmus**. n. 7. 2013. Disponível em:< <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/1501/1202>>. Acesso em: 14 ago. 2022.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SILVEIRA, Denis. **As virtudes em Aristóteles**. Artigo Científico. 2012. Disponível em:<<https://core.ac.uk/download/pdf/233900558.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- SOUZA, Antônio Carlos. A relação entre ética e educação em Karl Marx. **Filosofia e Educação**: Dossiê Poiethos. v. 3, n. 1. 2011. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635470/3263>>. Acesso em: 02 set. 2022.
- SROUR, Robert. **Ética empresarial**: a gestão da reputação. Rio de Janeiro. Elsevier, 2003.
- TABOZA, Vasti Capistrano de Sousa; SILVA, Maria Andréa Luz da. A relevância da gestão democrática na mediação de conflitos escolares: estudo de caso na Escola Municipal Zaíra Monteiro Godim. **Conhecer**: debate entre o público e o privado. v.7. n. 19. 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/download/601/637/2670>. Acesso em: 14 out. 2022.
- TAVARES, Fábio Roberto. **Ética, política e sociedade**. Indaial: Uniasselvi, 2013.
- VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. Atlas. São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/vergara-mc3a9todos-de-pesquisa-em-administrac3a7ao-sylvia-vergara.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2022.

# HABILIDADES S SOCIOEMOCIONAIS E COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA: POR UMA EDUCAÇÃO DE CUIDADO HUMANO

BONINI, Cristiane Vieira<sup>17</sup>; LUTZ, Armgard<sup>18</sup>

E-mail: cristiane-bonini@uergs.edu.br; armgard-lutz@uergs.edu.br

## RESUMO

Defende-se no artigo o investimento, com maior intensidade, na área curricular dos conteúdos atitudinais endereçados ao desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais nos educandos. Compreende-se que, na versão escolar mecanicista, antropocêntrica e materialista vigente, aprofundar o tema e vivenciá-lo requer alterações complexas no tratamento fragmentado do ensino e do ser humano. Buscando respostas, desenvolveu-se pesquisa documental e bibliográfica com o objetivo de analisar os conteúdos sobre o tema, com base nas fontes: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); os fundamentos dos quatro pilares da educação mundial mencionados nos PCNs e os fundamentos e metodologia da Comunicação Não violenta (CNV). Na análise, empregou-se o critério da articulação e complementariedade entre as fontes. Em direção propositiva e prática, abordou-se a Comunicação Não Violenta como dispositivo ao fortalecimento de ambientes escolares solidários, empáticos, de acolhimento e respeito mútuo às diversidades. Autores de referência como Delors (2010), Morin (2000), Mascagni (2021), Rosenberg (2006) contribuíram com as respostas e conclusões, reforçando a complexidade da intencionalidade de alavancar as competências e habilidades socioemocionais.

**Palavras-chave:** Educação Socioemocional. Comunicação Não Violenta. Educação Básica.

## ABSTRACT

The article defends the investment, with greater intensity, in the curricular area of attitudinal contents addressed to the development of socio-emotional skills and abilities in students. It is understood that in the current mechanistic, anthropocentric and materialistic school version, deepening the theme and experiencing it requires complex changes in the fragmented treatment of teaching and human beings. Seeking answers, documentary and bibliographical research was carried out with the objective of analyzing the contents on the subject, based on the sources: the National Common Curricular Base (BNCC); the foundations of the four pillars of world education mentioned in the PCNs and the foundations and methodology of Non-Violent Communication (NVC). In the analysis, the criterion of articulation and complementarity between the sources was used. In a propositional and practical direction, Non-Violent Communication was approached as a device to strengthen solidary, empathetic, welcoming school environments and mutual respect for diversity. Reference authors such as Delors (2010), Morin (2000), Mascagni (2021), Rosenberg (2006) contributed with answers and conclusions, reinforcing the complexity of the intentionality of leveraging socio-emotional skills and abilities.

**Keywords:** Socio-emotional education. Non-Violent Communication. Basic Education.

<sup>17</sup> Aluna do Curso de Especialização em Gestão Escolar: Supervisão e Orientação da UERGS. E-mail: cristiane-bonini@uergs.edu.br

<sup>18</sup> Professora orientadora Dr.<sup>a</sup> do Curso de Especialização em Gestão Escolar: Supervisão e Orientação da UERGS. E-mail: armgard-lutz@uergs.edu.br



## INTRODUÇÃO

Os recorrentes discursos dos professores de que os estudantes estão vazios de valores (o que é uma falácia), e por consequência, promovem perturbações nos ambientes escolares, nos acionam à atenção para as lacunas no processo educacional. Os conteúdos atitudinais apresentam características de caráter afetivo que atuam de forma determinante na sua aprendizagem, o que torna o ensinar desses conteúdos mais complexo do que os dos outros tipos. Aprender os conceitos de valores, de normas, atitudes, de forma descritiva, é insuficiente para que sejam adotados de forma constante na atuação ao longo da vida.

A intensificação pelas escolas no aprendizado de conteúdos informativos e procedimentais, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, resulta no parco investimento nos conteúdos atitudinais. Por mais que tenham sido enfatizados os quatro eixos da educação em conteúdos informativos, procedimentais, atitudinais e de convivência, raramente encontram-se nos projetos pedagógicos das escolas, projetos específicos ao desenvolvimento atitudinal e da convivência. A expectativa é de que os conteúdos transversais<sup>19</sup> superem essa lacuna, todavia, esses conteúdos ainda navegam em mares incertos diante das indefinições na condução e abordagens da diversidade de temas contidos no elenco dos conteúdos transversais que integram os temas emergentes. Os conteúdos atitudinais, predominantemente, estão vinculados aos aspectos disciplinares e, em algumas escolas, a equipe diretiva age menos de forma preventiva e mais como “bombeiros” a fim de aplacar conflitos.

Ganha força no debate sobre o futuro da educação, a educação socioemocional nos aspectos científicos e sociais e, portanto, justifica-se o investimento neste artigo. A justificativa social concentra-se na possibilidade de influenciar os professores a proporem iniciativas articuladas à educação socioemocional e com base na comunicação não violenta, em seus currículos escolares, de forma constante e significativa.

Além desta apresentação introdutória, o presente artigo está estruturado em outras quatro partes. Nelas, são aprofundados os aspectos fundantes da educação socioemocional, os fundamentos da Comunicação Não Violenta - CNV<sup>20</sup>, a educação socioemocional e a CNV no contexto escolar e, por fim, as considerações finais.

Este artigo desenvolve reflexões comparativas sobre os resultados da pesquisa bibliográfica e a documental realizada com o objetivo de interpretar o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais articuladas no contexto escolar.

A metodologia da pesquisa observou o referencial da pesquisa bibliográfica de artigos e obras mais representativos a respeito do tema, como também o documento norteador da Educação Básica: Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

O aporte teórico foi construído articulando ideias de autores vinculados ao tema da educação socioemocional e da comunicação não violenta, tais como: Anita Lilian Zuppo Abed (2014); Antoni Zabala (2010); Edgar Morin (2000); Mauro Luiz Pozatti (2012); Mascagni (2021) entre outros. O critério da seleção bibliográfica foi a abordagem do cuidado humano nos processos educativos, promovendo a articulação com o planeta e o Universo.

---

<sup>19</sup> Conteúdos transversais conforme a BNCC: são relativos aos temas contemporâneos transversais quando o educando aprende a lidar com situações cotidianas, a compreender o mundo que o rodeia e a se posicionar de forma ética e responsável frente às questões sociais. Eles são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania, pois favorecem o diálogo, a cooperação e o respeito às diferenças.

<sup>20</sup> Optou-se por empregar, ao longo do artigo, a abreviatura de Comunicação Não Violenta – CNV.

## METODOLOGIA

A metodologia empregada observou os fundamentos da pesquisa bibliográfica do tipo expositiva. O protocolo foi desenvolvido a partir da problemática apresentada por professores que atuam em escolas no papel de coordenadores pedagógicos e de orientadores educacionais. A problemática refere-se aos conflitos percebidos e aflorados antes e após os dois anos de pandemia. Os estudantes manifestavam(ram) desconfortos de toda ordem no âmbito socioemocional e que afetaram o desempenho escolar nos processos de aprendizagem. Diante desse contexto, buscou-se a referência mundial que resultou na obra-relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (2010) de Jacques Delors, presidente da comissão internacional. O segundo passo foi identificar, no documento da Base Nacional Comum Curricular (2017), indicações relativas à educação socioemocional. A fim de mergulhar na lacuna da educação socioemocional, devido ao baixo investimento pelas escolas, buscou-se as obras de maior repercussão no meio acadêmico. Chegou-se à obra de Marshall Rosenberg (2006), o criador da metodologia dialógica da Comunicação Não Violenta e ao artigo de Pozatti (2012), criador da Universidade da Paz, sobre educação para a inteireza do ser. Diante do estrangulamento temporal e de dificuldades para acessar a obra traduzida de Rosenberg, justifica-se o emprego de suas ideias por meio de artigos que acessaram a obra original.

O contato com a BNCC e com a metodologia da CNV<sup>21</sup> nos inspirou a traçar um comparativo entre as ideias uma vez que o documento nacional não indica a prática para a educação socioemocional enquanto na metodologia da CNV, professores, famílias e demais instituições obtêm orientações claras sobre os procedimentos ao exercício da CNV.

## FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

O documento norteador da educação básica brasileira, das escolas públicas e privadas, elenca 10 competências gerais a serem desenvolvidas, conforme BNCC (Brasil, 2017, p. 9-10):

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 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, ex-

---

<sup>21</sup> CNV- Comunicação Não Violenta: desenvolvida pelo psicólogo clínico Marshall B. Rosenberg, descreve o processo de conversação para construir uma conversa empática. Muitas pessoas entendem a comunicação violenta como o ato de insultar, agredir ou gritar com seu interlocutor. Mas não levam em consideração muitas outras formas de violência que aparecem quando nos comunicamos com outras pessoas. Por essa razão, para melhorar o relacionamento interpessoal, Marshall Rosemberg desenvolveu a ferramenta para melhor compreensão mútua e criou o termo Comunicação Não Violenta (CNV), também conhecido como comunicação colaborativa ou comunicação não agressiva.

periências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

- 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.
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

E dentre as dez competências gerais, quatro delas estão relacionadas às competências socioemocionais a serem desenvolvidas ao longo da trajetória escolar dos estudantes, tais como a: autogestão, autocuidado e o autoconhecimento, empatia e cooperação e o desenvolvimento da autonomia. Assim, a educação socioemocional ganha espaço de importância e significado na vida dos estudantes da educação básica, indicando o investimento necessário em atividades às competências e habilidades a serem atingidas.

Conforme BNCC (Brasil, 2017, p.8):

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

A educação socioemocional tem sido enfatizada em documentos oficiais de muitos países e do Brasil, uma vez que a formação do sujeito do século XXI não pode mais ser aquela da produção do sujeito acumulador de conhecimentos cognitivos, pois a formação integral vai muito além do aspecto quantitativo e informativo. A formação engloba uma totalidade de variáveis como os aspectos emocionais, afetivo, social, cultural e outros, justamente para saber lidar com as demandas e as adversidades que a vida impõe. Corroborando, Abed (2014, p. 6) destaca que: “não há como preparar as crianças e jovens para enfrentar o século XXI sem investir no desenvolvimento de habilidades para selecionar e processar informações, tomar decisões, trabalhar em equipe, resolver problemas, lidar com as emoções”. Selecionar informações sustenta-se em princípios e valores, além de objetivos

traçados claramente.

O relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, elaborado por uma comissão de especialistas, tendo Jacques Delors como presidente, foi intitulado: “Educação: um tesouro a descobrir”, aborda o novo olhar que todos os segmentos da sociedade devem ter para com a formação de nossas crianças, adolescentes e jovens. “[...] atualizar o conceito de educação ao longo da vida, de maneira a conciliar a competição incentivadora com a cooperação fortificante e com a solidariedade que promova a união entre todos” (DELORS, 2010, p. 9).

A abordagem sobre a importância de se trabalhar com habilidades para além das cognitivas já vem sendo promovida por vários estudiosos. Enfatiza a formação integral do sujeito utilizando-se de seus talentos e potencialidades, assumindo a plena responsabilidade pela elaboração do seu projeto pessoal através de seu autoconhecimento.

Conforme Delors (2010, p.10):

Somos levados, portanto, a revalorizar as dimensões ética e cultural da educação e, nesse sentido, a fornecer os recursos para que cada um venha a compreender o outro em sua especificidade, além de compreender o mundo em sua busca caótica de certa unidade; mas, previamente, convém começar pela compreensão de si mesmo em uma espécie de viagem interior, permeada pela aquisição de conhecimentos, pela meditação e pelo exercício da auto-crítica.

Ainda segundo Delors (2010), à educação deve possuir elementos básicos para se aprender a conviver, denominados de pilares da educação, que são: *Aprender a conhecer, Aprender a fazer e Aprender a ser e conviver*. O primeiro diz respeito a uma cultura de aprender ao longo da vida, o segundo suscita as habilidades socioemocionais, indicando que o indivíduo se torne apto a enfrentar as situações, muitas delas imprevisíveis, facilitando assim o trabalho em equipe. E a terceira e quarta referem-se a aprender a ser, “não deixar inexplorado nenhum dos talentos que, à semelhança de tesouros, estão soterrados no interior de cada ser humano” (DELORS, 2010, p.14). Aprender a conviver tem relação, em especial, com os desafios dos novos tempos. Segundo Pozatti (2012, p. 144) as crises humanas e não humanas (guerras, contaminação, poluição, descongelamento dos polos, erupções vulcânicas, tsunamis, terremotos) poderão nos induzir a rearranjos no planeta o que representará um problema sério, pois não estamos mais conectados com o planeta, com seus diferentes habitantes e nem conosco mesmos.

O autor Edgar Morin (2000) em sua obra: “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, expõe a importância de diferentes habilidades a desenvolver no indivíduo ao longo da vida, tendo em vista a formação integral, visando uma sociedade com senso de coletividade, reciprocidade e responsabilidade coletiva. Dedicou um dos capítulos de sua obra para destacar que um dos grandes problemas da humanidade é a falta de compreensão entre os indivíduos, “o problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, por esse motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro” (MORIN, 2000, p. 93).

O mundo no qual estamos inseridos não concebe mais uma educação embasada apenas nos aspectos cognitivos. O ensino da compreensão é condição para um futuro com a presença da solidariedade, tanto intelectual quanto moral para a humanidade. (MORIN, 2000). Compreende-se que a abordagem do desenvolvimento das habilidades socioemocionais e de uma comunicação que prime pela compreensão são a base de um currículo transversal que irá permitir a formação de sujeitos atuantes e com senso de coletividade.

Conforme Morin (2000, p. 99) a ética da compreensão:

[...] é a arte de viver que nos demanda, em primeiro lugar, compreender de modo desinteressado. Demanda grande esforço, pois não pode esperar nenhuma reciprocidade: aquele que é ameaçado de morte por um fanático compreende por que o fanático quer matá-lo, sabendo que este jamais o compreenderá. Compreender o fanático que é incapaz de nos compreender é compreender as raízes, as formas e as manifestações do fanatismo humano. É compreender porque e como se odeia ou se despreza. A ética da compreensão pede que se compreenda a incompreensão.

Corroborando com a importância do desenvolvimento da compreensão para a denominada educação do futuro, Delors (2010, p. 13) enfatiza que:

[...] após a profunda modificação dos quadros tradicionais da existência humana, surge outro imperativo que nos obriga a compreender melhor o outro e o mundo: exigência da compreensão mútua, de ajuda pacífica e - por que não? - de harmonia, ou seja, precisamente, os valores de que nosso mundo é tão carente.

O desenvolvimento da capacidade de compreensão, em todos os níveis de ensino, se faz necessário, uma vez que é uma forma e um meio de comunicação entre indivíduos e dela necessitamos para as relações serem estabelecidas de forma dialógica e solidária. (MORIN, 2000).

Importante destacar que o ensino para os aspectos cognitivos de aprendizagens de conteúdos/disciplinas curriculares é algo diverso do ensino sobre a compreensão humana. É na educação da compreensão humana que “[...] encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (MORIN, 2000, p. 93).

Se antes a contribuição da educação socioemocional já era de extrema relevância, agora no contexto pós-pandêmico é de extrema urgência. A pandemia, além de exigir um equilíbrio emocional, outras habilidades também se fizeram necessárias, como a resiliência, a empatia e a consciência social.

Cabe destacar a importância do relatório feito pela *Global Education Leaders* sobre: “Habilidades socioemocionais, questões conceituais e práticas” ao enfatizar que a escola, junto à comunidade local, deve avaliar o contexto social dos alunos para assim definir as habilidades e as competências socioemocionais a serem mobilizadas. Destaca-se também, sobre a necessária formação e instrução dos professores ao trabalharem sobre as respectivas temáticas socioemocionais com seus estudantes. (ABED, 2014).

A educação socioemocional deve ser promovida e estimulada no contexto escolar, uma vez que, essas habilidades e competências auxiliam os sujeitos a lidar consigo, a relacionar-se com os outros, a aceitar as exigências da vida, estar aberto ao novo, saber gerenciar as emoções, sejam essas positivas ou negativas. Conforme BNCC (2017, p.14).

[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

O desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais ocorrem por tempo indeterminado na vida dos sujeitos, estando intimamente ligado aos contextos da vida social, familiar

e escolar e possui significativa contribuição para a sua formação integral. Pois o autoconhecimento e as habilidades de saber lidar com as suas emoções irão tornar os sujeitos protagonistas, comprometidos, solidários e com senso de responsabilidade coletiva.

## FUNDAMENTOS DA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA

A fundamentação teórica sobre a Comunicação Não Violenta (CNV) baseia-se na obra do psicólogo Marshall Rosenberg, seus escritos e projetos desenvolvidos em diferentes países e em articulação com diferentes setores da sociedade, demonstrado através de pesquisas que a metodologia da CNV contribui de forma propositiva e positiva para a resolução de conflitos e para a formação de indivíduos empáticos e solidários.

Conforme já mencionado, inúmeras habilidades e competências estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) versam sobre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Compreende-se que os princípios da CNV estão relacionados com a BNCC, uma vez que o documento nacional menciona o cultivo das habilidades socioemocionais como a empatia, o cuidado e o respeito ao outro, responsabilidade ética e social, dentre outras, que também são fundamentos da comunicação não violenta.

A CNV está embasada em quatro etapas metodológicas, conforme Rosenberg (2006<sup>21</sup> *apud* MASCAGNI, 2021, p. 35-36), que são:

- I) Identificar, diferenciar e expressar articuladamente o que se observa e percebe, como ações, fatos e comportamentos, de forma neutra, na forma de descrição, sem fazer julgamentos ou avaliações. Identificar e diferenciar na fala do outro o que é puramente uma observação, uma descrição, e o que é um julgamento, uma avaliação.
- II) Reconhecer, diferenciar e expressar articuladamente quais sentimentos nos acometem (vergonha, mágoa, medo, irritação, alegria, satisfação, etc.) em relação ao que observamos. Identificar na expressão do outro quais são os sentimentos que estão envolvidos.
- III) Identificar e expressar articuladamente quais necessidades (de segurança, de respeito, de atenção, de tratamento justo, de subsistência, etc.) estão gerando nossos sentimentos. Identificar as necessidades, geralmente aquelas não expressas e não atendidas, que estão na base da fala e dos sentimentos do outro.
- IV) Produzir solicitações para o outro, indicando de modo claro e específico, não na forma de exigência, qual ação ou ações da parte dele seriam necessárias para atender às necessidades envolvidas. Identificar e interpretar corretamente os pedidos feitos pelos outros.

Observa-se que em cada etapa da construção da CNV há uma finalidade, ou seja, um propósito. Na primeira, sobre a importância de se estar atento aos acontecimentos, porém livre de qualquer forma de julgamento. Na segunda, há a necessidade da capacidade de identificar e de expressar de forma correta os sentimentos. Na terceira, reconhecer quais são as necessidades que estão ligadas aos sentimentos e por último saber expressar de forma clara a sua necessidade.

A metodologia da CNV “[...] é um sistema de linguagem que rechaça as generalizações estáti-

<sup>21</sup> ROSENBERG, Marshall. *Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Ágora, 2006.

<sup>22</sup> ROSENBERG, Marshall. *Nonviolent communication. A language of life*. Califórnia: PuddleDancer Press, 2003.

cas; em lugar disso, as observações devem basear-se em coisas específicas do momento e contexto” (ROSENBERG 2003<sup>22</sup>, *apud* PELIZZOLI, 2012, p. 13).

Destaca-se a importância do que pode ser considerado como “competências” ou capacidades que seriam desenvolvidas através da CNV, conforme Rosemberg (2006 *apud* MASCAGNI, 2021, p. 35):

- a) manter-se conectadas a um estado de compaixão pelas outras pessoas, mesmo em situações de conflito, estado este que, segundo o autor, faz parte da natureza humana;
- b) reformular a maneira como se relacionam com as outras pessoas e consigo mesmas, substituindo pensamentos, comportamentos e modos de comunicação que utilizem formas de violência (julgamentos desmoralizantes, rótulos, ataques, postura defensiva, etc.) por outros que sejam mais compassivos, respeitosos e satisfatórios para todos;
- c) expressar-se com honestidade e clareza, oferecendo às outras pessoas, ao mesmo tempo, uma escuta atenciosa e empática.

Conforme Ribeiro; Seibt (2021, p. 86):

A CNV se propõe ser processo e consciência de uma vivência de não violência. Isso não significa, entretanto, uma defesa da docilidade, passividade, concordância plena com o outro. Mas um convite a autoempatia e autocuidado e posterior escuta, empatia e conexão com o outro.

O autor que criou e difundiu a CNV, Rosenberg, primava pelo poder que a palavra possui e no seu impacto perante as pessoas, tendo o poder de desconstruir desde pequenos conflitos no núcleo familiar até grandes conflitos entre nações. (BARROS; JALALI, 2015).

Vivemos num mundo onde não há estímulos para que as pessoas expressem suas emoções, seus sentimentos e a todo momento há um cerceamento dessa forma de comunicação. “[...] pois cremos em geral que é sinal de fraqueza tê-los ou expressá-los, como o medo e a raiva, nossos companheiros mais encarnados. A situação se configura ainda pior para muitas pessoas, pois não chegam a ter consciência da sua vida emocional[...]” (PELIZZOLI, 2012, p.14).

Atualmente, a forma de comunicação prioritária é impositiva, desconsiderando quem está a nossa volta, as relações por muitas vezes são embasadas em quem tem mais poder de mando ou de convencimento. Assim, situações de conflitos podem ser mais facilmente desencadeadas, assim como, situações de não responsabilização pelos próprios atos, eximindo-se o interlocutor de suas responsabilidades. (BARROS; JALALI, 2015).

Conforme Barros; Jalali (2015, p. 74):

A percepção das nossas atitudes agressivas seria o passo inicial como uma das alternativas para resolução do problema, seguido por meio da prática da comunicação não-violenta que deveria começar, inicialmente, no seio familiar seguido das relações sociais como um todo com a intenção que seja difundida no mundo para que possamos conviver mais harmoniosamente com os povos de várias nacionalidades e por fim alcançar a tão sonhada paz mundial.

Dessa forma, a CNV é um método<sup>22</sup> que pode ser utilizado nos mais diversos segmentos da sociedade, desde o pequeno grupo familiar, instituições escolares, empresas, governos, etc., tendo como premissa básica o desenvolvimento da empatia.

---

<sup>22</sup> Método significa a forma de fazer algo; metodologia significa o estudo do método. A CNV consiste num método com uma metodologia. Compreende-se também por metodologia como o emprego contínuo de um método.

Conforme Barros; Jalali (2015, p.73):

O caminho para praticar essa teoria seria a empatia, analisar a situação de outro ângulo, escutar o outro sem pré-julgamentos ou agressões, buscar compreender a necessidade do outro, tal sentimento, evita a raiva, o medo e consequentemente as críticas, os julgamentos e as discussões.

Importante destacar também que a CNV é um instrumento e um método para se alcançar o objetivo maior, a transformação dos indivíduos e os seus relacionamentos sociais. Utilizando-se da linguagem verbal, Rosenberg destaca que a violência e a não violência ocorre também através da forma como as pessoas se portam, através de seus gestos, sem desconsiderar que o silêncio pode ser sim, um gesto de violência, a depender do contexto em que este ocorre. (ROSENBERG 2006 *apud* MASCAGNI 2021).

A CNV também não pode ser entendida como um método onde as pessoas irão sempre fazer o que se quer, conforme Moraes; Pelizzoli (2011<sup>23</sup> *apud* PELIZZOLI 2012, p. 11):

É importante ressaltar que a CNV não é uma técnica que irá levar as pessoas a fazer o que queremos ou a aceitar nossos posicionamentos; o objetivo de conseguir das pessoas o que se deseja deve ser totalmente abandonado, pois o real objetivo da CNV é pacificar as relações e encontrar uma forma de atender às necessidades de todos os envolvidos na relação.

Através do método da CNV que envolve a expressão de nossas emoções e sentimentos, permite-se que se demonstre a face dita mais vulnerável dos sujeitos, mas isso não demonstra sinal de fraqueza, na realidade é sinônimo de força e de coragem. Pois, para que ocorra de forma empática a CNV é necessário ter a consciência de que, querer estabelecer esse tipo de comunicação demonstra elevado grau de autoconhecimento, pois está se permitindo um grande desafio que exige confiança em si e nos outros. (PELIZZOLI, 2012).

Conforme Pelizzoli (2012, p.15):

O fato de a CNV ter posto como essencial a questão dos sentimentos envolvidos no conflito representa um ganho de consciência na questão; as pessoas brigam basicamente motivadas por emoções negativas em geral, chegando até a escravizar-se pelas mesmas (tendo o medo e a raiva como fundo prementes). Hoje sabemos que somos bastante guiados pelos condicionamentos e “disparos emocionais” do nosso cérebro “reptiliano”; temos dimensões bastante primitivas e sombrias que são partes de nossa natureza. Lidar bem com elas é apontado como a mais importante das inteligências.

Destaca-se também que, de forma lúdica, Rosenberg difundiu nas palestras a Linguagem da Girafa, utilizada em forma de metáfora e com o uso de fantoches de uma girafa e de um chacal. O uso desses animais fazia referência a forma como as pessoas se comunicam. A escolha da girafa deve-se ao fato de que, como possui um pescoço longo, possui a habilidade de enxergar ao longe e também por ser um animal que tem um grande coração. O chacal seria o contraponto, aquele que olha apenas para seu entorno, preocupado consigo próprio. (RIBEIRO; SEIBT, 2021).

Através da pesquisa bibliográfica sobre as habilidades socioemocionais e da Comunicação Não Violenta (CNV), constata-se que ambas estão correlacionadas com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a ser desenvolvida com os estudantes da educação básica no que compete as habilidades socioemocionais: comunicação empática, capacidade de lidar com as emoções, cuidado e o respeito com os outros, saber argumentar, entendimento mútuo, dentre outras.

<sup>23</sup> MORAES, Maria Carolina Fernandes; PELIZZOLI, Marcelo. Comunicação não-violenta (CNV): uma ética prática pela resolução de conflitos e empatia. <http://pt.scribd.com/doc/22270801/CNV-Carol-e-Marcelo>. Acesso em: 23f fev.2012.



## HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E CNV NO CONTEXTO ESCOLAR

A todo momento estamos interagindo e mantendo relações sociais com outros indivíduos, próximos ou não, e o contexto escolar é um desses espaços em que se estabelecem e se formam inúmeras redes e conexões de relações sociais entre membros dos diferentes segmentos. Nesse espaço de comunicação, trocas e relações, somos exemplos e vivenciamos inúmeras situações para além dos aspectos curriculares a serem vencidos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece 10 competências gerais a serem desenvolvidas com os estudantes ao longo da sua educação básica, e dentre elas, estão as habilidades relacionadas a educação socioemocional, conforme BNCC (Brasil, 2017, p. 9-10), as competências:

07. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo mesmo, com os outros e com o planeta.

08. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

09. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos de forma harmônica e a cooperação, fazendo-se respeitar, bem como promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Salienta-se também que dentro dessas habilidades socioemocionais da BNCC, há habilidades que versam sobre o que é trabalhado no método da CNV. Destacando algumas habilidades em comum, por exemplo, a competência de n.º 09 que versa sobre a empatia, habilidade essa que é um dos preceitos básicos da CNV. A competência de n.º 08 versa sobre conhecer-se, apreciar-se e ter cuidado com a saúde física e emocional, conforme já elencado na análise teórica da CNV também é um dos princípios básicos desse método de comunicação, que é saber lidar com as suas próprias emoções. Na competência de n.º 07 trata sobre a capacidade de argumentar, respeito a diversidade com posicionamento ético, sendo que essa habilidade também é princípio da CNV, pois esta preza pelo equilíbrio das necessidades de todos os sujeitos envolvidos. (MASCAGNI, 2021).

No contexto escolar há o estabelecimento de inúmeras situações que são reflexo do que ocorre na sociedade, por exemplo: violência física, violência verbal, conflitos, formas de discriminação, tensões, de estresse, de pressão, dentre outras. E é nesse espaço que o desenvolvimento da educação socioemocional e de uma CNV é de extrema importância, devendo ser trabalhado em todos os níveis de ensino e de idade. Conforme Martins (2021, p.05): “A CNV é um caminho para a educação para a paz que considera amorosa e respeitosamente as crianças como indivíduos completos, auxiliando no desenvolvimento de personalidades não-violentas nos estudantes”. Ainda, conforme Rosenberg (2006<sup>24</sup> *apud* MARTINS, 2021, p. 11): “se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas”.

A CNV é um método que já se consagrou no mundo, sendo utilizado inclusive pelo sistema

<sup>24</sup> ROSENBERG, Marshall. Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

judiciário brasileiro o programa denominado de Justiça Restaurativa. Embora pouco difundido nos sistemas de ensino, destaca-se a sua importância e relevância em ser difundido e desenvolvido seu método, tanto nas redes públicas quanto nas redes privadas de ensino.

Dessa forma, a aplicabilidade da CNV, em conjunto com o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes, tende a contribuir de forma significativa e construtiva nas relações entre docentes e discentes. Contribuindo, igualmente, para a formação de sujeitos atuantes, responsáveis e solidários.

A prática da CNV no contexto escolar tende a contribuir para que as relações e o diálogo entre alunos e professores se tornem cada vez mais próximos, auxiliando para que as relações cotidianas sejam mais empáticas e solidárias e o ambiente consensual, onde todos se sintam acolhidos e respeitados dentro das suas diversidades.

Trabalhar com as habilidades socioemocionais, juntamente com a CNV, tende a contribuir para a tão almejada educação do futuro, que conforme Morin (2000, p.45):

[...] deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural e inerente a tudo que é humano.

Corroborando Delors (2010, p. 15), destaca que as necessidades de uma educação do futuro:

[...] referem-se tanto aos instrumentos essenciais da aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problema), quanto aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitude), indispensáveis ao ser humano para sobreviver, desenvolver suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, aprimorar sua qualidade de vida, tomar decisões ponderadas e continuar a aprender.

Para Zabala (1998, p. 84) convém rever o que não é considerado nos planos de ensino e como está sendo conduzida a participação ativa dos alunos, pois os valores que se quer ensinar são efetivamente aprendidos quando “o ambiente de aula, as decisões organizativas, as relações interpessoais, as normas de conduta, as regras de jogo e os papéis que se atribuem, a uns e a outros correspondem àqueles valores...”. Nessa direção, cabe à escola vincular-se à proposta de gestão organizacional democrática.

A ideia de que desenvolver as habilidades socioemocionais e utilizar a CNV como método no contexto escolar tende a contribuir para relações mais empáticas entre alunos e professores, é reforçada por Martins (2021, p.18):

O conhecimento e a prática de uma comunicação não-violenta contribuem para uma educação que desenvolve o autoconhecimento e a empatia através de seus componentes essenciais que envolvem a observação sem julgamento, a capacidade de expressar sentimentos e necessidades e de realizar um pedido de forma clara. A CNV contribui nas relações interpessoais no ambiente escolar ao proporcionar a construção de relações mais empáticas: os docentes são capazes de se colocarem no lugar dos seus alunos e estes no lugar dos docentes, uns conhecendo as realidades dos outros. Ela também desenvolve o autoconhecimento, possibilitando os docentes a observarem-se e a expressarem-se de forma mais direta e consciente.

Nesse mesmo sentido, o método da CNV no contexto escolar tende a contribuir para a formação de sujeitos autônomos, empáticos, solidários, capazes de estabelecer relações de confiança e

de reciprocidade entre seus pares, colaborando para um ambiente que prima por uma comunicação baseada na confiança e livre de julgamentos. (MARTINS, 2021).

Saber lidar com suas emoções e sentimentos, desenvolver o autoconhecimento e suas habilidades socioemocionais, saber lidar com diferentes situações de conflitos, é a chave para a formação de indivíduos autônomos e com senso de responsabilidade coletiva.

Conforme Martins (2021, p.05):

[...] a resolução dos conflitos só é possível quando todos os envolvidos são capazes de identificar o problema e para isso é preciso que todos possam se expressar, tenham espaços de fala, sejam escutados empaticamente, sejam respeitados integralmente enquanto sujeitos ligados à emoção, que possuem crenças, valores, ideias, desejos, etc. Se faltam esses elementos, não há diálogo nem uma real aprendizagem e qualquer ação advinda dessa forma, torna-se violenta.

Destaca-se que a contribuição da CNV desenvolve progressos relacionados ao autoconhecimento, tanto para professores quanto para alunos, uma vez que, a base está no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, para os dois grupos, habilidades essas como a empatia, a solidariedade, o diálogo, o respeito, a confiança, dentre outros. (MARTINS, 2021).

É no cotidiano das escolas e frente aos seus contextos sociais que os docentes, junto com toda comunidade escolar: pais, alunos, gestores, funcionários, poderão construir iniciativas com o propósito de articular e desenvolver as competências socioemocionais contidas na BNCC e os princípios da CNV junto aos seus discentes. Um currículo transversal, que possa versar de forma contínua e propositiva com essas habilidades e competências, imprescindíveis para a formação de indivíduos, e contribuir para a formação de uma sociedade justa e solidária, que tanto se almeja.

Pois, conforme Delors (2010, p.05):

A educação é também uma declaração de amor à infância e à juventude, que devem ser acolhidas nas nossas sociedades, reservando-lhes o espaço que, sem dúvida, lhes cabe no sistema educacional e também no seio da família, da comunidade de base e da nação. Esse dever elementar deve ser constantemente evocado para que seja levado em consideração, inclusive, nas tomadas de decisão de ordem política, econômica e financeira: parafraseando o poeta, a criança é o futuro homem.

A CNV também supõe o desenvolvimento da compreensão. Conforme Morin (2000), essa é uma das mais importantes habilidades a ser desenvolvida entre os indivíduos. Conforme Morin (2000, p.100): “Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações”. E entender que: “Compreender é também aprender e reaprender incessantemente” (DELORS 2000, p.99).

Corroborando sobre a importância da habilidade da compreensão, Delors (2010, p. 26) afirma que:

Devemos deixar-nos orientar pela utopia que faz convergir o mundo para uma maior compreensão mútua, acompanhada por um sentido mais arraigado de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação de nossas diferenças de natureza espiritual e cultural. Ao permitir que todos tenham acesso ao conhecimento, a educação desempenha um papel bem concreto na plena realização desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um adquira maior compreensão de si mesmo.

Destaca-se então, a importante tarefa de todos os segmentos da escola na implementação,

na articulação e no desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais e no uso da Comunicação Não Violenta com os alunos, como instrumento imprescindível na formação de sujeitos protagonistas, colaborativos, solidários, empáticos e com senso de responsabilidade coletiva, contribuindo para a formação de um mundo mais pacificado, de olhar atendo ao seu próximo e de um máximo respeito a diversidade humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica e documental expositiva favoreceram o alcance do objetivo e do protocolo traçados para o desenvolvimento do artigo. A análise comparativa dos documentos que norteiam a educação básica Base Nacional Comum Curricular – BNCC, os quatro pilares da educação e a metodologia da Comunicação Não Violenta – CNV, subsidiou e reiterou que trabalhar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais no contexto escolar torna-se imperativo à formação integral dos sujeitos, tendo em vista, a formação de uma sociedade plural com respeito à diversidade humana. Os pensamentos, os sentimentos e o comportamento das pessoas não dependem apenas das regras socialmente estabelecidas e aceitas, e sim, da efetiva atuação em coerência com os valores reconhecidos. As atividades escolares contribuirão à concretude dessa coerência.

Se buscamos por um mundo menos desigual, com respeito a singularidade, com relações empáticas e solidárias, torna-se cada vez mais urgente o estabelecimento de um currículo articulado e posto em prática por meio do desenvolvimento de competências e habilidades que trabalhem as mais diversas dimensões da natureza humana. O desenvolvimento da capacidade de saber lidar com situações de conflitos, cada vez mais presentes nas relações sociais, requer, antes de tudo, autocohecimento, estabelecimento de relações empáticas e com senso acurado de coletividade.

Diante desse contexto, reforça-se a importância e o impacto positivo ante as relações sociais de se trabalhar e desenvolver no contexto escolar uma forma de CNV e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais através de ações propositivas, e em todos os níveis de ensino, desde a mais tenra idade escolar.

Cabe destacar que o estímulo ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais e da CNV não está atrelado apenas ao contexto escolar. Ambos convergem para todos os espaços onde há o estabelecimento de relações sociais. A busca pelo autoconhecimento, pelo estabelecimento de relações harmônicas, empáticas, pela resolução de conflitos, pelo respeito à diversidade e à complexidade humana e baseada na colaboração favorecerá a formação de sujeitos atuantes, confiantes e protagonistas de suas próprias histórias.

Pertinente destacar que, conforme documento que norteia a educação básica (BNCC) e relatório da Unesco que trata sobre a educação do século XXI, torna-se imprescindível a formação dos indivíduos para além dos aspectos cognitivos, torna-se cada vez mais imperiosa a abordagem do desenvolvimento das suas mais diversas potencialidades e talentos, para assim, se tornarem os responsáveis pelo desenvolvimento do seu projeto pessoal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais como caminho para a Aprendizagem e o Sucesso Escolar do aluno da Educação Básica**. São Paulo: abril, 2014.

BARROS, I. L.; JALALI, V.R.R. Comunicação não violenta como perspectiva para a paz. **Ideias e inovação**, Aracajú, v.2, n.3, p.67-76, set.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: MEC; Unesco; Cortez, 2010.

MASCAGNI, I. W. A Comunicação Não Violenta e as Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação**, Batatais, v.11, n.1, p. 27-39, jan./jun.2021.

MARTINS, Pâmela Rosa. **Contribuições da comunicação não-violenta na prática docente**: 2021, 20f. Artigo de Conclusão de Curso (Graduação) - Instituto Federal de Santa Catarina- Curso de Pedagogia Bilíngue, 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PELIZZOLI, M.L. Introdução à Comunicação Não Violenta (CNV) - Reflexões sobre fundamentos e método. **Diálogo, mediação e cultura de paz**. Recife: Ed. Da UFPE, 2012.

POZATTI, Mauro Luiz. Educação para a inteireza do ser – uma caminhada. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n.1, p.143-159, jan./abri.2012.

RIBEIRO, L.P.; SEIBT, C.L. Para além do certo e do errado, do bem e do mal: conhecendo melhor Marshall Bertram Rosenberg e seu processo de construção da comunicação não violenta. **Revista Signos**, Lajeado, ano 42, n.1, p. 75-98, 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa – como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS DA GESTÃO EDUCACIONAL

PEREIRA, Bianca<sup>25</sup>; SANÉ, Samba<sup>26</sup>

E-mail: bianca-pereira01@uergs.edu.br ; samba-sane@uergs.edu.br

### RESUMO

Este trabalho se propõe a discutir as principais confluências concernentes à Reforma do Ensino Médio no Brasil e à gestão educacional, tendo como foco a forma como se estabelece essas mudanças. Este processo se iniciou com a Medida Provisória (MP) n° 746/2016 que, após quase cinco meses da sua aprovação em 16 de fevereiro de 2017, foi sancionada pela Lei n° 13.415/2017, desencadeando, a partir de então, diversos processos de implementação gradativa das mudanças propostas. Porém, tais mudanças têm gerado insegurança e insatisfação de diversos setores educacionais, tendo a gestão que agir de forma a minimizar os impactos dessas modificações. Por meio de um levantamento bibliográfico, de cunho qualitativo, foi possível analisar algumas nuances em torno da forma como se está conduzindo todo esse projeto. Conclui-se que são poucos trabalhos que abordam especificamente a função da gestão educacional diante da reforma, ressaltando-se que os trabalhos apontam para um cenário de desencontro de informações, tomadas de decisão sem a participação dos envolvidos, mudanças que favoreceram a iniciativa privada, o que acarretará, no futuro, em queda na qualidade do Ensino Médio no país.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio. Gestão. Lei n° 13.415/2017.

### ABSTRACT

This article proposes to discuss the main confluences concerning the Secondary Education Reform in Brazil and educational management, focusing on the way in which these changes are established. This process began with Provisional Measure (MP) n° 746/2016 which, after almost five months of its approval on February 16, 2017, was sanctioned by Law n° 13,415/2017, triggering, since then, several processes of gradual implementation of the proposed changes. However, such changes have generated insecurity and dissatisfaction in several educational sectors, with management acting to minimize the effects of these changes. Through a bibliographic survey, of a qualitative nature, it was possible to analyze some nuances around the way this whole project is being conducted. It was concluded that there are few studies that specifically address the function of educational management in the face of the reform, emphasizing that the works point to a scenario of mismatch of information, decision-making without the participation of those involved, changes that favored the private initiative, which will lead, in the future, to a decline in the quality of Secondary Education in the country.

**Keywords:** New High School. Management. Law n° 13.415/2017.

---

<sup>25</sup> Bianca da Luz Pereira- Licenciada em Química pela UFRJ (2021), Mestranda em Ensino de Química pela UFRJ

<sup>26</sup> Samba Sané - Graduado em Administração (1995), especialização em Administração Estratégica (1997), mestrado em Desenvolvimento, Gestão e Cidadania pela UNIJUI (2006) e doutorado em Educação pela UFSM (2019).

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento dos alunos é influenciado pelos fatores sociais do meio em que estão inseridos desde o nascimento, sendo único em cada indivíduo, o que também levanta o fato de que nada é inato, tudo é influenciado pelo meio social (NEVES; DAMIANI, 2006). Entendendo esse fato nos processos educacionais e salientando que os processos de aprendizagem em sala de aula devem atuar nesse desenvolvimento, como também, a forma como cada aluno terá sua maneira de aprendizagem por causa das diferenças de desenvolvimento, destaca-se a importância de atualização do formato da educação no Brasil. Desta forma, com a premissa de que a educação nos anos finais precisa de reformas, pois não é atrativa e apresenta baixos índices de qualidade, surgiu a proposta da Reforma do Ensino Médio (REM) (FERRETTI, 2018).

Essa reforma se deu por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (BRASIL, 2016) e, após quase cinco meses da aprovação da MP, em 16 de fevereiro de 2017, foi sancionada a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), que estabeleceu a nova estrutura do Ensino Médio brasileiro. A reforma traz como objetivos a autonomia e escolhas flexíveis para os alunos, de acordo com seus respectivos projetos de vida, alterando o currículo do Ensino Médio (EM), além de transformá-lo em ensino integral. Assim, as instituições que oferecem o Ensino Médio no Brasil deverão ampliar a carga horária de 800 horas anuais para 1.000 horas, em um tempo de transição de cinco anos, contados a partir de março de 2017, tempo esse que já sofreu algumas alterações desde sua implementação, com objetivo final de oferecer 1.400 horas anuais de carga horária, tornando-se escolas de tempo integral (HERNANDES, 2020). Tais mudanças não surgem somente no tempo de permanência na escola, como também há diversas alterações na oferta de disciplinas.

Tais modificações vêm sendo discutidas desde antes de sua imposição, mas o que vemos hoje, quase seis anos após sua efetivação, é que ainda temos muitas informações desconhecidas e dificuldades para sua execução. Temos como ponto principal para uma educação de qualidade, uma educação desenvolvente como base para a aprendizagem, segundo Borges (2022, p. 34) “uma educação desenvolvente promove a ruptura com essa forma de pensar e agir e os (as) gestores (as) podem ser articuladores nesse processo”. Assim, a garantia de uma educação desenvolvente partindo de uma reforma que ainda não foi bem entendida pela sociedade gera inseguranças e dúvidas do sucesso da sua efetivação.

De forma geral, pensar em educação exige aprofundar-se teoricamente nas questões que levarão ao aprimoramento desse desenvolvimento nos alunos, pautando-se na construção cidadã, segundo Gonçalves e Figueiredo (2019, p. 85) “a educação, por si só, não constitui a cidadania, mas, é um instrumento primordial para o seu exercício”. Para isso, deve-se considerar o contexto histórico e social em que o ambiente escolar está inserido, e uma modificação a nível nacional pode desconsiderar esses contextos. Assim, a gestão pode desenvolver uma função de grande importância nessa transição.

Ou seja, a gestão educacional tem papel primordial em atender as vivências de cada aluno que compõem seu ambiente, entendendo as multiplicidades no processo de aprendizagem e de formação do indivíduo, salientando que essas funções advêm não somente dos conteúdos disciplinares, mas também dos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos, entendendo a educação como algo mais amplo do que é abordado no ensino tradicional, destacando também a educação como ferramenta de equidade social.

Segundo Militão e Militão (2019, p. 3), essa gestão depende “das experiências subjetivas dos envolvidos e de suas interações sociais, uma vez que é uma construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pais, funcionários e integrantes da comunidade.” Porém, desempenhar um trabalho de gestão democrática ancorado nas bases da interação social como forma de desenvolvimen-

to nem sempre é uma tarefa trivial, principalmente com uma mudança de grandes proporções como a REM.

Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a publicação de trabalhos produzidos com a temática da Reforma do Ensino Médio e como a gestão escolar se encontra dentro deste movimento. Como objetivos específicos destaca-se a necessidade de verificar o modo como as individualidades e o ambiente social de inserção dos alunos e corpo docente estão retratados neste momento, além de analisar como se aborda todas essas questões do ponto de vista da supervisão e orientação educacional, salientando as possibilidades de intervenção nessa área.

Para o desenvolvimento do presente trabalho foi utilizado um levantamento bibliográfico de abordagem qualitativa e caráter exploratório com objetivo de trazer reflexões sobre a compreensão dos fenômenos acerca da temática, utilizando-se como fontes-análises, as bases de dados Scielo, Portal Periódicos (Capes) e Google Acadêmico.

## METODOLOGIA

Para realização deste artigo foi realizada uma revisão na literatura, por meio de artigos publicados a partir de 2017, em diferentes repositórios, com a finalidade de pesquisar e agrupar trabalhos que discutem a temática da REM do ponto de vista da gestão escolar, levantando pontos de confluência com o desenvolvimento dos alunos. Assim, seguiu-se um estudo qualitativo de caráter exploratório e descritivo, realizando-se a partir de buscas nos principais portais de pesquisa, sendo feito um recorte temporal a partir do ano em que se instituiu a reforma.

Foram utilizadas as palavras-chave sobre o tema: reforma do ensino médio, novo ensino médio, gestão educacional e gestão escolar, combinadas com os operadores booleanos AND e OR. Para realização da escolha dos artigos foram considerados critérios de inclusão e de exclusão, de forma a trazer somente os artigos relevantes para a pesquisa, assim, os critérios de inclusão foram: ser trabalho científico, apresentar texto completo e disponível para leitura, somente textos na língua portuguesa e que apresentavam a gestão escolar relacionada a reforma do ensino médio. Já para os critérios de exclusão, foram descartados aqueles trabalhos que abordavam somente uma das temáticas, somente gestão escolar ou somente a REM, e trabalhos em formato de tese ou dissertação. Assim, obteve-se 9 trabalhos que serviram de base para a construção deste artigo, sendo selecionados de acordo com o Quadro 1.

**Quadro 1 - Organização da pesquisa por trabalhos publicados**

Base de Dados	Descritores	Total de trabalhos	Filtro de data	Trabalhos Utilizados
Portal Periódicos Capes	Gestão educacional, novo ensino médio, reforma do ensino médio	45	2017-2023	4
Scielo	Gestão educacional, novo ensino médio, reforma do ensino médio	33	2017-2023	2
Google Acadêmico	Gestão educacional, novo ensino médio, reforma do ensino médio	70	2017-2023	3

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A partir da seleção inicial dos trabalhos que compuseram este artigo, deu-se início à análise minuciosa de cada um deles, podendo caracterizá-los, servindo de base para a construção das ideias acerca da Reforma do Ensino Médio e a Gestão Educacional.



## CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS TEXTOS

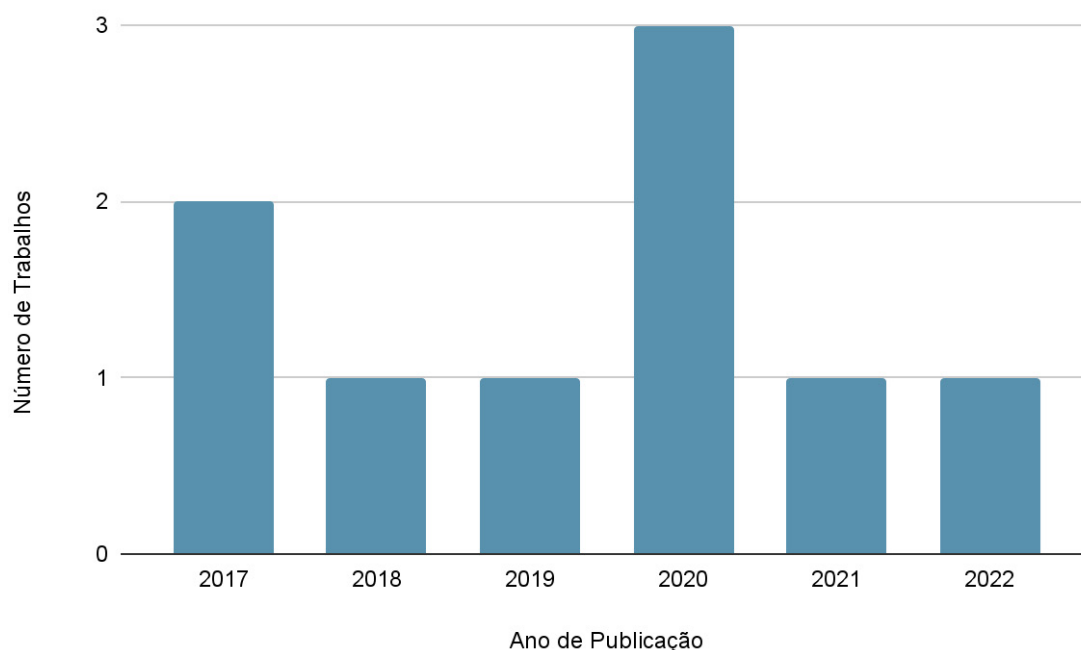
Os textos selecionados foram distribuídos em ordem cronológica de publicação, de forma a analisar como se deu a evolução das discussões ao longo do tempo, como também analisar as diferenças de concepções no início da implementação da lei e após já ser implementada em alguns estados. Desta forma, de acordo com o Quadro 2, foram analisados os seguintes textos:

**Quadro 2 - Artigos selecionados que versam sobre A Reforma do Ensino Médio e Gestão**

Código	Autoria	Ano	Título	Revista
A1	Maciel, Perboni, Viegas	2017	Gestão escolar no ensino médio após a reforma	Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS
A2	Bezerra, Araújo	2017	A reforma do ensino médio Privatização da política educacional	Revista Retratos da Escola, Brasília.
A3	Siqueira <i>et al.</i>	2018	A reforma do Ensino Médio: novos desafios para a gestão escolar	RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional
A4	Maciel	2019	Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE	Educação & Realidade, Porto Alegre
A5	Silva, Martins	2020	A participação docente na nova reforma do ensino médio	Rev. HISTEDBR On-line
A6	Silva, Bernado	2020	Ensino Médio em tempo integral: uma aposta na qualidade de ensino?	Rev.educ.PUC-Camp
A7	Lima <i>et al.</i>	2020	Avaliação da gestão no ensino técnico profissional: implicações da reforma do ensino médio	RPGE–Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara
A8	Negrão, Hora	2021	A Regulamentação e as Primeiras Ações de Implementação da reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017 no Pará	Revista Trabalho Necessário
A9	Wathier, Cunha	2022	Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral	Educação & Realidade, Porto Alegre

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A distribuição de artigos por ano de publicação é apresentada na Figura 1. Observa-se que utilizando-se os critérios de inclusão e de exclusão apresentados anteriormente, as publicações escolhidas se iniciam no ano de 2017, recorte temporal escolhido, pois foi o momento em que se começaram os movimentos de integração da reforma nas escolas, após a implementação da lei, tendo mais publicações no ano de 2020, acredita-se nesse número superior no ano de 2020 por conta da obrigatoriedade de se iniciar o ensino integral e os percursos formativos no ano de 2021, o que aumentou as discussões acerca da temática.

**Figura 1 - Número de artigos publicados por ano**

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

Ao analisar os 9 artigos selecionados referentes à REM e à Gestão, nota-se a presença de 23 palavras-chave diferentes. O termo mais frequente, citado 12 vezes, está relacionado ao Ensino Médio, considerando as palavras-chave que tinham as palavras “Ensino médio”, podendo ou não ter complementos, como “reforma” ou “novo”, seguido de “gestão”, que aparece 10 vezes, também podendo ou não tê-los. Os termos “tempo integral”, “políticas públicas” e “lei nº 13.415/2017” também apareceram com certa frequência. Os demais termos são indicados apenas uma ou duas vezes. De acordo com as palavras-chave e os títulos dos artigos analisados, é possível perceber que há uma grande variedade de aspectos abordados, salientando que este é um assunto amplo, mesmo tendo como recorte a Gestão Educacional.

Quanto às temáticas, 2 trabalhos abordavam de forma majoritária a gestão educacional e seus desdobramentos para enfrentar a Reforma do Ensino Médio, o que salienta que apesar de o foco da pesquisa ter sido trabalhos que abordassem exclusivamente a gestão educacional, esse foco teve que ser ampliado para obter resultados mais satisfatórios de análise, assim, os demais trabalhos abordam a gestão, porém não como foco principal do texto, mas trazendo a temática em seu conteúdo.

A partir do anteriormente exposto, os conceitos presentes nas publicações analisadas permitiram a delimitação de 4 dimensões conceituais. Tais dimensões possibilitam observar uma abordagem diversa e abrangente acerca da reforma nas publicações, como explicitado no Quadro 3.

**Quadro 3 - Dimensões e ocorrência de trabalhos**

Dimensão	Ocorrência
Relato Local	A5, A6, A7, A9
Análise documental	A3, A4, A8
Privatização do Ensino	A2
Gestão Democrática	A1

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

Após agrupá-los e classificá-los em dimensões mais gerais que os comportassem, foram feitas análises levantando os pontos principais para entendimento da temática em cada dimensão exposta.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na dimensão de relato local, temos 4 artigos, trazendo a realidade em diferentes regiões do Brasil. O artigo A7 traça a relação de trabalho dentro do marxismo com as relações educacionais em uma escola de ensino técnico, passando pela gestão como forma de organizar novas propostas de ensino. Desta forma, os autores trazem reflexões de como a REM afetou as escolas em um município de Fortaleza, salientando as novas premissas da educação, baseadas na interação social e não apenas na aprendizagem disciplinar. O artigo traz, através de uma análise quantitativa, as opiniões dos professores acerca da gestão, resultando na caracterização da importância da gestão nesse momento de transição para o novo currículo.

Por apresentar uma pesquisa quantitativa percebe-se que o artigo não traz muitas informações sobre a forma como a gestão lida com essa transição, porém apresenta grande importância ao salientar que a equipe docente espera que a gestão aja ativamente para facilitar esse processo, não só a gestão educacional, como também a gestão pública. Já o artigo A9, ressalta as falhas da implementação da lei, que vem sendo instaurada sem considerar a realidade pela qual as escolas públicas no Brasil se encontram, ressaltando a importância não somente da execução de leis, mas principalmente, a disponibilidade de recursos financeiros e informações para seu funcionamento, trazendo um recorte para a realidade de uma escola do Distrito Federal.

Ainda em um momento de críticas negativas à reforma, o artigo A5 traz apontamentos acerca da forma como ela se estabeleceu, dando destaque a uma pesquisa local em um município de São Paulo com professores sobre a reforma e uma gestão participativa. Como resultados, o artigo traz que os professores reconhecem que não se encontram em uma cultura participativa, assim, a gestão atende mais a uma dinâmica similar a empresarial do que a democrática, como também a reforma o faz, já que não considerou a participação dos sujeitos envolvidos na mesma, encontrando-se distante de “práticas humanizadoras, democráticas e comprometidas com o bem-estar individual e social de cada aluno, bem como da comunidade escolar.” (SILVA; MARTINS, 2020, p.20)

O artigo A6 apresenta uma abordagem diferente dos demais artigos dessa dimensão, trazendo a gestão de uma escola localizada no Rio de Janeiro que já implementou o ensino integral como parte do currículo do Ensino Médio, porém essa escola já adota o ensino integral desde 2014, como parte de outro projeto, já contendo modificações em sua infraestrutura e no treinamento da equipe, obtendo como resultado diversos benefícios para os alunos, como descrito pela gestão escola, porém podemos perceber que esse é um caso de sucesso, pois já é uma política que vem sendo discutida e adaptada pela escola, antes mesmo da implementação da lei. Assim, percebe-se que essa dimensão traz aspectos diferentes de abordagem, porém nos primeiros textos dessa dimensão encontramos fortes críticas ao novo modelo de ensino, mas destacando a necessidade da participação da gestão para o bom funcionamento de qualquer mudança.

Na dimensão da análise documental, temos três artigos que destacam as leis e normativas correspondentes à reforma. No artigo A3, os autores trazem uma discussão salientando a diferença entre políticas públicas e leis, salientando que a reforma e as políticas públicas educacionais deram origem à lei que regulamenta a reforma. Reforçando que a gestão deve estar atenta às questões de interesse coletivo, baseadas na nova realidade que traz uma ótica interativa e dinâmica, revendo as formas de liderança da gestão. Ainda é ressaltado pelos autores que, “em tempos de crise das instituições, a liderança do gestor é ainda mais necessária, na medida em que a atmosfera de incerteza pode prejudicar o bom andamento dos processos e o planejamento das ações.” (MOCARZEL; ROJAS; PIMENTA, 2018, p.167)

O texto ainda salienta o desafio enfrentado pela gestão acerca da reforma, pois seus princi-

pais objetivos ainda geram desconfiança para a mesma, descreve as mudanças traçando um comparativo com a realidade das escolas públicas no Brasil, como por exemplo, o ensino integral, que é um dos objetivos da reforma, porém a realidade financeira dessas instituições não acompanha essa proposta. Outro problema que preocupa a gestão é a distribuição de horários. Assim, o artigo conclui que são inúmeros desafios entregues à gestão, trazendo diversas dificuldades aos gestores. Salienta-se que, por ser um artigo de 2018, as escolas ainda não tinham iniciado a implementação dos itinerários, porém as dúvidas seguem da mesma forma. Já o artigo A8 artigo faz um recorte sobre a reforma e a gestão no Estado do Pará, sendo um texto que traz uma dimensão de análise local, porém ficou definido para a dimensão de análise documental, pois traz documentos desenvolvidos para facilitar a aplicação da reforma implementados no estado do Pará, assim, diferente dos artigos da dimensão anterior ele dispõe de documentos criados para auxiliar os gestores na execução do Novo Ensino Médio.

O texto destaca um aspecto de muita relevância na aplicação da reforma, que é a forma como ela ocorre, salientando as relações políticas, econômicas e sociais envolvidas no decorrer do processo e como elas fazem parte de estratégias e ações que incidem sobre a formação dos sujeitos nas perspectivas de atender um mercado em nível internacional, trazendo a relação público-privada presente na reforma. O texto também destaca que a gestão opera precedida por intencionalidades, ou seja, interesses e fins da própria gestão para além da gestão escolar. Assim, o texto conclui que apesar das propostas estarem pautadas na elevação da qualidade do ensino, na prática, isso não vem ocorrendo, e documentos e cartilhas não foram suficientes para uma boa aplicação, deixando diversos desafios para gestão, além de salientar que esta reforma está servindo apenas para suprir as demandas do capitalismo, evidenciando as desigualdades sociais, como abordado por Libâneo (2012, p. 13), a dualidade em ensino para ricos e para pobres se intensifica, salientando que o “agravamento da dualidade da escola pública brasileira atual, caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres. Esse dualismo, perverso por reproduzir e manter desigualdades sociais.”

Também abordando a documentação disponível acerca da Lei nº 13.415/2017, o artigo A4 ressalta de forma mais detalhada todos os pontos dessa legislação e como poderia ter colaborado com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, destacando os possíveis problemas em relação a sua má aplicação, e relacionado a gestão. Ressalta, ainda, a necessidade de participação democrática da gestão e todo o corpo da escola nas decisões tomadas. Assim, apesar de os três textos trazerem de forma mais contundente a documentação e processo histórico de implementação da reforma, os três destacam a necessidade de maior participação na tomada de decisões, ou seja, não basta apenas a gestão ter que administrar a reforma, mais medidas são necessárias para seu sucesso, como também para uma educação de qualidade, como destacam Fávero, Costa e Centenaro (2019, p.674):

Educar para a democracia e cidadania supõe uma formação ampla, integral e reflexiva. Abreviar o processo, retirar dos currículos a importância das artes e humanidades leva a riscos sérios para a própria democracia, visto que a educação técnica por si só, não poderá dar conta da formação integral do educando. (FÁVERO; COSTA; CENTENARO, 2019, P.674)

O artigo A2 está inserido na dimensão da privatização do ensino, dimensão que permeia alguns outros artigos, mas é trazido por esses autores de forma mais evidenciada. Diferente dos demais, os autores trazem o panorama das iniciativas privadas que apoiam a reforma, no intuito de beneficiarem os capitalistas, na prerrogativa de que o Ensino médio da forma como estava era desinteressante e desmotivador, nesse artigo a perspectiva da gestão entra como algo que passa a ser

privatizado e pertencer às empresas que fomentam a proposta, reforçando o controle político-ideológico por parte das iniciativas privadas. Tais abordagens são necessárias para o trabalho da gestão, para que se compreenda o panorama total do que vem ocorrendo, assim, perceber que entidades não educacionais podem influenciar na gestão educacional, deve ser algo a ser discutido, pensado e analisado, percebendo as nuances e problemas futuros dessas ações. Assim, podemos destacar que esse modelo de educação pautado no capitalismo é descrito por Pereira (2018, p.118) em eixos:

Essa concepção de educação assenta-se em quatro eixos, a saber: i) assemelhar escolas com empresas, com o intuito de oferecer uma formação polivalente, centrada em conhecimentos rudimentares; porém, úteis ao mercado de trabalho; ii) tratar a educação como treinamento e instrução de competências e habilidades individuais, estimulando a competitividade; iii) exigir, por meio de avaliações externas, as características de escola-empresa no quase-mercado educacional, objetivando a exigência de alunos preparados e adaptados às demandas do mercado; e iv) exigir e responsabilizar os estudantes e jovens pela aquisição das destrezas necessárias aos padrões capitalistas de empregabilidade. (PEREIRA, 2018, p. 111).

Na dimensão da gestão democrática, temos o artigo A1, que salienta o papel da gestão democrática como promotora do funcionamento das normativas impostas, lembrando sempre da necessidade de decisões tomadas com a participação de todos os envolvidos na oferta de uma educação de qualidade, traçando um panorama da gestão antes e após a reforma. Ressaltamos que por participação para uma gestão democrática entendemos que “participar significa estar inserido nos processos sociais de forma efetiva e coletiva, opinando e decidindo sobre planejamento e execução”(FERREIRA, 1999, p. 11) O texto ressalta que há a presença de discussões acerca da gestão democrática nos documentos norteadores da reforma, porém a forma com que foi imposta não obedece às regras de uma gestão democrática, já que as decisões não foram discutidas e debatidas, mas apenas impostas. Diante das informações dos artigos e das realidades das escolas, dos professores, da gestão e dos alunos, destaca-se que a reforma apesar de seus quase seis anos, ainda restam muitas dúvidas na sua eficácia, assim, trabalhos publicados na sua implementação em 2017 e trabalhos publicados recentemente, ainda relatam os mesmos problemas. O que se percebe é que pouco se discute sobre os aspectos de desenvolvimento dos alunos quando tratamos da gestão, pois ainda estamos presos em aspectos iniciais da reforma, como o seu funcionamento, a alocação de disciplinas e a estruturação financeira para sua implementação. Hernandez (2019, p. 5) aborda que “essa medida estabelecida à sociedade brasileira poderá levar a profundas desigualdades nas escolas. Alunos de escolas mantidas pelo Poder Público terão de se contentar com que o Estado, em tempos de ajuste fiscal, puder, quiser ou pretender lhes oferecer.”

Assim, algo que destacamos é a necessidade de participação de todos para o bom funcionamento da reforma, assim, como pensamos em gestão democrática em um aspecto mais localizado, pensando na realidade local de cada escola, isso também será necessário ao se pensar em uma reforma de nível nacional, ou seja, a participação de todos na tomada de decisões, Silva e Boutin (2018, p. 523) destacam que a “amplitude da reforma e da ausência de uma discussão democrática, [...] não poderia gerar outra coisa senão a revolta de diversos segmentos sociais ligados à educação”. Tais atitudes se tornam necessárias quando percebe-se não somente a confusão de informações, mas também a insatisfação com esse novo modelo de ensino médio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um modelo de ensino que surge a partir do diagnóstico do fracasso escolar como proposta

de atender a uma demanda social da necessidade de um ensino mais útil e atrativo para os jovens nos anos finais do ensino básico, parece ser a solução para a maioria dos problemas enfrentados pela gestão. Porém, o projeto vem mostrando que apresenta mais desafios que soluções aos gestores escolares, a pressa da sua implantação, a confusão de informações e a falta de investimentos necessários são algumas das problemáticas percebidas ao longo da análise dos artigos que tratam sobre o assunto.

Ainda restam muitas dúvidas sobre a real eficácia dessa reforma e se a gestão escolar terá autonomia para pensar o desenvolvimento dos seus alunos acima dos interesses do capitalismo e iniciativas privadas. Assim, a reforma segue, diante de descontentamentos, reclamações e dúvidas, não somente da gestão como também do corpo docente e discente. A reforma se apresenta como uma proposta sem condições de ser colocada em prática em sua plenitude pela grande maioria dos gestores escolares públicos e privados, já que precisam de mais recursos educacionais e principalmente de medidas pensadas na realidade diversa que temos no Brasil.

Pelo exposto pode-se perceber que a Reforma precisa de muitas mudanças para se atingir a qualidade de ensino desejada, como também percebe-se a escassez de trabalhos que relatem como a gestão educacional está lidando com essa reforma e que apesar de termos trabalhos que relatem algumas realidades locais, a falta de se abordar o modo como as individualidades e o ambiente social de inserção dos alunos e corpo docente está se dando nesse momento dificulta a compreensão do que realmente será necessário nessa reforma. Mesmo com a escassez de trabalhos, é perceptível o motivo do descontentamento por grande parte dos educadores em relação a essas mudanças.

Acima de tudo, é fundamental ressaltar que ao refletir sobre o processo de mudança descrito no levantamento pode-se vislumbrar que essa mudança trará prejuízos a curto e longo prazo para a educação brasileira, sendo necessária uma maior mobilização das camadas afetadas pela reforma, a fim de ponderar todas as questões vigentes na reforma e lutar por uma educação de qualidade que preza pela formação cidadã, pela autonomia e senso crítico dos alunos, retirando um dos principais pontos assinalados nas análises de uma educação voltada para atender as demandas da iniciativa privada. Sendo assim, a gestão educacional tem esse desafio de luta e oposição para aumentar a qualidade do ensino público e privado no país, que já enfrenta diversos desafios além da reforma.

Desta forma, o presente trabalho contribuiu para entender os desafios que estão sendo enfrentados pela gestão diante dessas mudanças, assim, para futura atuação na área serviu para conscientizar sobre a necessidade de construir uma gestão educacional alinhada a qualidade de ensino, sendo necessário estar atenta aos fatores que podem atrapalhar ou contribuir com essa qualidade, avaliando não só a curto prazo, mas também os impactos futuros das ações postas em prática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, Vinícius de Oliveira; ARAUJO, Carla Busato Zandavalli Maluf de. A reforma do ensino médio: privatização da política educacional. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 603-618, 2017.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União - Seção 1. Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BORGES, Ana Lúcia. Formação continuada de gestores na educação infantil na perspectiva da educação desenvolvete. **Universidade Estadual Paulista (Unesp)**, 2022. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/234519>> Acesso em: 25 jan. 2023.

GONÇALVES, Aline Loredane; DE CARVALHO FIGUEIREDO, Frederico. Educação para a cidadania e o ensino médio: uma revisão teórica. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 12, p. 29077-29096, 2019.

FÁVERO, Altair Alberto; COSTA, Daiane Rodrigues; CENTENARO, Junior Bufon. Reforma do Ensino Médio no Brasil e crise mundial da educação: uma análise reflexiva da flexibilização das humanidades na educação básica. **Ensino Em Re-Vista, Uberlândia**, MG, v. 26, n. 3, p. 656-676, 2019.

FERREIRA, Rosilda (Coord.). Construindo a Educação na Cidade de Camaragibe. Camaragibe (PE): **Secretaria de Educação**, 1999

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação UFSM**, v. 44, 2019.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei n.º 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, p. 579-598, 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola de conhecimento para os ricos, e escola de acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Marcos Antonio Martins *et al.* Avaliação da gestão no ensino técnico profissional: implicações da reforma do ensino médio. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, p. 347-371, 2020.

MACIEL, Giovanna Amorim; PERBONI, Fabio; DOS SANTOS VIEGAS, Elis Regina. Gestão escolar no Ensino Médio após a reforma. **Horizontes-Revista de Educação**, v. 5, n. 9, p. 51-67, 2017.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legislação e das Metas do PNE. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019.

MILITAO, Silvio Cesar Nunes; MILITÃO, Luciane Silva da Costa. A gestão democrática na legislação educacional nacional: avanços, problemas e perspectivas. **Horizontes (Bragança Paulista)**, v. 39, p. 019007-019007, 2019.

NEGRÃO, Alice Raquel Maia; DA HORA, Dinair Leal. A regulamentação e as primeiras ações de implementação da reforma do ensino médio pela lei nº 13.415/2017 no Pará. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 106-135, 2021.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNirevista**, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2006.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 107-127, jan./abr. 2018.

PIMENTA, Maria de Fátima Barros; MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; ROJAS, Angelina Accetta. A reforma do Ensino Médio: novos desafios para a gestão escolar. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 1, p. 159-176, 2018.

SILVA, Damaris Daiane Dias; MARTINS, Marcos Francisco. A participação docente na nova reforma do ensino médio: um estudo sobre Pilar do Sul/SP. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. e 020022-e 020022, 2020.

SILVA, Flávia Gonçalves da; BERNADO, Elisangela da Silva. Ensino Médio em tempo integral: uma aposta na qualidade de ensino? **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 25, 2020.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo Ensino Médio e Educação Integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação: Santa Maria**, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set. 2018.

WATHIER, Valdoir Pedro; CUNHA, Célio da. Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral. **Educação & Realidade**, v. 47, 2022.



# SABERES EXPERIENCIAIS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR

VIEIRA, André Ricardo Lucas<sup>27</sup>; DA PIEVE, Maria da Graça Prediger<sup>28</sup>  
E-mail: andre-vieira01@uergs.edu.br; maria-pieve@uergs.edu.br

## RESUMO

Este artigo resulta da pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão de Curso e teve como objeto de investigação as aprendizagens experienciais do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. A concepção de experiência, no referido estudo, emerge das acontecimentos da escola que se constitui em um elemento basilar para a produção de saberes e práticas que o coordenador produz. O objetivo foi compreender como os saberes dos coordenadores pedagógicos emergem das aprendizagens experienciais no cotidiano escolar. Neste sentido, o estudo fundamentou-se na base epistemológica da pesquisa qualitativa, em que o sujeito e a realidade formativa são concebidos como indissociáveis. Ancorou-se na abordagem da Pesquisa Narrativa, que se caracteriza por ser um processo de investigação que considera o espaço tridimensional: pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação). A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IFSertãoPE. Os colaboradores foram 3 (três) coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio Integrado nos campi do IFSertãoPE e o dispositivo proposto foi a entrevista narrativa. O estudo evidenciou que os saberes que o coordenador mobiliza para desenvolver seu trabalho emerge das situações cotidianas que ele se envolve no cotidiano escolar. Aliado a esses saberes, a formação é também um potente elemento que converge para possibilitar uma melhor atuação do coordenador pedagógico.

**Palavras-chave:** Saberes experienciais. Coordenação pedagógica. Educação. Pesquisa narrativa.

## ABSTRACT

This article is the result of research carried out as a Course Completion Work and had as its object of investigation the experiential learning of the pedagogical coordinator in the school routine. The conception of experience, in the mentioned study, emerges from the happenings at the school, which constitutes a basic element to produce knowledge and practices that the coordinator produces. The objective was to understand how the knowledge of the pedagogical coordinators emerges from experiential learning in the school routine. In this sense, the study was based on the epistemological basis of qualitative research in which the subject and the formative reality are conceived as inseparable. It was based on the Narrative Research approach, which is characterized as an investigation process that considers the three-dimensional space: personal and social (interaction); past, present, and future (continuity); combined with the notion of place (situation). The research was developed at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Sertão Pernambucano – IFSertãoPE. The collaborators were 3 (three) pedagogical coordinators who work in Integrated High School on

---

<sup>27</sup> Discente da Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. E-mail: andre-vieira01@uergs.edu.br

<sup>28</sup> Orientadora e Professora da Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. E-mail: maria-pieve@uergs.edu.br

the IFSertãoPE campuses, and the proposed device was the narrative interview. The study showed that the knowledge that the coordinator mobilizes to develop his work emerges from the everyday situations he gets involved in the school routine. Allied to this knowledge, training is also a powerful element that converges to enable a better performance of the pedagogical coordinator.

**Keywords:** Experiential knowledge. Pedagogical coordination. Education. Narrative research.

## INTRODUÇÃO

A realidade contemporânea demanda profissionais da educação críticos e transformadores de um panorama de perplexidade diante das aceleradas mudanças sociais, das novas configurações do mundo do trabalho e das novas exigências de aprendizagem.

Se a escola como instituição não quiser estagnar, deve interagir com as transformações ocorridas no mundo e no ambiente que a rodeia. Deve entrar na dinâmica atual marcada pela abertura, pela interação e pela flexibilidade. As instituições, à semelhança das pessoas, são sistemas abertos, estão em permanente interação com o ambiente que as cerca, que as estimula ou condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem.

A educação de qualidade é uma busca constante das instituições de ensino, para que isso se torne realidade são necessárias ações que sustentem o trabalho em equipe. As organizações precisam cada vez mais de profissionais responsáveis, dinâmicos e inteligentes, com habilidades para resolver problemas e tomar decisões.

Um desses profissionais é o coordenador pedagógico, que tem que ir além do conhecimento teórico, pois, para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é necessário percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informações e refletindo sobre sua prática, considerando que a experiência não é nem formadora, nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação.

Trata-se, portanto, de compreender que uma experiência não gera um saber acumulado pelo tempo de trabalho ou, ainda, por desenvolver uma prática muitas vezes. Mas, por ser tocado pelas singularidades e tessituras da prática, que deslocam o sujeito para pensar outras possibilidades do seu fazer, gerando disposição para tornar sua ação educativa uma política de conhecimento para si, bem como para outros.

Nesse processo, a atuação do coordenador pedagógico é relevante e faz diferença. Mediar as ações junto ao gestor para criar condições da formação continuada ocorrer na escola, promovendo a realização de momentos de encontro pedagógico, não apenas com finalidade de discutir as questões efervescentes que ocorrem no interior da escola, porém com objetivo de buscar e propiciar momentos de estudos, troca de saberes entre os profissionais, provocar reflexões sobre a prática pedagógica, levar o professor a se perceber e a sentir-se parte fundamental desse processo. Tudo isso é proeminente para que os processos de ensino e de aprendizagem ocorram de forma diferente, enriquecedora, em que todos ganham, professores, alunos e comunidade.

Nesse sentido, o presente artigo traz para a cena reflexões que o próprio coordenador produz ao narrar suas vivências no ambiente escolar, considerando que as vivências profissionais na escola são singulares, demarcadas pelas ações que coordenadores pedagógicos constroem no cotidiano escolar. Assim sendo, partimos do pressuposto de que, ao contribuir para a efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem, o coordenador pedagógico mobiliza uma pluralidade de saberes, entre eles, os experienciais. Em suas atividades cotidianas, ele atua e recompõe constantemente seus

saberes que são plurais, heterogêneos e interconectados e mobilizam diversos saberes que orientam e fundamentam as ações pedagógicas.

Nesse entendimento, contribuimos com o debate educacional ao definirmos o saber do coordenador como expressão da atividade humana que se desenvolve nas trajetórias de formação pessoal/profissional, ao longo de uma carreira, que se constitui no interior das práticas pedagógicas e na relação com os saberes especializados, profissionais e pedagógicos, que busca a reciprocidade entre a teoria e a prática, entre as dimensões objetivas e subjetivas, constituindo assim, as múltiplas faces da formação, da carreira e da prática social do coordenador pedagógico (ARAÚJO, 2005).

Ancorado neste cenário, o estudo se delineou a partir da seguinte questão problematizadora: De que forma os saberes dos coordenadores pedagógicos emergem das aprendizagens experienciais no cotidiano escolar?

Em busca de responder a este questionamento, objetivamos compreender como os saberes dos coordenadores pedagógicos emergem das aprendizagens experienciais no cotidiano escolar. Do ponto de vista teórico metodológico, o estudo ancora-se na pesquisa qualitativa, que, segundo Fiorntini e Lorenzato (2009, p. 60), é definida como “um processo de estudo que consiste na busca disciplinada de saberes ou compreensões acerca de um fenômeno, problema ou questão da realidade o qual inquieta o pesquisador perante o que se sabe ou diz a respeito”.

O contexto em que o presente artigo se desenvolveu leva em consideração as ambiências formativas e profissionais de 3 (três) coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE) e o dispositivo de pesquisa que utilizamos foi a entrevista narrativa.

Para além da presente introdução, o estudo se desenvolve em outras três seções. Na seção metodológica, apresentamos a base epistêmica da pesquisa narrativa, evidenciando quais as proposições desta abordagem, justificando e explicando a escolha metodológica para o desenvolvimento da pesquisa. Apresentamos os dispositivos de pesquisa, bem como da forma metodológica em que as narrativas foram desenvolvidas. Na terceira seção, discorreremos sobre as narrativas dos colaboradores desta pesquisa, mostrando que ao produzir narrativas sobre si mesmos, os coordenadores pedagógicos têm a oportunidade de se inserir num contexto de reconstrução e reflexão sobre muitos momentos por eles vivenciados, oportunizando o afloramento dos significados que o ato de narrar pode proporcionar, nos possibilitando produzir sentidos aos saberes por eles construídos. Na última seção, abordamos as considerações finais, sintetizando o que foi possível compreender sobre os saberes-experiências que emergem no cotidiano escolar na Educação Básica.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Percebemos quão variadas, subjetivas ou objetivas, podem ser as razões que motivam o desencadear de uma pesquisa acadêmica em qualquer área de estudo. Da perspectiva do observador, daquele que se sente instigado a buscar respostas, toda e qualquer razão se torna plausível e verdadeira em seu contexto. É um fazer pesquisa no qual não se fala sobre a escola, se fala a partir dela, por ela e com ela. Encontrar uma perspectiva metodológica que dê conta de considerar a especificidade desse tipo de estudo configura-se em um grande desafio para quem decide trabalhar com a pesquisa narrativa.

As pesquisas em educação, por vezes, valem-se de referenciais teórico-metodológicos que buscam a neutralidade do pesquisador em relação ao seu objeto. Desse modo, todo e qualquer indício que aponte para a “contaminação” dos dados pelo olhar subjetivo do pesquisador é evitado. Para muitas propostas, esse pode ser um recurso pertinente a ser utilizado. Entretanto, ao se tratar

de pesquisas que pautam sua investigação no ato de narrar, de registrar, através do relato (escrito ou oral), as vivências de um determinado processo, enredar-se dentro de um referencial teórico-metodológico com o rigor acima descrito é cair na armadilha da neutralidade. Na tentativa de adequar seus achados (os dados produzidos) nesse modelo, o pesquisador desconsidera o que há de mais importante no seu fazer pesquisa: as particularidades, as singularidades, a imprevisibilidade, a aproximação e o reconhecimento entre pesquisador e colaboradores.

A partir do descrito e considerando o problema de pesquisa levantado, o presente estudo pretende desenvolver uma pesquisa, cuja abordagem proposta é da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015) que parte da compreensão de um fenômeno da experiência humana, e se estrutura na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas. A escolha feita se justifica por acreditar na oportunidade de oferecer, aos coordenadores pedagógicos pesquisados, um momento para a reflexão sobre sua prática e expressá-la por meio da narrativa.

A justificativa para a escolha deste método não seria outra, se não, a de perceber que a pesquisa narrativa permite ao colaborador analisar os processos formativos que tenha vivenciado ao longo de sua trajetória, mobilizando-o a entender como os saberes emergem das acontecimentos da escola, cristalizada por experiências que moldam a forma de pensar e de agir de uma pessoa. Ademais, tal abordagem permite ao pesquisador interagir diretamente com o colaborador de sua pesquisa, recorrendo aos processos interlocutórios, como forma de permitir ao participante dar sentido a sua própria trajetória, por meio da linguagem, que emana nas narrativas diversas produzidas por alguém que fala de si, a partir da condição de ser um humano, que vive, atua e age sobre um mundo, produzido na cotidianidade e na relação com o outro.

Vale ressaltar que, em pesquisas qualitativas como esta que se desenvolveu, não se investiga em razão de resultados. O que se quer obter é a compreensão dos processos a partir da perspectiva dos colaboradores da investigação. As características da metodologia citada encontram grande receptividade no campo das ciências humanas por favorecerem a experiência do participante, marcando assim o sentido da presença e da realidade vivida para constituição das informações de pesquisa. Essa experiência ressoa na educação, porque valoriza a história que os coordenadores pedagógicos edificam ao longo da carreira docente, bem como permite refletir sobre essa história como parte integrante do colaborador.

Para dialogar e refletir sobre a potencialidade da pesquisa que desenvolvemos, buscamos a compreensão do conceito de experiência a partir de Jorge Larrosa (2002; 2018). Narrar... Lembrar... Ressignificar. A experiência não está desassociada da narração, porque, para Larrosa (2002), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Assim, a experiência, reside, antes de tudo, dentro de nós.

É preciso entender a experiência pelo viés da subjetividade, evidenciando a necessidade da interpretação dessa experiência para a presente pesquisa. A experiência pode ser expressa, de forma sintética, como aquilo que permaneceu do que foi vivido e vivenciado, aquilo que ressoou e ficou. Entretanto, ela ganha novo significado no contexto da narrativa, uma vez que permite uma reconstrução da realidade por meio da palavra.

Para enriquecer a discussão acerca do conceito de narrativa, termo central dentro do aporte teórico-metodológico da presente pesquisa que desenvolvemos, apresentamos os estudos de Contreras (2015). O referido autor discorre sobre as narrativas no campo da investigação em Educação. Dialogamos com Contreras (2015) porque suas considerações nos permitem ampliar a compreensão sobre o que chamamos de narrativa e de que forma nos apropriamos desse conceito dentro das pesquisas em Educação.

Segundo Contreras (2015), quando buscamos a compreensão do ato de ensinar, ao narrarmos

histórias dentro da investigação em educação, buscamos mais que “tocar o inatingível”, buscamos também ser tocados por ele. A postura do pesquisador que se propõe a realizar uma investigação narrativa, segundo ele, não é de quem está a desvendar um mistério ou expor suas fragilidades, mas sim de alguém que busca contar, de forma delicada, situações educativas vistas como um processo criativo (CONTRERAS, 2015).

Assim, assumimos a pesquisa narrativa das aprendizagens experiências, pois ela tem como característica considerar o coordenador pedagógico como protagonista da ação de pesquisar, sendo autor e responsável pela sua obra. Compreender como os saberes desses coordenadores emergem dessas aprendizagens experienciais, que serão evidenciadas a partir de narrativas, se constituiu em um movimento que nos motivou e nos possibilitou refletir sobre a nossa própria prática enquanto coordenador também.

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. O IFSertãoPE é uma instituição de Educação Superior, Básica (Médio) e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Entre as suas metas, destaca-se a formação de um número cada vez maior de cidadãos, instrumentalizando-os para a construção das condições necessárias a uma atuação ativa e transformadora. Pautando-se no princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, desenvolve suas atividades pedagógicas primando pela manutenção da credibilidade conquistada a partir da qualidade do ensino ofertado.

O **IFSertãoPE** está presente em diferentes cidades do sertão pernambucano, com sete *campi* em funcionamento, são eles: Petrolina, Petrolina Zona Rural, Salgueiro, Ouricuri, Santa Maria da Boa Vista e Serra Talhada. Os cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) estão assim distribuídos pelos *campi* funcionando independentemente: EMI em Edificações funciona nos campi de Petrolina, Salgueiro, Ouricuri, Santa Maria da Boa Vista e Serra Talhada; EMI em Eletrônica no campus Petrolina; EMI em Informática nos *campi* Petrolina, Floresta, Salgueiro e Ouricuri; o EMI em Química funciona apenas no campus Petrolina; o EMI em Agropecuária nos *campi* Petrolina Zona Rural, Floresta, Salgueiro, Ouricuri e Santa Maria da Boa Vista; já o EMI em Logística funciona no campus Serra Talhada.

A escolha deste *lócus* se deu em virtude do primeiro autor ser um servidor deste Instituto, mas para muito além disso, por permitir que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação, tudo isso sob os olhares atentos dos coordenadores pedagógicos.

Quanto aos colaboradores da pesquisa, esclarecemos que foram os coordenadores pedagógicos que atuam nestes cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) nos *campi* do IFSertãoPE. Para o primeiro contato, após já ter feito o levantamento de todos os coordenadores, através do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), enviamos, por e-mail, uma carta-convite com o objetivo de convidá-los e, assim, conhecer a disponibilidade em participarem do estudo em questão, nos apresentar, falar da pesquisa e do objeto de estudo e da possibilidade de compartilharmos suas histórias e experiências de formação e atuação. Nesse sentido, dos 7 (sete) coordenadores, apenas 3 (três) responderam à carta-convite se colocando à disposição para participar desta pesquisa.

*O dispositivo de produção de informações foi a entrevista narrativa, desenvolvida individualmente em dia e hora marcados antecipadamente e de acordo com a disponibilidade dos coordenadores colaboradores. As entrevistas aconteceram nos campi de atuação desses coordenadores e duraram em média de 30 a 55 minutos. Com a autorização de cada participante e o devido consentimento através da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, foram gravadas, transcritas e apresentadas aos participantes para conferência e assinatura do termo de autorização*

*de uso das narrativas conforme prevê o Comitê de Ética em Pesquisas com seres humanos.*

A entrevista narrativa se configura como um dispositivo que nos permite apreender os saberes que um sujeito construiu ao longo de uma trajetória de formação/atuação profissional. Esses saberes poderão servir como forma de orientação para que se possa descrever e analisar as aprendizagens experiências que cada sujeito desenvolveu a partir de suas práticas, sobretudo quando as torna singular na perspectiva de mobilizá-la a partir das reais condições dos professores, estudantes e pais em uma relação dialógica que se produz no cotidiano.

Os processos de análise de narrativas na abordagem da pesquisa narrativa constituem-se numa situação comunicativa que leva em consideração sobretudo os sentidos manifestados pelos informantes em suas narrativas. No modelo compreensivo interpretativo, segundo Ricoeur (1996), a análise das narrativas procura tornar clara a relação existente entre o objeto e as práticas de formação de modo a favorecer uma perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação. A ideia é a de tornar evidente as regularidades e as irregularidades de um conjunto de narrativas, por meio de segregações dos elementos estruturais da linguagem que podem subsidiar a compreensão que se obteve dos sentidos que cada narrativa promoveu.

E foi nessa perspectiva que desenvolvemos a análise das narrativas que os coordenadores pedagógicos produziram. Para tal feito, seguimos algumas etapas no processo de análise, quais sejam: produção da transcrição; realização da leitura e releitura de cada uma das narrativas, observando as singularidades, regularidades e irregularidades em cada uma; separação das informações que aparecem de forma isolada nas narrativas; e efetivação da análise compreensivo-interpretativo dos resultados. Todas essas etapas nos permitiram realizar a análise compreensivo-interpretativa das informações constituídas pelo desenvolvimento dos dispositivos, gerando, enfim, os resultados da pesquisa.

## **SABERES EXPERIENCIAIS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: NARRATIVAS INSURGENTES**

Segundo Silva e Alves (2020), a aprendizagem experiencial da docência constrói-se a partir de um movimento que insere o sujeito no cotidiano da escola e o faz conviver em meio às produções das atividades escolares, em que conhecimentos da docência vão sendo tecidos e gerando espaço para a produção de experiências, consideradas uma espécie de alicerce para as reflexões que o licenciando produz sobre si, no percurso de sua própria formação. Neste cenário, a aprendizagem da docência no contexto da coordenação pedagógica ocorre também pela relação que se estabelece entre as vivências cotidianas do professor coordenador com os demais professores e estudantes, uma vez que, no IFSertãoPE, o cotidiano, as experiências educativas são aprendidas e apreendidas pelo processo de homologia, que significa, aprender com o outro, a partir da experiência do professor que desenvolve práticas e estratégias de ensino.

A aprendizagem por homologia, segundo Silva e Alves (2020) parece figurar pelas relações que se estabelecem entre os indivíduos no processo de formação inicial. Segundo os referidos autores, são relações que se evidenciam em diferentes focos, mas que convergem para singularidades do campo da docência. Conforme asseveram Silva e Alves, (2020, p. 3) “assim, são relações entre professores em exercício e licenciando; relações de saberes no campo da teoria e prática, bem como relações que se evidenciam nas práticas cotidianas do fazer docente”.

No contexto da coordenação pedagógica, os saberes emergem também da relação entre os pares e com os próprios estudantes, pois são tais sujeitos que fazem fluir as acontecimentos do coti-

diano, que dão o tom da aprendizagem. Segundo a narrativa da professora Isabela:<sup>29</sup>

*É uma coisa interessante perceber como a gente se torna professor e coordenador na própria escola. Não adianta, muitas vezes, sabe, a gente ter formações e mais formações para aprender a ser coordenador pedagógico e fazer tudo que a gente faz aqui no IF. Eu mesma aprendo com os professores aqui da escola, como também convivendo com outros tantos coordenadores com quem atuei. A gente aprende mesmo um com o outro, não copiando e fazendo as mesmas coisas, mas tendo condições de aprender com a realidade da escola, com os problemas e com os estudantes. Essa é a aprendizagem que conta, que serve para resolver e a gente poder atuar com experiência na função de coordenador. Acho que tem de tudo um pouco, entende, André? (ISABELA, entrevista narrativa, 2022).*

A constituição da identidade profissional docente, em que a figura do coordenador emerge, está entremeada por uma reflexão que a própria professora produz ao narrar sobre como ela própria compreende sua atuação no contexto escolar. É dessa condição que a formação é tecida nas autonomias da própria coordenadora, que ao vivenciar o cotidiano da docência, ancorada pelas relações interpessoais, produz saberes experienciais da coordenação, caracterizados pelos atravessamentos do cotidiano.

Há de se considerar que na narrativa da referida professora, a ideia de aprender com o outro e de construir saberes próprios emerge de uma condição de abertura, de poder conviver com o outro, entendendo que esse outro, seja o estudante ou o professor é peça chave para a construção de saberes inerentes a arte de coordenar pedagogicamente. A aprendizagem no cotidiano e por homologia, como asseveram Silva e Alves (2020), surge como uma pista para que a coordenação pedagógica seja produzida no contexto de um sentido que seja significativo para o próprio professor e para a escola, tendo em vista que emerge do cotidiano do fazer pedagógico.

Há, também, de se considerar nessas aprendizagens o trabalho do coordenador pedagógico como um trabalho que tem um saber específico e que tem, portanto, um repertório a ser desenvolvido. No entanto, fora das dimensões inerentes aos saberes da experiência e do cotidiano escolar, tal saber específico do coordenador pedagógico parece não figurar como um saber da apropriação e validação pelos pares.

Embora haja o reconhecimento do coordenador pedagógico como responsável no direcionamento e na organização do trabalho pedagógico, não há consenso das atribuições desse profissional. Conforme Domingues (2014), falta uma unidade que revele aspectos conceituais e políticos do trabalho do coordenador pedagógico. O trabalho do coordenador pedagógico é desenvolvido em meio a contradições, que envolvem vários aspectos, entre eles os formativos e os políticos. Assim, as funções apresentadas na legislação e no processo formativo desse profissional não estão em consonância com o trabalho que se realiza, tendo em vista que, no cotidiano da escola, suas ações estão direcionadas a funções imediatas que o distanciam das suas reais atribuições pedagógicas.

Para Pabis (2014), o coordenador pedagógico é chamado a desenvolver atividades no cotidiano da escola que não são inerentes à sua profissão. Nesse sentido, suas funções deixam de obter caráter pedagógico e aproximam-se das ações de um “multitarefeiro” ou, até mesmo, de um guardião das políticas a serem implementadas no espaço escolar, sendo seu trabalho condicionado por elas. Areladas a essa situação, as atribuições de controle e de fiscalização realizadas historicamente pelo

<sup>29</sup> Os nomes dos colaboradores são fictícios, para preservar a identidade pessoal. Tal pressuposto foi assegurado através da aprovação da pesquisa, que originou o presente estudo, pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – CEP/UEGS em 12 de setembro de 2022 com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE nº 61433922.9.0000.8091 e Parecer Final nº 5.637.734.

coordenador pedagógico dificultam o quadro de estabelecer relações dialógicas e democráticas no trabalho desse profissional. Tal perspectiva se presentifica na narrativa da professora Cristiane, que ao falar de suas múltiplas funções considera que:

*[...] são tantas coisas que a escola acha que a gente tem que fazer, que você se perde em sua própria atuação, sabe. Eu mesma fico atordoada com tanta coisinha que os colegas e a direção acham que eu tenho que fazer, desde abrir sala, a tirar cópia de tarefa para professor, até orientar os pais, os alunos e a organizar materiais para os eventos. É um mundaréu de coisas que a gente se perde às vezes e fica se perguntando qual é mesmo o nosso papel ali. Se você deixar, você vai fazer tudo, tudo mesmo, papel até de diretor, de pai, de professor, de coordenador. Mas aí eu mesma vou vendo que essas coisas precisam ser reorganizadas pelas demandas da escola, mas considerando que eu sou uma professora e que estou na função, na atuação de coordenar pedagogicamente os trabalhos. Eu acho, sabe, que passa um pouco por isso, pelo pedagógico, por um trabalho profissional com contornos específicos, mas que ganha sentido quando é feito no diálogo e na relação com o outro (CRISTIANE, entrevista narrativa, 2022).*

Uma das questões que transversalizam a narrativa da professora Cristiane tem a ver com a ideia de que não há uma formação inicial para ser coordenador pedagógico. Tal formação é oriunda de cursos de aperfeiçoamento ou de pós-graduação. A estrutura organizacional da formação inicial de professores, incluindo a obrigatoriedade do nível superior para atuação de professores na Educação Básica, foi algumas das modificações apresentadas pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Houve poucas mudanças em relação às funções atribuídas ao coordenador pedagógico. O Art. 64 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) aponta para uma formação ainda vinculada à racionalidade técnica, pautada nas habilitações de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino.

O reducionismo das funções atribuídas ao coordenador pedagógico pondera-se no distanciamento das atividades vinculadas à docência, contribuindo para a dicotomia entre teoria e prática com uma formação voltada aos conhecimentos teóricos e à aproximação das habilitações postuladas nos anos de 1960 e 1970.

Cristalizado por ideias e práticas mais voltadas ao especialista, ao fiscalizador e ao técnico, pouco se consegue enxergar o coordenador como parte integrante da equipe docente e organizador do trabalho pedagógico. Esse perfil passou a estar intimamente ligado às atribuições administrativas que já se caracterizam como marcas profundas na representação do coordenador pedagógico e na formação desse profissional. Nesse sentido, Carneiro e Maciel (2006) apontam sobre a necessidade de o coordenador estar vinculado aos saberes teóricos e práticos, articulando-os de acordo com a realidade da escola. É preciso ampliar os saberes das competências, das habilidades sem distanciá-los dos conhecimentos práticos.

No contexto do trabalho desenvolvido com os três professores coordenadores, ficou evidente que o saber prático é o saber experiencial, como nos disse Isabela, ao considerar que “o saber da prática não é um saber prático muitas vezes, mas um saber tecido experiencialmente pelo nosso feito na escola, entende?” Corroborando com essa posição e construindo uma ideia de saber que está articulado com as competências do ser coordenador, o professor Cristian nos diz que:

*Eu particularmente acho que estamos todo o tempo produzindo saberes, que podem não ser práticos, mas que têm uma relação com a nossa prática. São os saberes insurgentes que vamos construindo. Por exemplo, eu fui aprendendo a conversar com os professores, a mudar o tom de voz, de não ser impositivo, de construir frases mais colaborativas e de ser colaborativo, de construir*



*parcerias com os professores e estudantes a partir das demandas que eles próprios foram construindo na escola. Isso não tem nada a ver com o saber que é pessoal, que é meu apenas. São saberes da competência de quem está na profissão docente e que vai produzindo um vasto repertório de saberes e que isso vai gerando outras novas demandas, experiências e novos saberes (CRISTIAN, entrevista narrativa, 2022).*

Ao construir sua narrativa focalizando a construção cíclica de saberes como um elemento central para se pensar a atividade do coordenador pedagógico, o professor Cristian tenciona a problemática de que a coordenação se constrói pelas teias de uma profissionalização que entrecruza o pessoal com o profissional. Assim sendo, é preciso considerar que um saber prático não é gerado por uma ideia reducionista de prática, mas que indica que a prática é o caminho para se produzir experiências, saberes e competências profissionais.

Com base em Gauthier (1998), os saberes não se apoiam somente na experiência pessoal, ou se reduzem à cientificidade de forma dissociada do espaço real. Essa compreensão contribui para desprofissionalizar o trabalho dos profissionais do ensino. O autor afirma que o repertório de saberes é um elemento essencial para toda a profissão. Identificar e validar um conjunto de saberes específicos torna-se um alicerce para definir o *status* profissional. Do mesmo modo, identificar conhecimentos próprios que o distinguem de outras profissões. Nesse sentido, os saberes são elementos centrais para todo o processo de profissionalização docente. Tardif (2002) corrobora que é a articulação entre prática e os saberes que fazem dos profissionais um grupo social, cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes.

A narrativa do professor Cristian evidencia que existem saberes próprios da coordenação pedagógica e que são aprendidos no cotidiano da profissão. São saberes peculiares, específicos, que se distinguem de outros tantos saberes de outras tantas profissões. Nesse sentido, saber conversar com professores, pais e estudantes, sendo menos impositivo e criando elementos de colaboratividade é um saber específico e que valida a dimensão de uma competência profissional da coordenação pedagógica.

É preciso, contudo, considerar que as práticas cotidianas da ação de desenvolver a coordenação pedagógica não podem estar desassociadas de uma formação reflexiva, construída em redes de ensino ou até mesmo em Programas de pós-graduação. A formação para a atuação na coordenação pedagógica é tão central como a que experientialmente professores produzem ao habitarem a docência, no caso específico desse estudo, ao habitarem a coordenação pedagógica no IFSertãoPE.

Ressaltamos a importância de uma formação que ofereça uma produção experiencial sólida de saberes específicos do trabalho do coordenador pedagógico, que, para tanto, volte seu olhar aos processos educacionais, sem distanciar do âmbito escolar e dos saberes que norteiam a prática pedagógica. Assim, pontuamos que o cotidiano escolar e os programas de pós-graduação se constituem em espaço privilegiado para essa formação, o qual possibilita condições de problematizar a prática pedagógica e de constatar/discutir a lógica ideológica e político pedagógica que marca o trabalho na sociedade capitalista (PABIS, 2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade de coordenação pedagógica no IFSertãoPE é entendida como uma atividade profissional, construída pelos pilares de uma formação específica, mas que é gerada pelo viés do cotidiano da própria profissão e do instituto. A ideia de se produzir saberes específicos está relacionada à ideia de aprender com o outro, não gerando uma condição de imitação, mas de poder tornar experiencial os saberes práticos que se constroem no cotidiano profissional.

A relação professor, coordenador e demais professores e estudantes é concebida como uma forma de se produzir saberes e competências de coordenar pedagogicamente um grupo. Ressalte-se que o presente estudo teve como intuito compreender como professores coordenadores pedagógicos produzem saberes a partir de sua inserção no cotidiano escolar.

A relação entre sujeitos e a condição de desenvolver competências e saberes da coordenação pedagógica aparece como extremamente fundamental para a produção de saberes e experiências educativas. A relação que emerge é uma relação pedagógica, que favorece o desenvolvimento de aprendizagens da atividade de coordenar, como também uma relação de afetividade, de acolhimento e colaboratividade em relação às necessidades dos estudantes e dos professores.

As narrativas evidenciaram que a relação interpessoal é fundante para a construção de saberes da docência tecidas na coordenação pedagógica, que emergem de práticas desenvolvidas no âmbito do cotidiano do IFSertãoPE. Nisso implica dizer que a aprendizagem da docência se constrói, também, pelas observações das distintas tessituras do modo como cada sujeito vai construindo, no cotidiano da profissão, aprendizagens experienciais da ação de coordenar pedagogicamente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, K. C. L. C. de. **Os saberes docentes dos professores iniciantes do ensino superior**: um estudo na Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFPE. 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CARNEIRO, I. M. S. P.; MACIEL, M. J. C. Pedagogia e pedagogos em diferentes espaços: interdisciplinaridade e competências pedagógicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13., 2006, Pernambuco, Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. p. 210-231.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Trad.: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONTRERAS, J. Profundizar narrativamente la educación. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **(Auto)biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 37-61.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

PABIS, N. **O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná**. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti, Curitiba, 2014.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

SILVA, F. O. da; ALVES, I. da S. Contribuição do PIBID para a prática profissional: aprendizagens da docência por homologia na formação inicial. **Revista Exitus**, v.10, n.1, 2020, e020104. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1499>.

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

## POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POR UMA PERSPECTIVA DA SUPERVISÃO ESCOLAR

FOZA, Amanda Denise da Rosa<sup>30</sup>; RECH, Tatiana Luiza<sup>31</sup>  
E-mail: amanda-foza@uergs.edu.br; tatiana-rech@uergs.edu.br

### RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso objetiva analisar e problematizar a maneira como a formação de professores na área da Educação Infantil foi influenciada pela pandemia e quais as problemáticas que surgem nesse contexto, bem como, de que maneira tais questões podem ser percebidas pelo papel gestor do Supervisor Escolar (SE). O campo empírico foi formado por 3 artigos obtidos através de pesquisa bibliográfica em dois dos principais repositórios digitais de periódicos científicos acadêmicos, sendo eles o periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Os artigos analisados elucidam e refletem a formação de professores, como tal ação aconteceu em uma realidade pandêmica e, por consequência, fazendo uso das tecnologias digitais e redes virtuais. Para a análise, adotou-se uma ótica no papel do SE, partindo da premissa de como tal função pode promover o trabalho em parceria com o corpo docente em torno das problemáticas que surgem como necessidade para a formação de professores. O exercício analítico permitiu sistematizar dois grupos de sentido, sendo eles: 1) Reconfiguração constante da identidade docente e 2) O alinhamento da teoria e prática na ação docente. Conclui-se que uma das opções de mediação do supervisor com o corpo docente é o incentivo de uma postura reflexiva para e com o professor, que incentiva principalmente ao educador a arte de fazer perguntas sobre sua própria prática, adotando e desenvolvendo estratégias de reflexão e formação da sua ação docente.

**Palavras-chave:** Formação docente. Supervisão Escolar. Professores.

### ABSTRACT

This Course Completion Work aims to analyze and discuss how teacher training in the area of Early Childhood Education was influenced by the pandemic and what problems arise in this context, as well as how such issues can be perceived by the supervisor's managerial role Educational (SE). The empirical field was formed by 3 articles obtained through bibliographical research in two of the main digital repositories of academic scientific journals, namely the journal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). The analyzed articles elucidate and reflect the training of teachers, how this action took place in a pandemic reality and, consequently, making use of digital technologies and virtual networks. For the analysis, an approach to the SE role was adopted, based on the premise of how such a function can promote work in partnership with the teaching staff around the problems that arise as a need for teacher training. The analytical exercise made it possible to systematize two groups of meaning,

<sup>30</sup> Aluna do Curso de Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação. Licenciada em Pedagogia – UNISINOS. Especialista em Educação Especial e Inclusiva – UNISINOS; Especialista em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação – ULBRA; Professora de Educação Infantil da Rede de Ensino do Município de Ivoti; amanda-foza@uergs.edu.br

<sup>31</sup> Doutora em Educação; Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); orientadora do artigo e docente no Curso de Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Unidade de Cruz Alta/RS; tatiana-rech@uergs.edu.br

namely: 1) Constant reconfiguration of the teaching identity and 2) The alignment of theory and practice in teaching action. It is concluded that one of the supervisor's mediation options with the teaching staff is the encouragement of a reflective attitude towards and with the teacher, which mainly encourages the educator to ask questions about his own practice, adopting and developing strategies for reflection and formation of their teaching action.

**Keywords:** Teacher education. School Supervision. Teachers.

## **INTRODUÇÃO: CAMINHOS ALINHADOS**

O processo de formação continuada no perfil docente deve-se ao fato da área da Educação permanecer em constante mudança, seja em busca de uma melhor adequação às modificações da sociedade que influencia diretamente nas transformações das tendências educacionais, seja para aprimorar métodos que efetivem e garantam a aprendizagem dos educandos. No âmbito da Educação Infantil, reconhecida como etapa da Educação Básica no ano de 1996, há uma crescente necessidade de formação permanente, visto que aconteceram muitas mudanças na concepção de legislações, teorias e pesquisas voltadas para essa etapa nas últimas décadas.

Nesse sentido, a Educação Infantil, na atualidade, tem passado por uma transformação, não sendo mais vista como uma preparação para o Ensino Fundamental. Há evidências baseadas em autores e teorias das Pedagogias Participativas e amparadas legalmente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC aponta a atuação do docente na Educação Infantil, sendo vista por muitos pesquisadores como um profissional que proporciona e media as situações de aprendizagens para e com as crianças e, por consequência, que amplia as possibilidades do pleno desenvolvimento infantil. Diante do exposto, percebe-se a necessidade de os educadores da infância permanecerem em processo de formação continuada. Ao passo que a BNCC, em um caráter formativo, tem sido usada como principal referência legal para a área da Educação, muitos professores ainda são resistentes ao documento e, por consequência, ignoram os autores e teorias que se articulam com o seu conteúdo.

Por outro lado, considerando a realidade experienciada com a pandemia da COVID-19, a formação de professores de forma remota, seja no formato síncrono ou assíncrono, passou a se tornar não somente uma escolha, mas uma realidade. Assim, tal necessidade de atualização sobre as legislações, teorias e autores que permeiam a Educação Infantil nos últimos anos foi diretamente influenciada pelas novas formas de se realizar a formação de professores no mundo virtual.

Ao encontro disso, a presente investigação foi inspirada a partir do Estágio Curricular de Supervisão Escolar, realizado através de um curso de Extensão elaborado para docentes da Educação Infantil na Rede Municipal de Cruz Alta-RS no formato remoto. Diante da experiência no planejamento e execução de um curso de formação de professores em formato remoto, no papel de profissional da Supervisão fui provocada a pesquisar como esse tipo de formação tornou-se uma necessidade e logo, uma realidade agravada pelas limitações impostas pelas medidas tomadas contra a pandemia e, simultaneamente facilitada pelos usos das tecnologias e redes virtuais. Também fui desafiada a gestar tal formação, exercendo as responsabilidades de uma Supervisora Escolar. Dessa forma, a presente escrita surge de minha inquietação pessoal sendo professora da Educação Infantil há 11 anos e, por consequência, participando de diversas formações pedagógicas.

A partir de tais considerações, o objetivo do presente trabalho é analisar como a formação de professores na área da Educação Infantil foi influenciada pela pandemia e quais as problemáticas que surgem nesse contexto. E, ainda, como tais questões podem ser percebidas pelo papel gestor do Supervisor Escolar.

A metodologia do presente estudo se baseou na pesquisa qualitativa, considerando o “mundo dos significados, das ações e das relações humanas” (MINAYO, 2016, p. 22). Assim, por meio de pesquisa bibliográfica em dois dos principais repositórios digitais de periódicos científicos acadêmicos, sendo eles: o Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), foram buscados e analisados artigos que elucidam e refletem a formação de professores, por meio de ações que aconteceram em uma realidade pandêmica e por consequência, fazendo uso das tecnologias digitais e redes virtuais.

Considerando tais pressupostos, o presente artigo encontra-se estruturado da seguinte forma: apontamentos sobre a perspectiva teórica ao explicar sobre o papel do Supervisor Escolar; considerações legais sobre a etapa da Educação infantil; metodologia composta pela escolha e análise do material; breve discussão dos artigos selecionados para realizar uma análise das tendências da formação de professores nos últimos anos, considerando o cenário pandêmico; por fim a seção de análise e discussão sobre o material analisado e como é possível articular tais achados com meu problema de pesquisa. Nas considerações finais da presente pesquisa, aponto futuros direcionamentos, considerando que tal temática não se esgota de questionamentos e problematizações.

## APONTAMENTOS SOBRE A PERSPECTIVA TEÓRICA: O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR

O Supervisor Escolar é um profissional que atua na área da Educação, sendo responsável por coordenar e orientar as atividades pedagógicas em uma instituição de ensino. No Brasil, o papel do Supervisor Escolar é muito importante, pois ele tem a função de promover uma gestão educacional de qualidade, buscando sempre melhorar a aprendizagem dos educandos e a qualidade do ensino. Nos primórdios da função, a atuação do Supervisor era restrita às atividades administrativas. Com o passar do tempo, a Supervisão Escolar evoluiu para se tornar uma atividade mais pedagógica e dirigida para a orientação e acompanhamento do trabalho dos professores.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961, a Supervisão Escolar ganhou um papel mais pedagógico e de acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem. A partir dos anos 1970, com o crescimento do movimento de renovação pedagógica e da adoção de novas concepções de educação, a superintendência escolar passou a ter um papel mais participativo e democrático. Os profissionais da Supervisão passaram a atuar como mediadores do processo de mudança e a trabalhar em conjunto com os professores no desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras. Na década de 1990, com a promulgação da nova LDB, a área da Supervisão foi reconhecida como uma atividade que visa ao aprimoramento da qualidade do ensino e a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos. Nessa época, a Supervisão Escolar passou a ser vista como uma atividade que busca a promoção da autonomia e da responsabilidade dos professores e a valorização do trabalho em equipe.

A atuação do Supervisor Escolar é instituída por diversas leis e normas que estabelecem as competências e atribuições dessa função, bem como as exigências da formação acadêmica que essa função requer. Atualmente, a função de Supervisão Escolar é amparada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, na qual encontramos o Art. 64 que consta:

A formação de profissionais 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 (BRASIL, 1996).

No sentido de promover a regulamentação da profissão de Supervisor Escolar, há o Projeto de Lei nº 4.106-B, de 2012, proposta do Sr. Ademir Camilo, o qual visa regulamentar o exercício da profissão de Supervisor Escolar. O Projeto aponta e reforça que:

Art. 3º - O exercício da profissão de Supervisor Educacional é exclusivo dos portadores de diploma de curso superior em Pedagogia ou em nível de pós-graduação devidamente registrado e reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação, nas seguintes modalidades: I - de licenciatura plena em Pedagogia e/ou Habilitação em Supervisão Escolar; II - de pós-graduação em Supervisão Educacional (BRASIL, 2012, p. 2).

Entretanto, o projeto de lei não foi aprovado até o presente momento. Dessa forma, percebe-se que não se encontra legalizada a profissão de Supervisão Escolar, por isso é interpretada como uma função. A importância da aprovação de tal projeto de lei destaca a necessidade de regulamentar a função ao especificar suas áreas de atuação e atribuições compatíveis ao cargo.

Atualmente, compreende-se que algumas das principais atribuições do Supervisor Escolar no Brasil incluem planejar e coordenar ações pedagógicas que visem melhorar a qualidade do ensino, como oficinas, cursos de formação continuada, palestras e outras atividades. De acordo com Heloísa Lück (2013, p. 21):

Mais recentemente, a supervisão escolar ganhou uma nova dimensão, mais dinâmica e com maior potencial de eficácia a longo prazo: a melhoria do desempenho do professor, isto é, o desenvolvimento, habilidades e atitudes dos mesmos em relação ao processo ensino-aprendizagem.

Essas ações podem ser diversas e variam de acordo com as necessidades e particularidades de cada escola e de cada comunidade. O Supervisor Escolar deve trabalhar em conjunto com os professores e com a equipe gestora da escola para identificar quais são as necessidades educacionais da instituição e quais ações podem ser implementadas para atendê-las. Nesse sentido, Isabel Alarcão (2001, p. 12) destaca que:

A supervisão pedagógica dirige-se ao ensino e à aprendizagem. O seu objetivo 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 supervisor e os professores.

Para isso, é importante que o Supervisor Escolar esteja sempre atualizado sobre as políticas educacionais, as tendências pedagógicas e as novas tecnologias que podem ser desenvolvidas no ensino. Porém, como visto anteriormente, não há renovação na legislação específica acerca da função do Supervisor Escolar.

A consequência da falta de legislações atualizadas preocupadas com essa função é a defasagem dos profissionais da área. Dessa forma, a realidade é que não há, em muitas das instituições educacionais, um profissional que efetivamente atue como Supervisor, mas sim, um profissional da gestão que precisa assumir os mais diversos papéis que a administração de uma escola exige, um profissional multitarefas que assume muitas responsabilidades e dificilmente consegue direcionar um foco para sua atuação. Diante desse contexto, a formação de professores, sendo uma das principais áreas de foco e atuação do trabalho do Supervisor, passa a se tornar mais fragilizada, visto que não há um olhar específico para essa necessidade. Posteriormente, exponho algumas das mudanças no histórico da etapa da Educação Infantil e a necessidade da urgência de formações para professores de tal etapa.

## UM OLHAR ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS ESPECIFICIDADES DA ETAPA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR UMA PERSPECTIVA DA SUPERVISÃO ESCOLAR

Em um artigo, torna-se um desafio sistematizar a riqueza da etapa da Educação Infantil, bem como sua importância na vida das crianças. Porém, busco, a seguir, sintetizar alguns pontos para entendermos, em sentidos legais, a maneira como a Educação Infantil foi se transformando na realidade brasileira.

Em 1988, a Constituição Federal Brasileira estabeleceu o acesso à Educação Infantil como um direito de todas as crianças brasileiras e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabeleceu as bases para a sua organização no país. Desde então, este tipo de ensino, no Brasil, tem passado por importantes transformações, como o surgimento da acessibilidade, a melhoria na qualidade do atendimento e a formação de professores mais capacitados para atuar nessa área.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) estabeleceu as bases para uma organização da Educação Infantil em nosso país que, a partir dela, passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica. A LDB também determinou que fosse oferecida em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos de idade, pois essa etapa tem como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010 reforçam a sua importância, orientando a construção de propostas pedagógicas que considerem as especificidades da faixa etária atendidas e valorizem a cultura infantil, o brincar e a participação da família na escola.

Outro documento normativo que atualmente é o que orienta e norteia as instituições educativas é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um documento que estabelece os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio no Brasil. Ela foi aprovada em 2017 com a proposta de ser uma referência para a elaboração dos currículos das escolas em todo o país, pois estabelece as aprendizagens essenciais que todos os educandos brasileiros devem desenvolver em cada etapa da educação básica.

A BNCC, assim como as Diretrizes, reforça a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, considerando os aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais (BRASIL, 2017). O documento também destaca a importância da brincadeira como uma forma privilegiada de aprendizagem para as crianças e estabelece quais são as aprendizagens fundamentais, considerando suas particularidades e necessidades.

A BNCC destaca que a Educação Infantil é um direito fundamental da criança e que, por isso, deve ser oferecida de forma adequada, por meio de práticas educativas que valorizem a cultura da infância. Dessa maneira, o documento propõe que se tenham experiências que promovam o desenvolvimento das habilidades e competências essenciais para a formação da criança, como a capacidade de se expressar através das mais diversas linguagens, de construir conhecimento e de compreender a si mesma e ao mundo.

Além disso, a BNCC estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, que devem ser garantidos pelas instituições que oferecem essa etapa de ensino. Entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Para essa etapa, o documento também apresenta cinco campos de experiência, que são: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, relações e transformações (BRASIL, 2017). Cada um desses “campos de experiência” está relacionado com as dimensões do desenvolvimento infantil, incluindo aspectos cognitivos, sociais, emocionais, motores e linguísticos. Esses são alguns



dos principais aspectos que a BNCC propõe para a Educação Infantil no Brasil, visando garantir uma educação de qualidade e que considere as necessidades e características das crianças nessa etapa de ensino.

Como explanado até o momento, a Educação Infantil é uma fase crucial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e exige dos professores uma formação específica e contínua. Através da formação continuada, os professores podem ampliar seus conhecimentos sobre as diferentes teorias e práticas pedagógicas, adquirindo novas metodologias e estratégias para o desenvolvimento de suas atividades educativas.

A formação continuada de professores é um processo fundamental para o desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil. Essa formação tem como objetivo proporcionar aos professores um aprimoramento constante das suas habilidades e competências, tornando-os mais capacitados para atuar na educação de crianças de 0 a 5 anos. Além disso, a formação continuada de professores pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil, permitindo uma melhor compreensão das políticas educacionais e a implementação de novas metodologias e práticas que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. A formação continuada de professores também é importante para a construção de uma identidade profissional, incentivando a reflexão sobre a prática educativa e a troca de experiências entre os docentes. A partir do diálogo e do compartilhamento de ideias, os professores podem aprimorar sua atuação em sala, garantindo uma educação mais efetiva e de qualidade para as crianças.

Na formação de professores, entende-se também que “Para provocar mudanças, a formação do docente deve basear-se em um processo criativo, flexível, gradativo e singular, que dê voz a seus atores” (PROENÇA, 2018, p.27). Assim, a necessidade da formação de professores na Educação Infantil permite a criação de um repertório individual do docente, bem como da constituição da sua autoria, seu modo de ser e de exercer a docência. Tal dedicação tem se tornado sem efeito e caído em desuso através da propagação da comercialização de planejamentos prontos, vendidos em escala na internet. Tal prática aceita e adotada por um grupo significativo de docentes aponta para a necessidade de realizarmos formações que façam o professor refletir sobre a importância de um planejamento que considera o cotidiano vivido com as crianças. Assim, o papel do Supervisor, que acompanha de perto o planejamento docente, bem como suas ações pedagógicas, pode ajudar a coibir práticas que apenas reproduzem e aplicam modelos prontos de planejamento. Nesse sentido, é importante observar que a Supervisão:

[...] tem uma importante responsabilidade no sistema educacional brasileiro e, fundamentalmente na escola, desde que compreendida como integrante da gestão da educação, comprometida com a formação de qualidade, implementação de políticas públicas a partir de sua experiência entendida como práxis. É ela que, no cotidiano escolar, com o coletivo dos professores, toma decisões, coordena as ações e vivência as contradições e as necessidades educacionais que necessitam ser refletidas coletivamente pelo conjunto de profissionais da escola. (FERREIRA, 2007, p. 127).

Assim, é possível entender a importância do profissional da Supervisão Escolar estar comprometido com o contexto escolar, viabilizando ações que auxiliem os docentes a desenvolverem sua prática educativa em tal contexto.

Por fim, a formação continuada de professores na Educação Infantil é uma das formas de valorização dos profissionais da educação, reconhecendo a importância de sua atuação para o desenvolvimento da sociedade. Através da formação continuada, os professores podem aprimorar suas competências e habilidades, ampliando suas oportunidades de crescimento pessoal e profissional, confiantes para a construção de uma educação de qualidade.

Na presente seção, vimos a construção da identidade do papel do Supervisor, a constituição da Educação Infantil, considerando suas mudanças e a necessidade de uma formação específica para professores dessa etapa a partir da ação do Supervisor Escolar. Na seção seguinte, apresento como foi feita a escolha da bibliografia a ser analisada que explana a respeito da formação de professores na realidade brasileira dos últimos anos. Em tal seção, busco evidenciar a necessidade do papel do Supervisor Escolar e destacá-la, a partir das recorrências dessa priorização que surgem a partir dos materiais analisados.

## ESCOLHA E ANÁLISE DO MATERIAL: LEITURAS POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Como já exposto anteriormente, o material de análise escolhido para o presente trabalho de investigação resultou de uma pesquisa bibliográfica em busca de artigos em dois dos principais repositórios científicos acadêmicos. A pesquisa focou em encontrar artigos com palavras-chave específicas referentes à temática percorrida na presente escrita. Juntamente com as palavras-chave, foram escolhidos alguns outros filtros para a delimitação dos resultados: o período (2018-2023) e a busca por artigos publicados no Brasil. Para melhor exemplificar o exercício de pesquisa realizado, observe o quadro 1:

Após a pesquisa, foram selecionados artigos que discorriam a respeito das palavras-chave apresentadas no quadro 1, buscando, desse modo, o foco em escritas que problematizam o processo de formação de professores da Educação Infantil no período pandêmico, analisando-os após uma experiência no papel de Supervisora. Assim, sendo, a seguir, discorro analisando três artigos escolhidos como corpus da presente pesquisa. Após esse primeiro momento de apropriação dos artigos, passei a emitir um olhar mais atento para o material, elaborando assim o meu *corpus* de análise.

Tal metodologia de pesquisa busca analisar os documentos escolhidos baseados no preceito de Antônio Carlos Gil (2019, p. 62), o qual defende em sua teoria que “os periódicos constituem o meio mais importante para a comunicação científica”. Assim sendo, foi possível verificar, no material analisado, as nuances e tendências a respeito das mudanças significativas da formação de professores.

**Quadro 1 - pesquisa de artigo em periódicos**

Periódico Capes		Periódico SciELO	
Palavras-chave	Resultados	Palavras-chave	Resultados
Formação de professores	1.380	Formação de professores	1.051
Formação de professores educação infantil:	426	Formação de professores educação infantil:	38
Formação de professores, educação infantil, pandemia:	21	Formação de professores, Educação infantil, pandemia:	Sem resultados
Formação de professores, educação infantil, pandemia, tecnologia:	5	Formação de professores, pandemia, tecnologia:	10

Fonte: elaborado pela autora.

Nesta seção, realizo a tarefa de manusear artigos com o intuito de articular as escritas com o foco da minha investigação. Dessa forma, tais leituras me possibilitaram perceber e produzir outras formas de pensar, bem como de olhar para o meu tema de pesquisa. Apresento, a seguir, três escritas acadêmicas em forma de artigo que foram selecionadas para mostrar o que já foi feito de

contribuição intelectual sobre o tema, após o filtro realizado, como já explicitado na seção anterior. Essas pesquisas direcionam um movimento de problematização dos significados/ interpretações/ discursos e/ou verdades a respeito da temática da formação de professores na área da Educação Infantil, considerando a realidade da pandemia e o ensino à distância.

A primeira escrita que apresento trata-se de um artigo elaborado pelas autoras Cleide Carvalho de Matos, Vivianne Nunes da Silva Caetano e Eliane Miranda Costa. O artigo intitulado “Entre teoria e prática: desafios do estágio curricular no curso de pedagogia da UFPA no Marajó em tempos de pandemia” discute a respeito de uma prática de estágio curricular obrigatório, enquanto alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará em uma realidade pandêmica. Nele, as autoras exemplificam os movimentos que exigiam uma reconfiguração do papel docente, nas novas formas de ser/fazer a docência diante das exigências do cenário educacional afetado de forma direta pela pandemia. Durante os estágios realizados em três áreas, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão Pedagógica, as autoras buscaram exercer uma atuação crítica-reflexiva, embasadas em uma perspectiva integradora. Segundo as mesmas, um ensino integrado reflete “um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de desenvolver nas pessoas (crianças, jovens e adultos) a ampliação de sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta como a totalidade social.” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 64). Portanto, pautaram suas ações nos estágios valorizando a dimensão integradora, que busca articular a prática pedagógica com a teoria educacional, ao mesmo tempo que incentivam a autonomia docente. Em relação à autonomia, as pesquisadoras se apoiam nas teorias de Miguel Arroyo (2013), o qual defende que a atuação do professor não está limitada às suas práticas no ambiente escolar, mas toma o sujeito docente através de uma identidade que assume sua dimensão pessoal.

Ao trazerem suas experiências empíricas em relação às práticas do estágio, as autoras relatam os usos de diferentes plataformas, aplicativos e ambientes virtuais para realizar a conexão com os alunos e docentes envolvidos. Dessa forma, estabeleciam contato com os sujeitos envolvidos através do *Google Meet*, do *WhatsApp* e do *Google Classroom*, realizando *lives* e videochamadas, buscando reflexões e interações para sua prática de Estágio Curricular. As autoras relatam seus movimentos enquanto estagiárias em um trabalho em conjunto com os docentes ao realizarem pesquisa com os docentes e com as famílias dos alunos para compreenderem uma melhor forma de elaborarem materiais pedagógicos que auxiliassem os alunos naqueles momentos. Como resultado, elaboraram Cadernos Pedagógicos que, posteriormente, foram entregues às famílias. Porém, em função de dificuldades de leitura, escrita e interpretação por parte dos responsáveis, as autoras relataram que uma grande parte dos alunos tinham dificuldade em acompanhar o conteúdo dos Cadernos Pedagógicos.

Dessa forma, através da avaliação de Planos de Aula e da correção dos Cadernos, as autoras destacaram a necessidade da parceria entre os professores, bem como a articulação com os projetos de ensino e aprendizagem nas diferentes áreas de ensino, concluindo assim os estágios nas áreas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Já na prática de Estágio em Gestão Pedagógica, realizaram projetos de formação continuada com vistas à reflexão e apropriação de conceitos e teorias pedagógicas inerente à prática educativa através de temas transversais, sendo eles: os direitos humanos, a educação ambiental, as relações de gêneros, étnico-raciais e saberes culturais. Por fim, expuseram as dificuldades e aprendizados em relação às suas experiências, destacando a necessidade de repensarmos os recursos tecnológicos para área da educação, bem como a necessidade da reinvenção da atuação docente e de estruturas materiais nas instituições escolares.

O segundo artigo analisado intitulado “Subjetividade e formação docente no contexto da pandemia em um sistema municipal de educação infantil” é de autoria de um grupo de pesquisadoras, sendo elas Luciana da Silva Oliveira Lemes, Cristina Massot Madeira-Coelho, Rhaisa Naiade Pael

Farias, Carolina Helena Micheli Velho, Moara Vilaça Albuquerque Marroquim. As autoras, vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e à Universidade de Brasília, buscam no artigo, compreender os processos de formação docente em uma realidade pandêmica, na qual a tecnologia foi imposta nas práticas pedagógicas das docentes que formam o grupo de análise. Amparadas em teorias de Libâneo e Santos (2013), frisam a maneira como as tecnologias constituíram novas formas de representar a docência, a qual estabelecem novas formas de interpretar as teorias e práticas na profissão docente, personalizando a experiência da profissão professor através das práticas educativas que exigem tal formatação de ensino por meio das redes virtuais. Conforme relatam a experiência da organização de um curso de formação para 55 docentes em formato remoto, destacam a importância e urgência de formações que transforme a visão de uma Educação infantil baseada em práticas conteudistas para uma etapa que se baseie de acordo com a BNCC, pautando-se nos campos de experiências. As autoras ainda sinalizam a complexidade que exige essa transição, sendo assim mais um dos motivos para sinalizar a necessidade de formações a respeito de políticas educacionais que sejam do conhecimento dos docentes e, para além disso, sejam praticadas na realidade escolar. Ao explicitar seu aporte teórico, as autoras buscam compreender como essa gama de transformações em uma realidade que impõe o uso da tecnologia e exige um constante processo de formação para que as docentes acompanhem as tendências educacionais, influenciam diretamente na construção de uma subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2009, 2017), formando assim uma docência específica.

As autoras reafirmam a necessidade de a profissão da docência deixar de ser vista como algo romantizado e sim que está sujeito às adequações e exigências da sociedade, por exemplo a transformação de um contexto por um advento histórico (pandemia) e que exige um constante processo de formação profissional. As autoras explicam a metodologia de seu trabalho, tratando-se de um curso de quatro módulos com quatro encontros cada, que versava sobre temáticas específicas da etapa da Educação Infantil, tais como: concepções de infância, educação e criança, fases do desenvolvimento e aprendizagem infantil, políticas educacionais e currículo da etapa e, por fim, estratégias possíveis nessa etapa de ensino.

Após concluírem essa formação, as docentes foram submetidas a um questionário dissertativo a partir das experiências vividas na formação. Por meio dos relatos coletados das professoras participantes do curso de extensão e, posteriormente, da pesquisa, boa parte do grupo aponta necessidade de formações que levassem em consideração as políticas educacionais, explicitando a necessidade de conhecê-las e estudá-las. Ainda assim, a maioria delas explicitou relatos que expunham sua necessidade de atrelar a teoria à prática, reforçando esse clássico estereótipo de dicotomia presente na profissão de docente. Algumas professoras também apontaram a desigualdade social reforçada na pandemia, principalmente devido ao limite de alcance tecnológico das crianças da etapa, bem como sua preocupação em realizar práticas que contivessem algum tipo de aprendizagem, de forma que promovesse a equidade. Ao fim da análise dos questionários, as pesquisadoras apontam que o processo de formação docente foi visto pela maioria das participantes como uma promotora de mudanças significativas, trazendo contribuições para a construção da profissionalidade das docentes. Ainda nessa questão, a formação docente surge em dois campos entendidos como sendo indissociáveis, a transformação social (o compromisso do professor com a educação) e a formação individual (a transformação do professor na sua subjetividade). Contudo, uma das questões apontadas pelas professoras foi o fato de se sentirem distantes das decisões da gestão escolar, sendo que não eram consultadas em relação às decisões no que tange ao atendimento remoto dos discentes, bem como o excesso de burocratização do trabalho pedagógico, baseado em documentos a serem preenchidos para comprovar a carga de trabalho. Assim, tais movimentos sugerem uma falta de senso de trabalho coletivo por parte da equipe gestora com seu corpo docente.

O terceiro artigo intitulado “Uma experiência de Estágio na Gestão Escolar: formação continuada com professores da Educação Infantil” corresponde a um artigo de quatro acadêmicas do Curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Rio grande do Norte, tendo como autoras Nathany Moraes de Souza, Mícarla Silva de Azevedo, Flávia Alessandra Pereira Galdino e Nazineide Brito. No artigo analisado, elas fazem um relato detalhado das suas ações em torno da formação de professores, elencando diversas especificidades pertinentes a essa demanda da profissão docente. As autoras, baseadas nas perspectivas educacionais de Libâneo, bem como amparadas pelas legislações educacionais já mencionadas neste trabalho (BNCC e LDB) justificam a pertinência da formação de professores ser uma prática que, além de integrar a gestão com o corpo docente, potencializa a aproximação entre a teoria e prática. Porém, para que se efetive, as autoras destacam a realização de uma formação condizente com as necessidades do grupo, bem como que atenta às demandas educacionais da comunidade na qual a instituição educacional pertence.

Para tanto, foram realizadas práticas de observação do cotidiano escolar em que as autoras se encontravam na sua prática de estágio, realizando constantes apontamentos em seu diário de bordo. Também foram aplicados questionários para conhecer as justificativas e o modo de trabalhar das docentes, bem como em quais perspectivas se amparavam para fundamentar e realizar o seu trabalho. Durante o estágio, ao consultarem a documentação da escola, chamaram atenção pelo fato do Projeto Político-Pedagógico (PPP) ser construído com a participação efetiva de todos os agentes que pertencem à escola. Além disso, também destacaram a importância de um PPP como um documento alinhado à realidade escolar, com participação das famílias para que assim, a prática educacional se baseie e atenda às demandas específicas da comunidade. Por fim, reforçam a importância de a gestão estar em consonância e consciente das práticas docentes realizadas em sala, permitindo com que a autonomia de cada cargo possa estar articulada e em consonância, prevendo uma formação efetiva do corpo docente que busque alinhar a teoria e prática ao desenvolver uma reflexão da prática docente em conjunto.

Na presente seção, foram explicitados os principais pontos decorrentes dos artigos analisados, cada qual com a sua problemática em relação à formação de professores. A seguir, busco analisar como os achados e conclusões de cada artigo a respeito da formação de professores pode ser articulado ao trabalho do Supervisor Escolar.

## **RESULTADO E DISCUSSÕES: O PAPEL DO SUPERVISOR E AS PROBLEMÁTICAS RECORRENTES**

Na presente seção, busco explicitar como as problemáticas e achados de cada artigo podem ser articuladas com a necessidade de intervenção por meio do Supervisor Escolar, articulando, dessa maneira, meu tema de investigação: como a pandemia transformou o campo da formação docente e de que maneira a atuação do Supervisor se faz necessária em tal temática? Assim, entende-se que a Supervisão Escolar é uma atividade que tem um papel fundamental no acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem, na orientação e na formação dos professores e na implementação de políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade da educação.

Percebi, na leitura analítica dos materiais, dois principais grupos recorrentes em relação às demandas no que condiz à formação de professores, sendo eles: 1) Reconfiguração constante da identidade docente - considerando dimensões pessoais e sociais e 2) Alinhamento da teoria e prática na ação docente - teorias e legislações educacionais relacionadas às demandas educacionais que se modificam conforme as necessidades e mudanças da sociedade e que interferem diretamente na realidade escolar.

Enfim, para analisar os dois fatores de recorrência encontrados nos artigos, recorri aos escritos de Amaral, Moreira e Ribeiro (1996). Tal escrito, por mais que transponha quase três décadas da sua escrita, contribui para formar a base clássica da função do papel do Supervisor. Dessa forma, o capítulo de livro usado como referência para a presente discussão auxiliou-me a perceber como a formação reflexiva em uma perspectiva colaborativa do Supervisor para com o docente pode ser trabalhada por uma base reflexiva. Tal base articula-se às duas problemáticas citadas anteriormente, as quais serão discutidas a seguir.

No que tange à problemática da “Reconfiguração constante da identidade docente”, percebemos que ela foi afetada/alterada nos últimos anos pelas heranças da revolução tecnológica e heranças da realidade pandêmica. Considero tais heranças como as principais, sendo a obrigatoriedade de adaptação aos recursos tecnológicos e ensino em rede. Muitas pessoas apresentavam resistência aos meios tecnológicos, porém, em uma realidade de isolamento social, o papel docente foi reconfigurado para atender às demandas educacionais da sociedade. Assim, por consequência, a formação de professores também constitui tal imposição tecnológica. Tais formações em formato remoto, como já apontadas como herança da pandemia, ajudaram a constituir um perfil docente que percebe as possibilidades de formações em redes como uma realidade e não mais uma escolha. De acordo com Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), o docente, como ser humano, deve buscar a evolução constante e não a estagnação, procurando meios de reflexão na experimentação de novas possibilidades que se abrem em sua carreira pedagógica. Nessa premissa, os autores apontam que o papel do supervisor consiste em facilitar o desenvolvimento do professor, mas que nesse processo o supervisor aprende ensinando, inserindo-se naturalmente em um processo de autoformação. Os autores ainda apontam que “o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor” (AMARAL, MOREIRA, RIBEIRO; 1996; p.93). Nesse processo, o supervisor busca encontrar estratégias que se adequem ao perfil docente ao qual está trabalhando, para fazer do processo de mudanças/adequações um caminho de monitoramento constante. Nesse processo, o conceito de interajuda surge em um movimento de interação com o professor e consigo mesmo, pois ao observar e refletir sobre a ação do professor, observa e reflete sobre sua própria ação de Supervisão.

Ao partir para a segunda problemática apresentada, sendo ela “O alinhamento da teoria e prática na ação docente”, sigo embasando a análise nos autores já mencionados (AMARAL, MOREIRA e RIBEIRO; 1996). Ao articular tal aporte teórico à problemática da superação da dicotomia teoria e prática, reforço a necessidade de uma postura pautada em “reflexão crítica, situando esta reflexão ao nível da análise das condições éticas e políticas da própria prática” (AMARAL, MOREIRA e RIBEIRO; 1996; p.99). Ao elencar a função do papel do Supervisor na questão de alinhar à necessidade constante de interação entre teoria e prática, destaca-se que em Supervisão, recorreremos a estratégias de formação de professores que constituem um meio de formar professores reflexivos, isto é, professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática” (AMARAL, MOREIRA e RIBEIRO; 1996; p.100). Entende-se que a tarefa essencial do supervisor o qual incentiva uma prática baseada em teorias que consideram problemas reais, fazendo com que seja possível o alinhamento da postura reflexiva sobre a ação pedagógica articulando os campos da teoria e prática.

Por fim, ainda apresento um conjunto de perguntas pedagógicas explicitadas pelos autores (AMARAL, MOREIRA e RIBEIRO; 1996), as quais entendo como sendo possíveis de gerar reflexões pertinentes às duas problemáticas que abrem a presente seção:

No seguimento do seu pensamento, Smyth apresenta quatro tarefas apropriadas à formação de professores, integradas num processo que vai da descrição dos eventos educativos à concepção de práticas, passando pela interpretação e confronto de perspectivas [...].

Descrição: O que eu faço? O que eu penso? [...]  
Interpretação: O que significa isto? [...]  
Confronto: Como me tornei assim? [...]  
Reconstrução: Como me poderei modificar?  
(AMARAL, MOREIRA, RIBEIRO; 1996, p.103).

Inspirada em tais perguntas pedagógicas que consideram a formação de reflexões tanto de uma ótica pessoal quanto social da identidade do docente, finalizo a seção ao considerar pertinente ressaltar, como indica Freire (2021), que o educador deve educar em si a arte de fazer perguntas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSÍVEIS CAMINHOS AO ENCONTRO DA FORMAÇÃO CONTINUADA AUTORAL E REFLEXIVA**

Anteriormente, na presente escrita, demonstro minha preocupação em buscar uma formação docente que contribua com a autoria do professor, pois entendo sua profissão como um processo que implica estar envolvido, interpretar e desenvolver práticas alinhadas ao seu cotidiano escolar, baseado pelas perspectivas das Pedagogias Participativas. Na contramão de tal pensamento, vemos inúmeros produtos que surgem no mercado pedagógico, como planos de aula prontos sendo comercializados, os quais não podem ser considerados a partir da premissa das Pedagogias Participativas. Tais produtos não refletem um plano autoral, pautado em uma prática que considera o cotidiano vivido para e com as crianças e, como comentado na seção anterior, com base reflexiva a partir do trabalho em conjunto com o Supervisor Escolar.

Considerando essa realidade que cada vez mais se faz presente no campo educacional, pretendo, em oportunidades futuras, realizar pesquisas que contemplem a urgência do docente da Educação Infantil entender a inadequação dos usos de tais materiais e de como eles não servem para desenvolver um trabalho pedagógico que considera as concepções de criança e infância como potente e criativa, como prevê o documento normativo da BNCC.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão Pedagógica: princípios e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

AMARAL, Maria João; MOREIRA, Maria Alfredo; RIBEIRO, Deolinda. **O papel do Supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão**. In: *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Isabel Alarcão (org.). Coleção CIDInE. 1996.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. *Revista Educação em Questão*, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

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

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 7 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 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: 7 ago. 2024.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Supervisão Educacional - Uma Reflexão Crítica - 16ª Ed.* Petrópolis Vozes, 2007. 184p.

FREIRE, Madalena. **Educador**. 2021. Paz & Terra; 10ª edição.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONZÁLEZ REY, F. **The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives**. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 47, n. 4, p. 502-521, 2017.

LEMES, Luciana da Silva Oliveira; MADEIRA-COELHO, Cristina Massot; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; VELHO, Carolina Helena Micheli; MARROQUIM, Moara Vilaça Albuquerque. **Subjetividade e formação docente no contexto da pandemia em um sistema municipal de educação infantil**. *Revista Brasileira de Ensino, Ciência e Tecnologia*. Ponta Grossa, Edição Especial, p. 55-78, mar. 2022.

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea Editora, 2010.

LÜCK, Heloísa. *Ação integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional*. 29 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2013.



MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

MATOS, Cleide Carvalho; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva.; COSTA, Eliane Miranda. **Entre teoria e prática: desafios do estágio curricular no curso de pedagogia da UFPA no Marajó em tempos de pandemia**. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Belo Horizonte. Vol. 14, nº. 31 (p. 171-182) 31 dez. 2022. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/600/349>

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Editora Panda Books, 2018.

SOUZA, Nathany Morais de; AZEVEDO, Micarla Silva de Azevedo; GALDINO, Flávia Alessandra Pereira; BRITO, Nazineide. **Uma experiência de estágio na gestão escolar: formação continuada com professores da educação infantil**. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional - Periódicos UFSM*. v. 8 n. 17 Pub. contínua 2019 p. 1-13.

# O RECONHECIMENTO DA SUBJETIVIDADE COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA PROPOSTA FORMATIVA

RAYMUNDO, Lidia de Brito<sup>32</sup>; LUTZ, Armgard<sup>33</sup>

E-mail: raimundo-sousa@uergs.edu.br; armgard-lutz@uergs.edu.br

## RESUMO

O artigo resultou da metodologia de pesquisa bibliográfica de caráter opinativa. O interesse pelo tema foi despertado no decorrer das aulas do curso de Gestão em Educação: supervisão e orientação, acionando a opção pelo objetivo de reunir argumentos sobre a constituição do ser professor com foco em sua subjetividade. O protocolo da metodologia de pesquisa foi mobilizado pelo argumento de que o investimento na formação do professor é o eixo fundante da desconstrução da escola, sustentada ainda por princípios modernos e à sua reconstrução segundo princípios socioconstrutivistas. Os autores selecionados Gallo (2015), Larrosa (2002), Feuerstein (2014), entre outros, reiteram que o docente ao se revisar, reconhece o estudante com sua subjetividade. Concluiu-se que, consciente de si e autônomo nas próprias ações, o aluno, sustentado por professores socioconstrutivistas, terá capacidade de edificar seu conhecimento e aplicá-lo na vida, atribuindo sentido ao estudo.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Subjetividade. Metodologias Ativas. Experiência da Aprendizagem Mediada.

## ABSTRACT

The article resulted from the methodology of bibliographic research of an opinionated nature. Interest in the subject was awakened during the classes of the Management in Education: supervision and guidance course, triggering the option for the objective of gathering arguments about the constitution of being a teacher with a focus on the subjectivity of the professional. The research methodology protocol was mobilized by the argument that investment in teacher training is the founding axis of the deconstruction of the school still sustained by modern principles and its reconstruction according to socio constructivist principles. The selected authors Gallo (2015), Larrosa (2002), Feuerstein (2014), among others, reiterate that the teacher, when revising himself, recognizes the student with his subjectivity. It was concluded that, aware of themselves and autonomous in their own actions, the student, supported by socio constructivist teachers, will be able to build their knowledge and apply it in life, giving meaning to the study.

**Keywords:** Teacher training, Subjectivity, Active Methodologies, Mediated Learning Experience.

## INTRODUÇÃO

O panorama geral da situação da educação brasileira, segundo a visão e experiência de ges-

---

<sup>32</sup> Aluna do Curso de Especialização em Gestão em Educação: Orientação e Supervisão. E-mail: liraymundo@yahoo.com.br

<sup>33</sup> Professora orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gestão em Educação: Orientação e Supervisão. E-mail: armgard-lutz@uergs.edu.br

tores da educação, de coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais, tem sido abordado sob perspectiva negativa em lugar de desafiador. A visão determinista e positivista entre os gestores e professores tem gerado travas no enfrentamento criativo das possibilidades que cada problema surgido na escola oportuniza. Essa visão de que a educação é problemática corresponde à corrida por formações de professores que tragam respostas prontas e verdadeiras que valham para todos os casos e contextos. Por isso, para entender os membros da equipe pedagógica, o professor e sua prática, parte-se da compreensão sobre em que contexto estão inseridos.

Vivemos num mundo em que as grandes narrativas deixaram de ser críveis, basta analisar os acontecimentos imprevisíveis, as consequências do desenvolvimento acelerado das novas tecnologias, portanto, as verdades absolutas estão em constantes modificações e não se sustentam. Trata-se de alinhar-se ao paradigma que supera o autoritarismo, a fragmentação, o dividir para comandar e propõe-se o enfrentamento dos desafios com criatividade e criticidade.

A formação de professores é tema recorrente no meio educacional, tanto é que pesquisadores renomados investiram em extensas investigações a fim desmembrar todos os eixos relativos à constituição do ser professor, tais como Shön (2000), Nóvoa (2015), Marcelo-Garcia (1999), Pérez-Gómez (1996) e Zeichner (1993). Esses autores reconhecem no trabalho docente a existência de um conhecimento construído no cotidiano da prática educativa do qual o professor elabora um processo de reflexão sobre sua prática, constituindo-se professor reflexivo. Marcelo-Garcia (1999, p.137) usa o termo “desenvolvimento profissional dos professores” e identifica algumas dimensões da formação continuada de professores tais como: desenvolvimento pedagógico; conhecimento e compreensão de si mesmo; o desenvolvimento cognitivo; o conhecimento teórico; o desenvolvimento profissional por meio da investigação e a do desenvolvimento da carreira por meio do desenvolvimento de novos papéis docentes.

O argumento deste artigo está centrado no eixo da formação sobre conhecimento e compreensão de si mesmo entendendo-se que o professor deve buscar a consciência de si para tornar-se um ser humano mais pleno, reconhecendo a subjetividade dos alunos.

O presente texto está organizado em três partes que refletem sobre a constituição do “ser docente” com foco na sua subjetividade; como acontece a aprendizagem do discente e o papel do professor como mediador. Traz uma revisão bibliográfica de autores indispensáveis à ampliação da visão sobre a educação atual e propõe atividades formativas que, com pequenas adaptações, podem ser aplicadas a grupos de alunos de diferentes níveis de ensino.

## **METODOLOGIA**

A metodologia de pesquisa observou os princípios da pesquisa bibliográfica opinativa, e nesse sentido, o escopo traçado para avançar foi, após a seleção do tema, selecionar os artigos e obras referentes à formação de professores sob o viés do “conhecimento e compreensão de si mesmo”. O desenvolvimento da pesquisa seguiu os subtemas: “A subjetividade do docente”, “A objetividade do discente” e “O professor como mediador”.

O primeiro subtema, “A subjetividade do docente”, apresenta uma proposta de formação de professores a partir da retomada de memórias da infância, gerando o que Foucault chamou de heterotopias (CARVALHO; GALLO, 2015). A partir da subjetividade do estudante, é possível identificar um objetivo de aprendizagem, como apresentado na sequência “A objetividade do discente”, que aborda o uso das Metodologias Ativas na educação. O último subtema aponta o papel do professor como mediador entre o estudante e o conhecimento, expondo a teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada, segundo Feurestein (2014).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Educar é um desafio. Essa afirmação pode ser confirmada por qualquer pessoa que seja responsável por criar uma criança. A educação escolarizada passa por esse desafio em nível e responsabilidade intensas uma vez que não está direcionada a uma ou duas crianças, ou adolescentes, mas sim, a uma enorme população em idade escolar. Além dos estudantes, a escola também interage com as famílias dos alunos, com os professores e colaboradores, influencia e é influenciada por toda a comunidade escolar, assim como pelas características ambientais, físicas e sociais do seu entorno. A escola enfrenta grandes desafios. Como, então, ter forças para encarar esses desafios, superar as adversidades e obter bons resultados? Talvez, parte da resposta para essa questão possa vir da formação dos docentes<sup>34</sup>.

A Lei número 9.394/96, no artigo 62, determina que os docentes da educação básica devem ter formação inicial de nível superior em curso de licenciatura plena e, no inciso primeiro, determina que os estados e municípios promovam formação continuada de maneira colaborativa. O que se vê na grande maioria das entidades educacionais brasileiras é a predominância da vigência dos processos pedagógicos que reproduzem o ensino frontal, baseado na exigência da reprodução dos conhecimentos e dessa forma ignorando que a construção dos conhecimentos mudou, portanto, não acompanhando as transformações da sociedade e muito menos as novas formas de aprender. Observa-se a repetição das mesmas práticas da década de 1980, por mais que revestida de uma aparência inovadora ao utilizar materiais didáticos de grandes editoras ou equipamentos tecnológicos, fato que indica que a formação dos professores não está atualizada e não oferece a qualidade que deveria.

Não se trata de substituir os profissionais da educação já formados, até porque a maioria manifesta resiliência e tem um bom cabedal de experiências, mas sim, de investir na atualização desses profissionais através de uma formação continuada, estimulada a ser permanente, que instrumenta o docente a trabalhar de maneira a gerar um impacto positivo e rápido no processo de ensino-aprendizagem, almejando os melhores resultados na educação escolar de crianças e adolescentes.

Um documento norteador é o relatório para uma educação ampliada, de Jacques Delors, Educação: um tesouro a descobrir, publicado pela Comissão Internacional de Educação para o Século XXI da UNESCO, que apresenta “quatro pilares para a educação: aprender a saber, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser” (RHEINGANTZ, 2022. p.68). É imprescindível que a escola seja renovada de forma a permitir que os estudantes desenvolvam a si através do autoconhecimento, aprendam a relacionar-se de maneira colaborativa, saibam buscar o conhecimento de maneira autônoma e apliquem o que aprenderam na vida. Logo, a formação docente precisa passar pelo campo do sensível, trazendo memórias, sentimentos e reconhecimento da própria identidade para o campo da razão, constituindo a empatia do professor pelo estudante a fim de promover uma aprendizagem mais significativa e efetiva.

## A SUBJETIVIDADE DO DOCENTE

Antes de pensar no professor somente como um profissional, é necessário lembrar que é uma pessoa: um ser humano, com sentimentos, memórias e vivências. É um pulsar de vida reagindo a emoções e sensações que constituem um ser. “Para Foucault, a constituição de si mesmo não é a construção de uma identidade, mas uma maneira de estar no mundo, com os outros e consigo

---

<sup>34</sup> Esse texto é direcionado à formação dos docentes, mas é imprescindível que a equipe diretiva também passe por essa formação para que o trabalho dos professores seja compreendido e viabilizado.

mesmo” (CARVALHO; GALLO, 2015, p.431). Assim, a forma como essa pessoa se constitui, impacta diretamente no seu ser docente.

A proposta para a formação desse docente humano é permitir que ele retorne à própria infância, retome memórias, reconheça sentimentos e acolha sua criança interior. Esse processo possibilita viver o que Foucault chamou de heterotopias e gerar empatia na construção do relacionamento professor-estudante:

O filósofo faz a distinção entre as utopias e as heterotopias. Apresenta as utopias como “posicionamentos sem lugar real” (2001, p. 414) ou, dito de outra forma, lugares irreais. Elas são espaços outros, mas da ordem do irreal. Por outro lado, as heterotopias são bem reais; elas implicam um espaço que está aí, mas que é um espaço outro. (CARVALHO; GALLO, 2015. p.434).

As heterotopias podem ser exemplificadas como uma árvore onde as crianças brincam ser seu “forte”, onde se protegem quando são perseguidas pelo cachorro de estimação que fingem ser um lobo. “Trata-se da transformação de um espaço sólido em um outro espaço, de sonho, mas ao mesmo tempo real” (CARVALHO; GALLO, 2015. p.433). A árvore, para as crianças, é, de fato, um “forte”; o medo que sentem do “lobo” é real. Esse lugar feito de realidade e sonho proporciona a constituição de si.

Como primeiro ato sugestivo da formação de professores, indica-se acessar alguma memória muito significativa. Uma forma de fazer isso é apresentando uma diversidade de brinquedos, livros infantis, objetos com texturas, algum aroma, etc. para um grupo de docentes e pedindo que cada professor escolha algo que lhe seja atrativo. É dado um pequeno tempo para que a pessoa se conecte emocionalmente com o objeto. Pode ser em silêncio ou com mediação, sugerindo que se respire profundamente, olhe para o objeto, sinta em suas mãos e busque a lembrança, de forma que volte ao tempo e lugar onde ocorreu o fato relacionado com o objeto escolhido, lembre qualquer sensação gerada e, principalmente, que o docente perceba quais foram os sentimentos gerados.

Segundo Raymond Tardif (2000), o ser docente é fortemente influenciado pelas experiências vividas na infância, tanto na família, quanto na escola. As lembranças positivas e negativas do tempo de criança possibilitarão a constituição de si e refletirão na forma de trabalho do professor. “A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso” (RAYMOND; TARDIF, 2000: p.216). Retomar e ressignificar as memórias da infância, com base nas reflexões de Carvalho; Gallo (2015) e Raymond; Tardif (2000), é uma forma muito potente de acessar o humano que se tornou professor e sensibilizar seu olhar para ver o humano no seu aluno.

A proposta prática junto a grupos de professores durante momentos de formação continuada sustenta-se na vivência de memórias, revisitando a si. Após o exercício de percepção dos sentimentos através dos objetos provocativos, quando os docentes estão cientes dos seus próprios sentimentos, solicita-se que criem algo visual, como um desenho, uma composição de recorte e colagem, ou o que sua criatividade permitir, para representar os sentimentos gerados pelo objeto escolhido que remete a uma memória. O próximo passo é a apresentação do trabalho para o grupo relacionado a esses sentimentos e memória.

Questões podem nortear a explanação dos professores durante a apresentação dos trabalhos confeccionados com base nas suas memórias. Por exemplo: Como esses sentimentos se apresentam na sua ação docente? Será que seus alunos passam ou passaram por experiências similares?

O afloramento das memórias e sentimentos permite aos docentes uma revisão sobre a constituição de si e do seu ser profissional. Permite direcionar um olhar renovado para os estudantes, percebendo que também são seres humanos que trazem uma bagagem de memórias e sentimentos,

gerando uma relação mais equilibrada.

No caminho metodológico percorrido percebeu-se que o fazer pedagógico encontra-se em devir, sempre inacabado, em vias de se fazer, que possibilita o permitir-se, permeado por um ir e vir imergindo e emergindo em diferentes campos do saber, configurando uma história sem fim. Nela o professor exercita sua competência emocional, e mantém o controle de suas emoções, desenvolvendo a empatia e a habilidade em criar um ambiente social saudável, onde o respeito seja um princípio ético em suas ações. (CORRAL, 2019. p.874).

O olhar sensível, o estabelecimento do respeito como base para as ações, como apontado por Corral<sup>35</sup> (2021/ 2º semestre), possibilita a criação de vínculos saudáveis na relação professor-aluno, quando ambas as partes se sentem à vontade para desenvolver formas significativas de aprendizagem.

A consciência de si e do outro como seres sensíveis constituídos de memórias traz a possibilidade de “pensar alternativamente à escola, a pensarmos como utopia; pensarmos uma outra escola, um outro lugar, uma outra instituição. (...) Uma utopia pedagógica que se torna real, afirmando o sentido da possibilidade de construir uma realidade outra” (CARVALHO; GALLO, 2015. p.435).

Construir uma realidade outra para a escola é uma necessidade latente. Não que seja iminente a possibilidade de desfazermos do panóptico escolar, mas que seja imprescindível gerar uma heterotopia educacional. Os espaços físicos serão iguais, mas serão outros, pois estarão constituídos de estudantes humanos que desenvolvem suas potencialidades a partir do reconhecimento de si, motivados por professores também humanos que conhecem a si e o que há de seu no outro.

## A OBJETIVIDADE DO DISCENTE

Uma escola formada por docentes sensíveis permite a constituição das “heterotopias pedagógicas, para além de uma outra escola, a produção cotidiana de escolas outras, lá, no interior da escola mesma. É uma outra forma de pensar a transformação da escola, no fazer do dia a dia do trabalho pedagógico” (CARVALHO; GALLO, 2015. P.437). Nessa escola há lugar para as heterotopias dos estudantes, que têm espaço para aprender a ser, vivenciando o conhecimento em si.

Os alunos, assim como os professores, trazem em si um apanhado de memórias e sentimentos que precisam ser respeitados e revisitados através de propostas curativas, para que esse ser se desenvolva e logre reconhecer seu propósito no processo objetivo da aprendizagem. Somente quando os estudantes se sentem pertencentes a essa nova constituição de escola que respeita sua subjetividade, é possível estabelecer objetivos aplicáveis à vida.

Constituída a subjetividade do discente, ele pode aprender a relacionar-se de maneira mais equilibrada e saudável, pois não vai perder-se na subjetividade de outras pessoas. Assim, cada ser tomado de si é, então, reconhecido como um ser singular. Sua subjetividade será percebida por si mesmo e se externará buscando sentido no fora, no outro e retornará para si com novas informações para definir uma nova realidade no campo do saber.

Quando instaurada uma nova realidade, o aluno tem a capacidade de estabelecer metas objetivas para aquisição do conhecimento, pois sabe como desenvolver sua cognição e perceber sentido de propósito para investir no processo de aprendizagem.

---

<sup>35</sup> A Professora Cláudia Corral ministrou a disciplina “Ética e Estética da professoralidade” para o curso de Especialização Lato Sensu Gestão da Educação: Supervisão e orientação, da UERGS, no segundo semestre de 2021.

Sobre o sistema escolar, Arroyo (1992, p.50) afirma que “produziu e continua reproduzindo suas disciplinas, sua seriação, suas grades; e se limita a ensinar suas próprias produções e a aprovar ou reprovar a partir de critérios de precedência que ele mesmo definiu como mínimos para transitar no seu próprio curso, percurso escolar”. O currículo aplicado na grande maioria das escolas não respeita a subjetividade do estudante, portanto, não lhe permite adquirir a objetividade para desenvolver aprendizagem. Num modelo atualizado de escola, há que se possibilitar a constituição dos sujeitos a partir da constituição das suas subjetividades para que seja possível mobilizar o propósito para estudar.

Frequentemente, quando iniciada alguma discussão sobre como propiciar que o aluno busque conhecimento de maneira autônoma, é exposto o engessamento do pensamento que não se transforma, ao justificar que “a estrutura disciplinar e seriada no suposto de que as disciplinas escolares são condensações das ciências, dos saberes e dos conhecimentos técnicos produzidos e acumulados socialmente” (ARROYO, 1992. p.49). Ou seja, supõe-se que as disciplinas curriculares suprirão toda a necessidade de conhecimento para todo e qualquer sujeito que ingressar no sistema educacional, mesmo que essa pessoa não credite sentido às informações e, por isso, não aplica esse conhecimento na sua vida. Observa-se assim que não está sendo estabelecida a necessária relação com a construção do conhecimento que não se dá de fora para dentro e sim de dentro para fora:

Em vez de preparar as crianças para serem adultos intelectuais, ativos, críticos, engajados e emocionalmente equilibrados, capazes de tomar decisões políticas em uma democracia, as escolas estão focadas na aquisição de conhecimentos dispersos que, cada vez mais, perdem sentido e propósito na perspectiva dos alunos. Nesse sentido, é deixado para trás o propósito de desenvolver a cognição, o autossistema e o pensamento crítico, que são processos para experimentar e aprender com sua prática. (RHEINGANTZ, 2022. p.71).

Conforme apresentado por Rheingantz, urge pensar no propósito da escolarização. Escolariza-se para difundir conhecimento, logo, esse saber precisa estar de acordo com os objetivos dos estudantes. Objetivos esses traçados a partir do autoconhecimento, das relações com os pares e das possibilidades de experimentação. A escola precisa ser um espaço de liberdade. Não para cada um satisfazer desejos individualistas, mas sim, onde seja fomentada a autonomia na busca pelo conhecimento segundo o construcionismo social<sup>36</sup>.

A escola como um espaço libertador é um lugar onde o aluno aprende a viver, pois o foco não está no saber infértil e na disciplina dos corpos. Nessa escola o aprender está vinculado ao desejo, ao prazer de dominar algo, de fazer, de tornar-se, de criar algo necessário para o bem-estar. “Um lugar de exercício de inquietar-se consigo mesmo, de vivenciar o cuidado de si, de conhecer-se para ser e para bem viver, de produzir-se a si mesmo como um sujeito singular” (CARVALHO; GALLO, 2015. p.438).

Uma possibilidade prática para que os docentes apresentem propostas que permitam a autonomia, o desenvolvimento de si, e aprendizagem do conteúdo programático está nas metodologias ativas<sup>37</sup>, como aprendizagem baseada em problemas<sup>38</sup>, STEAM<sup>39</sup>, Maker<sup>40</sup> e gamificação<sup>41</sup>, por exemplo. Essas metodologias possibilitam o desenvolvimento de habilidades e competências de formas variadas, mas todas permitem a aprendizagem pela experiência.

Larrosa (2002, p.21) afirma que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Assim, as metodologias ativas permitem que professores e estudantes estejam inseridos numa experiência que vai gerar sensações e aflorar sentimentos que resultarão em aprendizagem. Algo que vem do campo da subjetividade para transformar-se em objetivo, conseqüentemente, em conhecimento.

Uma experiência bastante interessante que pode ser utilizada tanto para a formação de pro-

fessores, quanto como proposta de aula para os discentes é, entre as metodologias ativas, a gamificação, especialmente, os jogos de escape. Esse tipo de jogo é baseado em uma história fictícia de realismo fantástico com um final potencialmente trágico e ações que podem mudar o final para algo positivo. Por exemplo, um cometa irá atingir o planeta Terra extinguindo a humanidade em 1 hora. Um grupo de cientistas construiu um laser capaz de destruir o cometa e salvar a humanidade, mas é preciso decodificar uma sequência de números para ativar o laser. O desafio é, através da resolução de várias tarefas, descobrir o código para ativar o laser e salvar a vida de todos. Não deixa de ser uma heterotopia pedagógica construída pelos sujeitos da experiência.

O jogo de escape estimula o trabalho em equipe, o desenvolvimento da liderança, a transversalidade dos conteúdos e o pensamento lógico. É uma experiência rica que sensibiliza o sujeito para a conquista de um objetivo. É uma experiência completa do pensar, que, como considera Larrosa, “pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002. P.21).

Dando sentido aos conteúdos, ainda que a partir de uma história fictícia, e permitindo as interfaces entre subjetivação do sujeito e objetivação do saber, concretiza-se uma experiência completa para o desenvolvimento dos quatro pilares da educação definidos pela UNESCO: aprender a ser, aprender a viver junto, aprender a saber e aprender a fazer.

De um ponto de vista muito próximo aos conceitos de Larrosa, a experiência é um caminho onde se encontram e se relacionam a subjetivação do sujeito e a objetivação do conhecimento. Efetivado esse encontro, é gerado o saber e a transformação do sujeito da experiência, que:

seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “*ce que nous arrive*”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. (LARROSA, 2002. p.24).

Percebendo o sujeito da experiência é indispensável que haja respeito ao relacionar-se com ele, seja um aluno ou um docente em formação. Pois cada sujeito é único, traz em si uma singularidade e ainda que a proposta da experiência seja comum, o processo e os resultados da experiência vão chegar a cada pessoa de uma maneira diversa devido às diferenças pessoais de caráter, personalidade e forma de estar no mundo.

<sup>36</sup> Construcionismo social: o ponto de partida é que o estudante rico e todos são inteligentes e nessa perspectiva a linguagem é vista como produtiva e a aprendizagem não é um ato cognitivo individual, mas uma atividade cooperativa e comunicativa de construção de significados sobre o mundo. No construtivismo, o professor ainda é visto como aquele que tem as respostas e no construcionismo social, os estudantes são co-construtores das respostas.

<sup>37</sup> Na metodologia ativa, os alunos deixam de apenas receber o conteúdo passivamente, em aulas expositivas, e começam a fazer parte da construção do conhecimento.” (FIESC, 2023).

<sup>38</sup> “Aprendizagem baseada em problemas, ou ABP, é uma abordagem em que o estudante aprende através da resolução de situações e conflitos.” (FIESC, 2023).

<sup>39</sup> “STEAM é um acrônimo em inglês para ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática. A proposta dessa abordagem é integrar os conhecimentos de todas essas áreas. (...) é considerada integrada e baseada em projetos, uma vez que a construção de protótipos, solução de problema e outras criações com o uso de programação e robótica, por exemplo, fazem parte da aprendizagem.” (FIESC, 2023).

<sup>40</sup> “O movimento Maker desafia as pessoas a criarem objetos, ferramentas e soluções para problemas reais do cotidiano com as próprias mãos.” (FIESC, 2023).

<sup>41</sup> “A gamificação é uma abordagem onde os jogos e as aulas preparadas com linguagem de jogos surgem e engajam ainda mais os estudantes. Desafios, competições e recompensas já fazem parte, na maioria das vezes, do dia a dia desses alunos, e trazer isso para a sala de aula permite estimular ainda mais o aprendizado.” (FIESC, 2023).



Ainda, é preciso ressaltar que o saber adquirido através da experiência é diferente de saber informações. A experiência permite que o conhecimento se entranhe no sujeito gerando transformação em si, na sua vida e irradiando no seu entorno, causa um ir e vir entre subjetividade e objetivação que ressignifica o estar no mundo. Já o saber informações é ter uma informação sobre algo, estar informado, porém, não modifica o propósito do sujeito.

A experiência não é possibilitada através de informações transmitidas numa hierarquia vertical onde a ponta da pirâmide (docente) ressoa e a base (aluno) recebe. É necessária uma educação do olhar, da forma de estar no mundo. O estudante precisa estar acordado, atento, sensibilizado para viver a experiência. Portanto, o professor também precisa ser sensível e estar constantemente reconstituindo-se a partir de experiências que permitam emergir sua subjetividade para construir uma objetividade de ensino-aprendizagem.

É preciso, como afirma Larrosa:

Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002. p.24).

A velocidade dos tempos que vivemos dificulta essa ruptura necessária para que se viva a experiência, mas não pode ser impeditiva. É essencial que se abra o tempo de reconhecer as subjetividades dos sujeitos, no campo escolar mais precisamente as subjetividades dos docentes e discentes, para que possa ser gerado um espaço objetivo de existência. É preciso trocar a docilização dos corpos pelo pensamento crítico, acompanhado da empatia e da ação.

## O PROFESSOR COMO MEDIADOR

A escola é uma das instituições sociais que mantém seu modelo praticamente inalterado desde o seu surgimento. A família se modificou, as formas de produção foram diversificadas, os meios de locomoção e comunicação mudaram tanto que nem parecem pertencer aos mesmos grupos utilizados no passado. Porém, a escola continua com seu formato de caixas e grades: personalidades e pensamentos encaixotados em salas cúbicas com grades nas janelas e mesas dispostas em fila, cumprindo uma grade curricular e com o mesmo propósito conservador de doutrinar mentes e amansar os corpos.

A consistência do formato da escola não é de todo ruim, pois traz uma estabilidade representativa para uma instituição tão necessária na sociedade. Porém, a escola traz em si muitas marcas de violência. Ainda que não haja mais castigos e palmatória, o que se exige dos professores e alunos é quantificável através das avaliações expostas nas notas, independente da qualidade da aprendizagem e do espaço que cada sujeito ocupe; da ordem aos estudantes ficarem sentados, em fila, em silêncio. A violência, nesse caso, está na valorização dos números independente da condição do humano. Conforme Damásio (2022)<sup>42</sup> alertou em sua obra *Sentir & Saber*, não se pode saber sem sentir e que na prática do sentir também há um conhecimento.

Para que a escola seja um lugar onde realmente se possam construir conhecimentos, onde

---

<sup>42</sup> António Damásio é professor de neurociência na Universidade do Sul da Califórnia, EUA. Estuda como o cérebro processa emoções, sentimentos e consciência.

haja respeito por todos e entre todos, é necessário que se abra mão da opressão, da relação de poder onde um grupo diminui o outro, onde há medo:

Pode-se pensar a educação como saber, sua constituição epistemológica, os jogos de poder e saber que ela implica e que nela estão implicados; pode-se pensar a educação como poder, na dimensão das relações de poder entre os indivíduos, por exemplo, na lógica da disciplina (mas, também, na perspectiva biopolítica); pode-se pensar a educação como subjetivação, trabalho de constituição de si mesmo. As três perspectivas são cortadas transversalmente pelo sujeito. (CARVALHO; GALLO, 2015. p.429).

Como apontado por Carvalho/Gallo, pode-se pensar a educação de muitas formas, mas não sem o sujeito. Logo, é preciso garantir espaço para esse sujeito, esteja ele no papel de aluno ou professor. Deixando claro que é preciso rever a verticalização do poder como forma de opressão, mas valorizando o docente para que ele seja uma referência, uma figura de autoridade na escola, mas sem ser autoritário.

A necessidade do professor, muitas vezes, em ser autoritário, vem em parte de uma educação de nível superior deficitária. Saviani expõe a dissociação da forma e do conteúdo na formação docente. Para o autor, a didática está centralizada na formação de pedagogos, enquanto o conteúdo está direcionado à formação de especialistas nas licenciaturas. Dessa forma, um pedagogo dominará a forma - terá condições de organizar atividades diversas com objetivo de aprendizagem - mas lhe faltará conteúdo. Já um licenciado dominará o conteúdo, mas lhe faltarão ferramentas didáticas. Qualquer um dos casos corrompe a imagem do professor como referência ao saber perante os estudantes. Para Saviani, a solução está em recuperar “a ligação entre os dois aspectos que caracterizam o ato docente, ou seja, evidenciando os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no trabalho de ensino-aprendizagem” (SAVIANI, 2009, p.152).

Quando for possível uma formação mais efetiva de professores, isso é, docentes que tenham domínio das ferramentas didáticas e dos conteúdos, os profissionais certamente terão mais confiança para abrir mão do poder opressor, podendo gerar uma relação equilibrada com os alunos, baseada em respeito e reverência ao saber.

Segundo Rheingantz, a relação entre docente e estudante, por interferir no processo de aprendizagem, “deve construir conhecimentos e contribuir para a obtenção de maiores conhecimentos sobre o tema. Ambos trazem seus ativos para a classe por meio de pesquisas e do próprio pensamento crítico reflexivo” (RHEINGANTZ, 2022. p.110).

A participação equilibrada de professores e estudantes na construção do conhecimento propicia que cada parte exponha sua subjetividade no processo de aprendizagem, que, dessa forma, será ativa e terá significado. As experiências vividas na escola, o compartilhamento de saberes e o desenvolvimento da reflexão e da crítica impactarão a todos na forma de ser e estar no mundo.

O papel do professor, quando assegurado em conhecimentos e métodos adquiridos através de uma formação efetiva, passa a ser o de um guia que aponta direções e possibilidades aos discen-tes. Feuerstein (2014) conceitua essa forma de relacionamento entre o docente, o estudante e a aprendizagem e a nomeia como “Experiência da Aprendizagem Mediada” (EAM):

A EAM ocorre quando uma pessoa (mediador) que possui conhecimento, experiência e intenções medeia o mundo, o torna mais fácil de entender, e dá significado a ele pela adição de estímulo direto. Isto terá muitas formas, mas pode ser generalizado para descrever (em algum nível ou outro) aspectos da experiência humana que acumulou ao longo dos anos, e não apenas a experiência imediata do momento. (FEUERSTEIN, 2014. p.59).

Partindo da proposta do professor, especialmente através das Metodologias Ativas, os estudantes viverão uma experiência imediata que pode ser ampliada com a mediação. A função do docente, sob o olhar da Experiência da Aprendizagem Mediada, é potencializar a compreensão do aprendiz sobre o tema para além da experiência direta, gerando conhecimento e possibilidade de aplicabilidade em outros contextos.

É natural a muitas espécies de animais, incluindo os humanos, aprenderem através da experiência direta ou imediata, isso é, a partir dos cinco sentidos sensoriais (visão, audição, tato, olfato e paladar) e da observação. A experiência direta ocorre na relação sujeito - objeto. Logo, após a primeira exposição ao objeto, o sujeito o reconhecerá nos encontros seguintes. Por exemplo: ao colocar a mão num recipiente com água fervente, sente-se a dor da queimadura, aprende-se que machuca a pele. A tendência, em nova oportunidade, é procurar perceber a temperatura da água antes de tocá-la.

Porém, com a Experiência da Aprendizagem Mediada, o sujeito é influenciado a dominar o objeto de pesquisa e ampliar o conhecimento de maneira mais efetiva, pois é conduzido pelo mediador a evoluir nas hipóteses, com base nas experiências prévias que o mediador traz consigo. Na EAM a relação é composta por sujeito – mediador – objeto.

Como ilustração, apresenta-se o desejo de aprender a nadar. Existe a possibilidade de aprendizagem na relação sujeito - objeto, nesse caso, humano – piscina, o que caracterizaria a experiência direta. Com a EAM, a tendência é que o sujeito aprenda a nadar mais rápido e com diminuição dos riscos de afogamento, já que deve haver um professor de natação que lhe ensine as técnicas. Também, a qualidade na execução do exercício tende a ser melhor. “A Experiência de Aprendizagem Mediada é o que dá aos seres humanos a habilidade de se modificar e as ferramentas para aprender o que permitirá os benefícios da exposição direta ao mundo do estímulo” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014. p.59).

De acordo com Feuerstein, todo ser é modificável. Todo ser tem capacidade de aprendizagem, mas é imprescindível lembrar que cada sujeito é singular e traz em si características que afetam diretamente sua capacidade cognitiva. A genética, o ambiente e o sistema de crenças interferem nas condições de desenvolvimento do humano. Por isso, “o potencial de modificabilidade não reside na experiência direta, mas no potencial de aprendizado indireto” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014. p.59), isso é, de qual modo o sujeito consegue aprender algo a partir da experiência e ampliar o conhecimento com a influência recebida do mediador.

A modificabilidade cognitiva está diretamente ligada à implementação da Experiência de Aprendizagem Mediada, pois, quando fornecido um modelo comportamental para o estudante ao realizar uma ação, áreas do cérebro são ativadas estimulando o aprendizado por imitação. Essa capacidade de repetir uma ação é possível devido à existência dos neurônios espelho. Esses neurônios permitem “a aquisição de muitas áreas de atividade que ocorrem fora da nossa consciência direta” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014. p.226), o que indica que a aprendizagem se dá num nível subjetivo, além do conhecimento desenvolvido conscientemente.

As pesquisas sobre os neurônios espelho demonstraram múltiplas vezes que as mesmas áreas do cérebro eram ativadas na pessoa que estava vivendo uma situação e em outra que estava observando a cena e se sensibilizava pelo acontecimento. Essa capacidade de ativação neural é o princípio da empatia. “Não é nenhum exagero declarar que o sistema neurológico é modificado pelo comportamento, não menos que o comportamento é determinado pelo sistema neurológico” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014. p.220).

A relação entre comportamento e sistema neural forma uma estrutura poderosa para o desenvolvimento da aprendizagem. O professor, como mediador e autoridade do saber, tem a capacidade de criar propostas, situações, questionamentos que fomentem a curiosidade e estimulem as

emoções, para que a construção do conhecimento seja mais significativa e cause uma modificação cognitiva nos discentes. A maior probabilidade de sucesso de uma proposta está diretamente ligada ao quão atraente, estimulante e mobilizadora ela é.

Os neurônios-espelho são o principal, mas não o único meio para a habilidade de o cérebro ser modificado pela experiência. A plasticidade trabalha ao longo do cérebro e *ao longo de nossas vidas*. (...) É a ligação entre a neuroplasticidade e a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) que faz com que seja possível. (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014. p.227).

A neuroplasticidade, isso é, a habilidade de moldar-se, adaptar-se, refazer-se do principal órgão do corpo humano, permite que estruturas sinápticas existentes sejam alteradas para compensar alguma área prejudicada ou potencializar a capacidade de funcionamento do cérebro, através da experiência.

A Experiência da Aprendizagem Mediada apresenta possibilidades de modificação, não só da ação docente ou na cognição dos alunos; mas, sim, possibilita que a escola se renove enquanto instituição para atender as necessidades sociais de desenvolvimento humano, formando sujeitos com capacidade de posicionarem-se individualmente e pensar criticamente, que saibam conviver e sejam bons exemplos, capazes de encontrar soluções e realizar feitos que contribuam para um mundo mais equilibrado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresenta reflexões e indicações ao fomento da qualidade da educação brasileira, sem a necessidade de grandes aportes financeiros para construções de espaços ou compra de materiais didáticos. Esse texto atingiu seu objetivo ao apresentar uma proposta de investimento no desenvolvimento humano e, através desse incremento, causar mudanças estruturais no processo de escolarização.

Expõe-se nesse documento uma renovação de olhar sobre a situação geral da educação brasileira com uma visão otimista, trazendo possibilidades de formação de professores, com base na subjetividade do docente. A aplicabilidade dessa proposta exige um desenvolvimento de autoconhecimento dos profissionais para que consigam reconhecer a subjetividade dos estudantes e gerar um vínculo de respeito e empatia.

Os autores selecionados apontados no artigo reiteram que o docente ao se revisar reconhece o estudante com sua subjetividade. Concluiu-se que consciente de si, constituindo-se autônomo e com autonomia social, o aluno terá capacidade de construir seu conhecimento e aplicá-lo na vida, dando sentido ao estudo.

Educar é um desafio. E desafios podem ser muito estimulantes. A escola pode ser um lugar estimulante se for possível retirar dela o rigor paralisante e o caráter ríspido. O modelo atual precisa morrer para, então, ressurgir um novo. Uma escola renascida é livre, onde cada pessoa tem a possibilidade de ser o que é, de construir-se e reconstituir-se; de demonstrar afetos e sentimentos. Um lugar seguro, onde o erro é visto como parte de um processo de experimentação que contribuirá para a geração de novas hipóteses e soluções. Nessa escola, os professores se sentirão seguros em suas emoções e saberes, atuando como seres mágicos que enfeitiçam os olhos dos alunos para que possam ver o mundo grandioso em oportunidades. Não há julgamento. Há acolhimento.

Utopia. Esse é o lugar descrito acima. A escola utópica, inexistente, inalcançável. Mas não é uma descrição simplista que pode, simplesmente, ser descartada. É um ideal que já existe na propos-

ta das escolas inspiradas em Loris Malagucci, na Itália (RABITTI, 1999).

A escola nunca será um local de perfeição, pois é formada por pessoas que trazem consigo memórias, traumas, crenças: subjetividades quase nunca acessadas que demandam atenção e ressignificação. Então, esse lugar precisa ser renovado para acolher as pessoas e atender suas necessidades educacionais. A educação escolar não deve ser remetida somente à transmissão de informações, precisa possibilitar a constituição integral do sujeito.

Como apontaram Carvalho e Gallo (2015), evocando Foucault, a escola deve ser um lugar de heterotopias. Um lugar de imaginação, um lugar outro inserido na realidade, que possibilita vivências de si, constituindo um saber profundo, com sentimentos aflorados que fomentam sensações que viajam e voltam a si cheias de conhecimento.

A formação do docente é o primeiro passo a ser dado rumo à construção dessa nova escola. O professor, sob orientação e acompanhamento, na sua formação, merece receber ferramentas didáticas para compor uma gama de maneiras de trabalhar o conteúdo específico, que também faz parte de seu domínio. Compete ao docente estar aberto e sensível às demandas dos estudantes e atuar como um guia que provoca ao saber.

São vários os caminhos a serem seguidos para a renovação da escola, tanto em forma, quanto em conteúdo, dispositivos pedagógicos, trilhas e metodologias. Espera-se que a leitura desse texto promova reações sensíveis favorecendo que ocorram modificações cognitivas que gerem uma ampliação de visão para uma nova possibilidade de escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *In: Em Aberto*, Brasília: INEP, n.53, 1992.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In: Revista Brasileira de Educação*. Campinas: ANPEd, Nº 19, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 2010. Documento não paginado. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 25/02/2023.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio (orgs.). Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. *In: Repensar a educação - 40 anos após Vigiar e Punir*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

CORRAL, Cláudia. Educação emocional: sensibilizando o olhar do educa(dor). *In: ACTAS – XV Congresso Internacional Gallego-Português de Psicopedagogia*. Coruña, p.864-875, 2019.

FIESC – FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Metodologias ativas: características, vantagens e exemplos**. 2023. Disponível em: <https://blog.sesisenai.org.br/metodologias-ativas/> Acesso em: 01/03/2023.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael S; FALIK, Louis H. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma educação continuada**. Porto: Porto.1999.

RABITTTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida – uma escola de infância de Reggio Emilia**. Trad. De Alba Olmi. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *In: Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, ano XXI, nº 73, 2000.

RHEINGANTZ, Alfredo. **Justiça Social na Educação: Política, Epistemologias pessoais e Atitudes de ensino**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *In: Revista Brasileira de Educação*. Campinas: ANPEd. Nº14, 2009.

# COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: DISCUTINDO SOBRE O CAMPO DE ATUAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DESTAS FUNÇÕES

SILVA, Ticiane Arruda da<sup>43</sup>; LUTZ, Armgard<sup>44</sup>

E-mail: ticiane-silva@uergs.edu.br; armgard-lutz@uergs.edu.br

## RESUMO

O artigo de conclusão de curso da especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, tem como temática norteadora o papel desempenhado pela equipe pedagógica (coordenação pedagógica<sup>45</sup> e orientação educacional) no contexto escolar. O estudo foi orientado pela problemática: como se constituem e qual o campo de atuação dos coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais? O objetivo geral tratou de compreender como se constituem, quais os campos de atuação dos coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais e suas articulações. A pesquisa deu-se segundo a metodologia qualitativa com base na pesquisa bibliográfica. Os autores da sustentação teórica-metodológica foram Lück (2006); Libâneo (2010); Andrade (2009); entre outros. O estudo resultou na compreensão de que o ser docente, em específico o orientador educacional e o coordenador pedagógico, assim como qualquer outro profissional da educação, ao conhecer a realidade em que está inserido; ao reconhecer os sujeitos que compõem esta realidade; partindo do entendimento de seu campo de atuação e com uma boa bagagem teórica, estará instrumentalizado para construir mecanismos que repercutam em práticas significativas e de qualidade no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Equipe Pedagógica. Coordenação Pedagógica. Orientação educacional.

## ABSTRACT

The article for the conclusion of the specialization course in Management in Education: Supervision and Guidance, at the State University of Rio Grande do Sul, has as its guiding theme the role played by the pedagogical team (pedagogical coordination and educational guidance) in the school context. The study was guided by the problem: How are they constituted and what is the field of action of school supervisors and educational advisors? The general objective was to understand how they are constituted and what is the field of action of school supervisors and educational advisors. The authors of the theoretical-methodological support were: Lück (2006); Libâneo (2010); Andrade (2009); between others. The study resulted that being a teacher, specifically the educational advisor and the pedagogical coordinator, as well as any other education professional, when knowing the reality in which he is inserted; by recognizing the subjects that make up this reality; starting from the understanding of their field of action and with a good theoretical background, they will be equipped to build mechanisms that have repercussions in meaningful and quality practices in the school context.

<sup>43</sup> Aluna do curso de especialização Gestão em Educação: supervisão escolar e orientação educacional. UERGS, (55)999644557, e-mail: ticiane-silva@uergs.edu.br.

<sup>44</sup> Profa. Adjunta Dra. da UERGS, (55) 999896365, e-mail: armgard-lutz@uergs.edu.br.

<sup>45</sup> Ainda se utiliza o termo "Supervisão Escolar", no entanto, compreendendo o que contempla a nomenclatura no texto será utilizado o termo "Coordenação Pedagógica".

**Keywords:** Pedagogical Team. Pedagogical Coordinator. Educational Orientation.

## INTRODUÇÃO

O artigo de conclusão do curso de Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, têm como temática norteadora o trabalho de articulação desempenhado pela equipe pedagógica composta por coordenação pedagógica e orientação educacional focando na atuação destes profissionais no Brasil e na região sul.

Tendo como problema de pesquisa: “Como se constituem e qual o campo de atuação dos supervisores escolares e orientadores educacionais”? traçou-se o objetivo geral: compreender como se constituem e qual o campo de atuação dos supervisores escolares e orientadores educacionais. Os objetivos específicos são: a) identificar as especificidades do campo de atuação destes profissionais e como foram se constituindo; b) discutir sobre o campo de atuação dos profissionais da equipe pedagógica e sua articulação.

A pesquisa se justifica quanto aos aspectos científicos e sociais. Os aspectos científicos referem-se à necessidade de aprofundar as definições do caráter profissional desses especialistas bem como suas habilidades e potencialidades; refere-se ao aspecto integrativo da equipe diretiva e as repercussões, tanto na docência quanto nos fundamentos, que constituirão a identidade sócio, política e cultural da escola. Justifica-se no aspecto social quanto ao valor do atendimento com qualidade aos estudantes e professores, entendendo-se a qualidade como a promoção da articulação entre os diferentes segmentos que compõem a escola. Bem como, dar visibilidade à atuação da equipe pedagógica, para entender o campo de atuação de trabalho destes profissionais os quais precisam contribuir e traçar objetivos ao processo de ensino-aprendizagem visando a garantia da qualidade da educação.

Para a realização da pesquisa, utilizamos uma abordagem qualitativa por meio da pesquisa bibliográfica. O trabalho está organizado da seguinte forma: introdução, apresentando o tema, objetivos, problemática; metodologia, expondo as estratégias para obtenção dos dados correspondentes ao tema e objetivos; resultados e discussões, descrevendo os dados e organizando-os por subtítulos: Coordenação Pedagógica; Orientação Educacional; Sujeitos da equipe pedagógica e suas atribuições, abordando a identificação e discussão dos movimentos, ações e evolução dos especialistas que compõem a equipe pedagógica.

Sendo assim, concluiu-se que o ser docente, em específico o orientador educacional e o supervisor escolar, assim como qualquer outro profissional da educação precisa conhecer a realidade em que está inserido; conhecer os sujeitos que compõem a realidade, bem como ter uma bagagem teórica, para, partindo do entendimento e pertencimento a seu campo de atuação, construir mecanismos para práticas significativas e de qualidade no contexto escolar.

## METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa, pautando-se na pesquisa bibliográfica. A pesquisa de *abordagem qualitativa*, visa [...] responder questões muito particulares, com um nível de realidade que não pode e não deveria ser quantificado, priorizando e se aprofundando no mundo dos significados. (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009). Neste sentido, o intuito foi de responder ao problema proposto, bem como interpretar e construir significados no processo de construção de dados.



A fim de dar visibilidade à proposta, expõem-se as questões da pesquisa que estão inter-relacionadas aos seus objetivos, conforme Quadro 1.

**Quadro 1 – Problema, objetivos e questões da pesquisa**

<b>Problema de pesquisa: Como se constituem e qual o campo de atuação dos coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais</b>	
<b>Objetivo Geral: Compreender como se constituem e qual o campo de atuação coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais;</b>	
<b>Questões orientadoras da pesquisa</b>	<b>Objetivos específicos da pesquisa</b>
<b>Quais os mecanismos para a articulação entre as ações de orientadores e supervisores? Qual o campo de atuação desses profissionais?</b>	i) Identificar o campo de atuação destes profissionais e como foram se constituindo. ii) Discutir sobre o campo de atuação dos profissionais da equipe pedagógica.

Fonte: elaborado pela autora.

A pesquisa bibliográfica para o desenvolvimento deste estudo foi mobilizada utilizando os mais diversos materiais publicados até o momento, visto que sua utilização foi salutar para fundamentação da pesquisa. Deste modo, a estratégia da pesquisa foi entrar em contato direto com tudo o que já foi escrito e produzido sobre determinado assunto (MARCONI; LAKATOS, 2003). Desta forma, tendo como respaldo os objetivos propostos, foram elencados os “[...] dados essenciais para a elaboração do trabalho” (ANDRADE, 2009, p. 46), ou seja, foi realizado um filtro selecionando os artigos que mais se aproximaram da temática do estudo.

Cabe destacar que para construção dos dados para dar conta do objeto de estudo proposto, o respaldo da pesquisa bibliográfica foi basilar para a compreensão das inquietações referente a temática escolhida, assim promovendo um processo de análise reflexivo e crítico no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

A fim de didaticamente apresentar os dados bibliográficos levantados, apresentamos a seguir o entendimento sobre equipe pedagógica, identificando e discutindo sobre as especificidades do campo de atuação dos profissionais que a compõem. Ao nos referirmos à equipe pedagógica, estamos integrando ao/à Orientador/ra Educacional e ao/à Coordenador/ra Pedagógica, realidade que demarca muitas escolas da rede municipal de alguns municípios, como por exemplo, o município de Cachoeira do Sul, em cuja rede educacional é adotada a vigência desses dois profissionais. Salienta-se, que nesse município ainda se utiliza a nomenclatura de supervisão escolar de acordo com as normativas vigentes, mas no decorrer do texto utilizamos a nomenclatura de coordenador pedagógico por compreender a abrangência e ações no contexto escolar deste profissional.

## **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

No contexto escolar, frente a inúmeros sujeitos que compõem o cenário pedagógico temos a figura do(a) coordenador(ra) pedagógica (supervisora escolar), profissional que para desempenhar suas atribuições demanda um conhecimento vasto da legislação que rege a educação, bem como expertise para desempenhar sua função com qualidade juntamente com os docentes e demais profissionais do contexto escolar.

Quando pensamos a formação do profissional que atua na coordenação pedagógica, precisamos olhar para os cursos de formação, os quais são resultados dos movimentos sociais, políticos e ações de governo que imprimem suas marcas ao longo da história da constituição destes cursos.

Salienta-se que ao longo dos anos a história do Curso de Pedagogia, no Brasil, passou por diversas configurações e modificações curriculares, as quais surgiram tendo o objetivo de [re]pensar seu currículo que, de acordo com as concepções acerca da atuação do pedagogo, possibilitou a definição desse seu espaço e as funções a serem desempenhadas (WIEBUSCH; DALLA CORTE, 2014).

Registros demonstram que “[...] na década de 60, com a tentativa de especificar mais a formação, o pedagogo passou a ser um especialista em educação e a formação de professores acontecia somente nas escolas normais” (WIEBUSCH; DALLA CORTE, 2014, p. 214). Podemos destacar também que somente com a Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, “[...] a graduação em Pedagogia, recebeu habilitação em: supervisão, orientação educacional, administração e inspeção educacional” (WIEBUSCH; DALLA CORTE, 2014, p. 215). No ano seguinte, “[...] conforme o Parecer CFE nº 252 de 11 de abril de 1969, o curso passou a conferir apenas o grau de licenciado, abolindo o bacharel e passou a ser focado no pedagógico a serviço da docência” (WIEBUSCH; DALLA CORTE, 2014, p. 215).

Diante desses registros, compreende-se que a concepção do pedagogo ganhou amplitude, isto é, tornou-se um profissional capacitado a atuar para além do contexto da sala de aula, porém, requerendo amplos conhecimentos pedagógicos. Assim, torna-se evidente que a prioridade na formação é de docentes e a formação dos gestores aparece como subjacente aos elementos que compõem a formação de professores (WIEBUSCH; DALLA CORTE, 2014).

Com os novos movimentos e ações governamentais, destaca-se a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual define “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015). No entanto, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, temos novas mudanças e com a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”. Já com base nessa normativa, volta-se o foco da formação para a docência.

Nesse sentido, o processo formativo desse profissional, que atua na coordenação, passou por muitas modificações, com reflexos no campo de atuação desse sujeito. Tendo noção da complexidade que é o contexto escolar, torna-se necessário ter clareza das atribuições de cada sujeito que compõe esse cenário para que a grande engrenagem funcione e todas as funções possam ser desempenhadas com qualidade. Portanto, o professor coordenador pedagógico tem a atribuição de supervisionar, acompanhar, assessorar, avaliar as atividades pedagógico-curriculares, assim, tendo atribuição prioritária de dar respaldo pedagógico-didático aos professores (LIBÂNEO, 2010).

Para compreendermos a amplitude das funções do profissional supervisor, vemos também Rangel (1990), que aponta, entre as atribuições da supervisão na escola: planejamento, acompanhamento e avaliação da construção e implementação coletiva do projeto político-pedagógico e de outros projetos e temas específicos, coordenação do planejamento e implementação do currículo e programas, apoio didático-pedagógico à equipe docente. [...]. (RANGEL, 2009, p. 88).

Destaca-se que o papel fundamental deste profissional se configura como de mediador, possibilitando acolher o professor; fazer apontamentos dos acontecimentos; trabalhar com a ideia de processo de transformação; contribuir na busca de caminhos alternativos; assim como acompanhar a caminhada dos professores (VASCONCELLOS, 2006). Outras características relevantes são ser questionador; alguém que possa desequilibrar e provocar indagações aos docentes; ser alguém que construa subsídios para o crescimento do grupo; assumir o papel fundamental no auxílio das formações

continuadas; e o indispensável, ter a compreensão de passar de “super”-visão para “outra”-visão. (VASCONCELLOS, 2006). Observa-se que esse profissional “[...] tem a função de contribuir com o planejamento e acompanhar a execução do processo didático-pedagógico (PIRES, 2005), orientando o grupo para aprenderem juntos por meio da troca de experiência, da dialogicidade e da formação continuada (LIMA; SANTOS, 2007)”; (RAMOS; WATERKEMPER, 2013, p. 160). Ou seja, “[...] atua como articulador e formador ao fazer a mediação entre o currículo e os professores (ALMEIDA; PLACO, 2010), tendo em vista a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA; 2009)” (RAMOS; WATERKEMPER, 2013, p. 160).

Salienta-se que o papel do coordenador pedagógico se reveste de suma importância e suas atribuições, de acordo com cada contexto, são bastante exigentes, com destaque ao planejamento: [...] planejar constitui-se em um processo imprescindível em todos os setores da atividade educacional. É uma decorrência das condições associadas à complexidade da educação e da necessidade de sua organização, assim como das intenções de promover mudança de condições existentes e de produção de novas situações, de forma consistente. (LÜCK, 2009, p. 32):

O “[...] processo de análise, cotejamento, dentre outros processos mentais, define o planejamento como um processo de reflexão diagnóstica e prospectiva mediante o qual se pondera a realidade educacional em seus desdobramentos e se propõe intervenções necessárias” (LÜCK, 2009, p. 32). Sendo assim, destaca-se o planejamento como basilar para a atuação do coordenador pedagógico no contexto escolar, um dos elementos em sua prática imprescindível, o qual permite construir mecanismos para o cotidiano e assim contribuindo de forma significativa no desempenho deste profissional.

## ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Não menos importante é a figura do orientador(ra) educacional no ambiente escolar em especial ao se identificar a profusão de discursos atuais em prol da constituição de escolas inovadoras nas quais um dos focos principais é a personalização do ensino. Essa perspectiva coloca a orientação educacional num patamar disruptivo uma vez que assumirá juntamente com a supervisão o compromisso com a aprendizagem de todos.

Historiando brevemente sobre a trajetória da constituição da orientação educacional, salienta-se que:

[...] segundo Pimenta (1988), a orientação educacional teve origem, aproximadamente, em 1930, a partir da orientação profissional que se fazia nos EUA. No Brasil, a orientação educacional mostrou-se válida na ordenação da sociedade brasileira em mudança na década de 1940 e incluía a ajuda ao adolescente em suas escolhas profissionais. A autora mostra que a primeira menção a cargos de orientador nas escolas estaduais se deu pelo Decreto n. 17.698, de 1947, referente às Escolas Técnicas e Industriais. (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008, p. 103).

Segundo “as Leis Orgânicas do Ensino referentes ao período de 1942 a 1946 fazem alusão à Orientação Educacional” (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008, p. 103). No entanto, “nesta época, não havia cursos especiais de orientação educacional, o que levou ao preenchimento dos cargos pelos chamados “técnicos de educação”, muitas vezes selecionados por critérios duvidosos” (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008, p. 103).

Outro destaque é que “em 1958, o MEC regulamentou provisoriamente o exercício da função e o registro de Orientador Educacional, pela Portaria n. 105, de março de 1958”. (PASCOAL; HONORA-

TO; ALBUQUERQUE, 2008, p. 103) a qual permaneceu provisória até 1961, quando por meio da LDB 4.024, regulamentou a formação do Orientador Educacional (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008):

Na década de 1970, falou-se muito sobre a falta de compromisso da escola e de sua equipe pedagógica. Grinspun (2003, p. 20) diz que, nesse período “tenta-se resgatar a importância da escolaridade para as estratégias de vida das camadas populares, chamando a atenção para a estrutura interna da escola como um dado significativo para o desempenho dos alunos. A Orientação estava dentro da escola e não se deu conta do seu papel”. (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008, p.105).

Percebe-se o quanto este profissional não tinha ainda constituído sua identidade no contexto escolar:

[...] a Orientação Educacional começa a ser questionada a partir de 1980. Assim, os pressupostos teóricos começam a ser repensados e rediscutidos. O orientador começa a participar de todos os momentos da escola, discutindo questões curriculares, como objetivos, procedimentos, critérios de avaliação, metodologias de ensino, demonstrando sua preocupação com os alunos e o processo de aprendizagem. (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008, p. 105).

Ao longo da história deste profissional “[...] o campo de atuação do orientador educacional não se limita à microestrutura escolar. Assis (1994) apresenta a importância do papel do orientador educacional como corresponsável pela aprendizagem dos alunos” (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008, p. 106). Ou seja, “[...] o papel do orientador educacional numa dimensão bastante ampla e fala também da escola como locus privilegiado de participação” (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008, p. 106).

De acordo, com:

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura, em Parecer aprovado em 13/12/2005, reduzem a orientação educacional à área de serviços e apoio escolar, o que significa mais um passo para a extinção total desta função. (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008, p. 107).

No entanto, em contrapartida, destaca inúmeras tarefas a realizar de forma colaborativa com demais profissionais da educação no contexto escolar. (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008). Frente a inúmeros sujeitos que compõem o cenário pedagógico temos a figura da Orientador educacional, profissional que para desempenhar suas atribuições demanda um conhecimento vasto da legislação que rege a educação, bem como expertise para desempenhar sua função com qualidade juntamente com os docentes e demais profissionais do contexto escolar.

A Orientação Educacional, segundo Horn (2016, p. 216), aparece como:

[...] processo dinâmico, contínuo e sistemático, integrado em todo o currículo escolar, sempre percebendo o aluno como um ser global que deve se desenvolver harmoniosa e equilibradamente nos aspectos intelectual, físico, social, moral, estético, político, educacional e vocacional.

Desta forma, a atuação do orientador educacional é de salutar importância no contexto escolar, contribuindo e acompanhando de forma significativa os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem, tendo como foco possibilitar mecanismos juntamente com os docentes e família,

para que os mesmos consigam se desenvolver em consonância com os novos tempos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os contextos escolares vivenciam aceleradas transformações e estão envolvidos com estudantes mutantes além da relação com uma comunidade desafiadora enquanto integrada por sujeitos de diferentes segmentos. Nesse viés, torna-se crucial conhecer o lócus de inserção dos profissionais da equipe pedagógica, dada a importância de conhecer todo o processo e entender, que, “[...] sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é uma reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas ou ordens externas” (SACRISTÁN, 1998). Pois:

A escola é um espaço dinâmico do qual participam vários segmentos como alunos, pais professores, gestores e outros profissionais da educação. A participação e a interação desses segmentos repercutem sobre a constituição das identidades profissionais e sobre as relações interpessoais estabelecidas. (RAMOS; WATERKEMPER, 2013, p.160).

Compreende-se que o cenário escolar é composto por profissionais que, para melhor desempenhar suas funções e atribuições, transitarão menos por uma formação inicial e muito mais pela constante busca de clareza e entendimento das mutações constantes, contínuas, da escola uma vez que ela se faz pela integração dos vários segmentos. Frente a essa realidade, no quadro 1, está exposto o papel de cada um dos profissionais que fazem parte da equipe pedagógica a fim de distinguir, destacar e compreender o que compete a cada profissional no contexto escolar e não menos importante, exercer a competência em sintonia com as dos demais profissionais:

**Quadro 2 – Sujeitos da Equipe Pedagógica**

	<b>Orientador Educacional</b>	<b>Supervisor Escolar</b>
<b>Legislação</b>	<b>Decreto No 72.846, de 26 de setembro de 1973.</b>	<b>Projeto de Lei nº 4.106-C, de 2012.</b>
<b>Objetivo da atuação</b>	Art. 1º <b>Constitui o objeto da Orientação Educacional a assistência ao educando</b> , individualmente ou em grupo, no âmbito do ensino de 1º e 2º graus, visando o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas.	Art. 2º O Supervisor Educacional tem como objetivo de trabalho articular crítica e construtivamente o processo educacional, motivando a discussão coletiva da Comunidade Escolar [...].  Parágrafo Único: O Supervisor Educacional coordenará e irá contribuir nas atividades de planejamento, execução, controle e avaliação do Projeto Político Pedagógico, juntamente com os demais especialistas, direção e professores da Unidade Educativa.
<b>Formação</b>	Art. 2º O exercício da profissão de Orientador Educacional é privativo: I - Dos licenciados em pedagogia, habilitados em orientação educacional, possuidores de diplomas expedidos por estabelecimentos de ensino superior oficiais ou reconhecidos. II - Dos portadores de diplomas ou certificados de orientador educacional obtidos em cursos de pós-graduação, ministrados por estabelecimentos oficiais ou reconhecidos, devidamente credenciados pelo Conselho Federal de Educação. III - Dos diplomados em orientação educacional por escolas estrangeiras, cujos títulos sejam revalidados na forma da legislação em vigor.	Art. 3º O exercício da profissão de Supervisor Educacional é exclusivo dos portadores de diploma de curso superior em Pedagogia ou em nível de pós-graduação devidamente registrado e reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação, nas seguintes modalidades: I - de licenciatura plena em Pedagogia e/ou Habilitação em Supervisão Escolar; II - de pós-graduação em Supervisão Educacional.
<b>Atribuições</b>	Art. 8º São atribuições privativas do Orientador Educacional: a) Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional em nível de: 1 - Escola; 2 - Comunidade. b) Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional dos órgãos do Serviço Público Federal, Municipal e Autárquico; das Sociedades de Economia Mista Empresas Estatais, Paraestatais e Privadas. c) Coordenar a orientação vocacional do educando, incorporando-o ao processo educativo global. d) Coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando. e) Coordenar o processo de informação educacional e profissional com vista à orientação vocacional.	Art. 4º São Atribuições do Supervisor Educacional: I – Participar, junto com a comunidade escolar, do processo de elaboração e atualização do Regimento Escolar e utilização deste como instrumento de suporte pedagógico; II - Coordenar, junto com os professores, o processo de sistematização e divulgação das informações sobre o educando, para conhecimento dos pais, criando processos de integração com a escola; III – Mobilizar os professores da unidade escolar para qualificação do processo ensino-aprendizagem, através da composição, caracterização e acompanhamento das turmas e horário escolar; IV – Supervisionar o cumprimento dos dias letivos e horas/aula estabelecidos legalmente;

	<b>Orientador Educacional</b>	<b>Supervisor Escolar</b>
<b>Legislação</b>	<b>Decreto No 72.846, de 26 de setembro de 1973.</b>	<b>Projeto de Lei nº 4.106-C, de 2012.</b>
<b>Atribuições</b>	<p>f) Sistematizar o processo de intercâmbio das informações necessárias ao conhecimento global do educando.</p> <p>g) Sistematizar o processo de acompanhamento dos alunos, encaminhando a outros especialistas aqueles que exigirem assistência especial.</p> <p>h) Coordenar o acompanhamento pós-escolar.</p> <p>i) Ministras disciplinas de Teoria e Prática da Orientação Educacional, satisfeitas as exigências da legislação específica do ensino.</p> <p>j) Supervisionar estágios na área da Orientação Educacional.</p> <p>l) Emitir pareceres sobre matéria concernente à Orientação Educacional.</p> <p>Art. 9º Compete, ainda, ao Orientador Educacional as seguintes atribuições:</p> <p>a) Participar no processo de identificação das características básicas da comunidade;</p> <p>b) Participar no processo de caracterização da clientela escolar;</p> <p>c) Participar no processo de elaboração do currículo pleno da escola;</p> <p>d) Participar na composição caracterização e acompanhamento de turmas e grupos;</p> <p>e) Participar do processo de avaliação e recuperação dos alunos;</p> <p>f) Participar do processo de encaminhamento dos alunos estagiários;</p> <p>g) Participar no processo de integração escola-família-comunidade;</p> <p>h) Realizar estudos e pesquisas na área da Orientação Educacional.</p>	<p>V - Assessorar os sistemas educacionais e instituições públicas e privadas nos aspectos concernentes à ação pedagógica;</p> <p>VI – Propiciar condições para a formação permanente dos educadores em serviço;</p> <p>VII – Orientar e acompanhar os professores no planejamento e desenvolvimento dos conteúdos, bem como sugerir novas metodologias que os avaliem na prática pedagógica e aperfeiçoem seus métodos didáticos;</p> <p>VIII – Planejar e coordenar atividades de atualização no campo educacional;</p> <p>IV – Coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando;</p> <p>X - Acompanhar o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e o trabalho do professor junto ao aluno auxiliando em situações adversas.</p> <p>XI- Participar da análise qualitativa e quantitativa do rendimento escolar, junto aos professores e demais especialistas, visando reduzir os índices de evasão e repetência, e qualificar o processo ensino-aprendizagem;</p> <p>XII – Valorizar a iniciativa pessoal e dos projetos individuais da comunidade escolar;</p>
<b>Outras observações</b>		Art. 5º Supervisor Educacional é sinônimo de Supervisor Escolar e Supervisor Pedagógico, para todos os efeitos dessa Lei.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com relação ao quadro, os dois profissionais precisam da mesma base de formação para atuação no contexto escolar, curso superior e/ou curso de pós-graduação na área específica. Quanto às suas atribuições, fica evidente a relação de mais proximidade do orientador educacional com os estudantes e a mediação com os demais sujeitos da comunidade escolar; já o supervisor escolar tem o foco de trabalho nas atividades e articulações com os professores.

Podemos destacar ainda que:

[...] em alguns estados brasileiros, na rede escolar estadual, o orientador faz parte da equipe de gestão escolar, como acontece com o Distrito Federal e os

estados de Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Sul, por exemplo, enquanto que, em outros, tal profissional não existe. A existência e a permanência do orientador educacional na rede escolar são bastante questionadas e o enfoque dado às atividades que desempenha passa por modificações, de acordo com os estados, em suas regulamentações. (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008, p. 102).

Destacamos que em muitas realidades escolares de acordo com a organização do município há a função do Orientador Educacional e do Coordenador Pedagógico, e em outras, somente a função do Coordenador Pedagógico, o qual desempenha as duas atribuições na escola. Deste modo:

[...] na situação ideal, em que ambos estão presentes na escola, o Orientador Educacional deve procurar estabelecer, em conjunto com o Coordenador Pedagógico, os limites de atuação de cada um para que não ocorram conflitos ou superposições de atribuições, em detrimento do trabalho de todos. (GIACAGLIA; PENTEADO, 2006, p. 6).

Ou seja, cada profissional da educação tendo clareza de suas atribuições no contexto escolar para que o trabalho funcione e ocorra de forma significativa e eficaz no intuito de atingir os objetivos propostos.

Deste modo, “a escola, vista como uma organização social, cultural e humana, requer que cada sujeito envolvido tenha o seu papel definido em um processo de participação coletiva”. Pois, uma vez tomadas as decisões coletivamente, torna-se necessário que cada membro do contexto escolar assuma a sua parte no trabalho, “[...] admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomadas dentro de tal diferenciação de funções e saberes” (LIBÂNEO, 2006, p. 3). Ou seja, todos os envolvidos precisam ter clareza de seus papéis, para assim, como numa grande engrenagem, cada um fazer a sua parte e o sistema funcionar, o que não dispensa um contínuo exercício de integração.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as consultas bibliográficas para o estudo da temática em questão, percebemos o quanto compreender a base teórica e as especificidades que fundamentam a ação de cada profissional podem enriquecer as ações e proposições no contexto escolar. Os materiais estudados contribuíram e agregaram intencionalidades claras na construção do trabalho, no que tange: a possibilidade de pensar sobre a temática na perspectiva menos de super-visão mas de inter-visão, outra-visão. O resultado estará na articulação entre as funções, favorecendo que os segmentos da escola se encaminhem à constituição de uma comunidade de aprendizagem. Compreendeu-se que possibilitar mecanismos para pensar o trabalho da equipe pedagógica requer um olhar mais cuidadoso para trabalhar no, com e para o contexto escolar. Conhecer a fundo as funções da equipe pedagógica contribui para redesenhar os contornos institucionais da escola, rompendo com a rigidez organizativa e abrir-se para flexibilidades nos tempos, espaços e campos de conhecimento.

Salienta-se que todo o suporte teórico-metodológico favoreceu construir uma base teórica que pode respaldar muitas ações pedagógicas daqui para frente, pensar e refletir sobre o campo de atuação e as atribuições dos sujeitos que compõem o cenário pedagógico. Destacam-se as inúmeras possibilidades para contribuir com o contexto escolar por meio de mecanismos significativos tendo por foco os processos de ensino e aprendizagem ancorados na perspectiva de criar outras formas de fazer educação, reconhecendo as novas formas de construir conhecimento, cada sujeito fazendo sua parte e assim construindo no coletivo o diferente. Neste viés, cabe salientar a necessidade de



formação continuada e estudo constante de tudo que possa contribuir para a reinvenção da prática pedagógica.

Tendo em vista as múltiplas facetas do cenário real da escola, o papel de cada sujeito da equipe pedagógica, as possibilidades de aprendizagem e reflexão sobre a práxis e a base legal que a sustenta, consegue-se construir mecanismos para uma prática significativa. Refletir acerca do processo formativo, parte primeiramente da clareza sobre as escolhas e intencionalidades que envolvem os processos de formação, desta forma, há necessidade da formação permanente, a qual faz toda a diferença na atuação dos profissionais da educação. Deste modo, o processo de formação constante, aprofundamento e [re]conhecimento do que permeia a ação pedagógica permitirá planejar e repensar as metodologias e as ações pedagógicas, no intuito de buscar resultados significativos para o contexto escolar e para a qualidade da educação.

Torna-se evidente que há necessidade de avanços nas definições do papel do(a) orientador(ra) educacional que antes só tinha o foco de sua atuação com os estudantes indisciplinados; compreender a complexidade da atuação e o quanto o seu trabalho, se bem direcionado, pode fazer a diferença positiva no contexto escolar, assim como ter a clareza que nos espaços em que existem o orientador educacional e o supervisor escolar, o quanto esta relação precisa ser de um trabalho colaborativo e andando juntos na mesma direção para atingirem os objetivos propostos.

Destacamos que as políticas públicas que embasam a atuação desses profissionais ficaram estagnadas na nomenclatura do supervisor escolar e não avançam com as mudanças paradigmática ao longo do tempo, tendo a percepção da complexidade e abrangência da atuação principalmente deste profissional. No que tange a políticas de formação de professores, estas, com todas as mudanças, afetam diretamente nesses profissionais.

Conclui-se que o ser docente, em específico o orientador educacional e o coordenador pedagógico, assim como qualquer outro profissional da educação precisa conhecer a realidade em que está inserido, ter consciência crítica do vivido, para construir mecanismos e estratégias relevantes no seu campo de atuação, formação permanente, compreender as políticas públicas para entender todas as nuances do contexto escolar, desempenhando assim uma práxis reflexiva, para contemplar nas práticas o que de fato é relevante e contribuir com o espaço e os sujeitos que estão envolvidos no contexto em questão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category\\_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 06 jan. 2023.

GIACAGLIA, L. R. A.; PENTEADO, W. M. A. **Orientação educacional na prática**: princípios, histórico, legislação, técnicas e instrumentos. 5. ed. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

GIMENO SACRISTÁN. **Comprender y transformar la enseñanza**. España. Editorial Morata. 1998.

HORN, Â. M. A Orientação Educacional: campos de ação. *In*: LEVINSKI, Eliara Zavieruka; BORDIGNON, Luciane Spanhol (Orgs). **Especialização Escola de Governo**: políticas e gestão da educação. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016, p. 210-223.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Caderno de formação**: introdução à educação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Pedagogia/Prograd). Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337929/1/caderno-formacao-pedagogia\\_1.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337929/1/caderno-formacao-pedagogia_1.pdf). Acesso em: 03 nov. 2022.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M.. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES R. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2009.

PASCOAL, M.; HONORATO E. C.; ALBUQUERQUE, F. A. de **O ORIENTADOR EDUCACIONAL NO BRASIL**. Educação em Revista: Belo Horizonte. 2008. Disponível em: <[https://moodle.uergs.edu.br/pluginfile.php/589542/mod\\_resource/content/1/Artigo.pdf](https://moodle.uergs.edu.br/pluginfile.php/589542/mod_resource/content/1/Artigo.pdf)> Acesso em: 16 abr.2022.

RANGEL, Mary. **Supervisão e Gestão na escola**: conceitos e práticas de mediação. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

RAMOS, D. K.; WATERKEMPER, S. R. H.. **O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no contexto escolar**: entre percepções e ações. Dialogia: São Paulo. 2013.

VASCONCELLOS, C. dos S. Sobre o papel da Supervisão Educacional/ Coordenação Pedagógica. *In: Coordenação do trabalho pedagógico*: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.

WIEBUSCH, A.; DALLA CORTE, M. G. O. **Estado do Conhecimento sobre o curso de Pedagogia e a Gestão Educacional/Escolar** neste curso de formação. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2. 2014. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/17760/12403>> Acesso em: 20 jun. 2022.

# SENTIPENSAR: REFLEXÕES SOBRE MANIFESTAÇÕES SUBJETIVAS DA ÉTICA E DA ESTÉTICA DA PROFESSORALIDADE

SANTOS, Vitória<sup>46</sup>; CORRAL, Claudia<sup>47</sup>

E-mail: vibsantos@senacrs.com.br; claudia-corral@uergs.edu.br ,

## RESUMO

O presente artigo versa sobre a ética e a estética de uma turma de especialização *latu sensu*. Ele é resultado da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvida no âmbito do Curso Especialização em Gestão da Educação: Supervisão e Orientação, tendo como objetivo geral “Analisar e compreender de que forma a ética e a estética da professoralidade se manifesta subjetivamente na turma do curso de Especialização em Gestão da Educação”. O *corpus* da pesquisa é composto pelos relatos autobiográficos dos/as estudantes da turma, que foram entregues como trabalho final na disciplina de Ética e Estética da Professoralidade, no primeiro semestre do curso. Partindo de pressupostos *Transmetodológicos*, o texto se articula entre os conceitos teórico-metodológicos de Sentipensar, Ética e Estética e Metodologias dos Afetos, com inspirações Autoetnográficas e processos analíticos pautados na Análise de Conteúdo (AC). Observa-se que a construção subjetiva dos/as estudantes da turma está pautada sobretudo em uma consciência social sobre a importância da Formação Continuada, em um entendimento de que quanto mais se aprende, mais se ensina.

**Palavras-chave:** Ética e Estética da Professoralidade. Formação Continuada. Análise de Conteúdo.

## ABSTRACT

This article deals with the ethics and aesthetics of a *latu sensu* specialization class. It is the result of the Course Completion Work (TCC) research developed within the scope of the Specialization Course in Education Management: Supervision and Guidance, with the general objective “Analyzing and understanding how the ethics and aesthetics of professorality manifest subjectively in the class of the Specialization in Education Management course”. The corpus of the research is composed of the autobiographical reports of the students in the class, which were delivered as a final work in the discipline of Ethics and Aesthetics of Professorality, in the first semester of the course. Based on Transmethodological assumptions, the text is articulated between the theoretical-methodological concepts of Sentipensar, Ethics and Aesthetics and Methodologies of Affects, with Autoethnographic inspirations and analytical processes based on Content Analysis (CA). It is observed that the subjective construction of the students in the class is based mainly on a social conscience about the importance of Continuing Education, on an understanding that the more you learn, the more you teach.

**Keywords:** Ethics and Aesthetics of Professorality. Continuing Training. Content analysis.

---

<sup>46</sup> Pós-Graduanda em Nível de Especialização em Gestão da Educação: Supervisão e Orientação (UERGS). Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social (Feevale).

<sup>47</sup> Docente titular da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS). Doutora em Psicologia (UCES).

## De que lugar eu falo

*“Pouco tempo é o bastante pra  
Eternizar momentos que nem são pra sempre  
A vida é curta, vou aproveitar  
Somos tão jovens, mas nem sempre inconsequentes  
E ninguém sabe quando um simples tchau pode ser o adeus  
E nunca é tarde, já que o futuro só pertence a Deus” (STRIKE).<sup>48</sup>*

A construção dessa pesquisa está pautada na minha história de vida, nas palavras de Formenti (2009), em minha autonarrativa, que parte das minhas inquietações e do meu lugar de fala. Sou uma mulher, heterossexual, cisgênera, negra de pele parda<sup>49</sup>, de 31 anos; sou do signo de Áries, mas não sou uma ariana típica – dizem que as pessoas deste signo são explosivas e bravas – porque para me tirar do sério é preciso muito esforço. Sou uma apaixonada pelos livros e pela leitura, uma fã de Harry Potter (com uma tristeza profunda pelo preconceito que J.K. Rowling tem demonstrado nos últimos anos com relação à população LGBTQIAP+); sou uma *nerd* de carteirinha, então, gosto de literatura fantástica e de filmes de super-heróis. Resolvi começar esse texto pensando em quem eu sou e das coisas que gosto, afinal, isso me recoloca na experiência da disciplina “A Ética e a Estética da Professoralidade” visto que, lembrar sobre esse processo, auxilia a responder uma das indagações feitas na aula e que balizam o artigo, que é: “como eu me constituo professora?”.

A disciplina de Ética e Estética da Professoralidade, bem como as indagações feitas na aula, são o ponto de partida dessa pesquisa. É com base no que construímos enquanto turma naquele primeiro semestre do curso de especialização que esse texto está alicerçado. A disciplina tinha como um dos propósitos falar da subjetividade do “ser docente” e da importância que esse processo tem na construção identitária de cada pessoa que trabalha com educação, e que são pilares fundamentais do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aqui apresentado em formato de artigo.

Pois bem, dentro desse processo de construção subjetiva, que foi um dos tópicos que vimos em aula, e pensando nele enquanto um processo que se dá ao longo da nossa vida, reforço aqui que sou uma apaixonada pela área da infância, e talvez esse seja o principal ponto que me constitui enquanto professora. Eu sempre estive diretamente ligada à área da educação, primeiramente como espectadora da rotina da minha mãe, que era professora, depois como estudante de magistério, então como estudante de pedagogia e, por fim, como uma pesquisadora dessa área.

Eu me constituo professora a partir de quem eu sou e das coisas que gosto (algumas narradas no início deste capítulo), assim como me defino enquanto professora a partir do ato de fazer pesquisa. É desse lugar que eu falo enquanto docente. Deste modo, relembro aqui que foi durante a graduação que tive a experiência de ser bolsista de Iniciação Científica (IC) e, desse modo, aprender a investigar e estreitar meus laços com a pesquisa. Me encantei pelas possibilidades da área acadêmica e das pesquisas que tinham como foco os Direitos Humanos e as Infâncias. Fato que me levou a um Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social e a um Doutorado na mesma área. Retomar isso é necessário por serem vivências que auxiliaram a formar a minha subjetividade. Acredito ser importante narrar esses processos, parte deles apresentados por mim na disciplina, pois foi a partir

<sup>48</sup> STRIKE. Sol de Paz. In: LETRAS. Belo Horizonte, c2021. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/strike/sol-de-paz/>. Acesso em: 15 set. 2021.

<sup>49</sup> Escolho, nesta pesquisa, fazer uso das nomenclaturas de raça negra (pretas e pardas) definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pois compreendo, dentro dos processos interseccionais quando pensamos desigualdade no Brasil, que este uso favorece as políticas públicas de inclusão da população negra.

deles que eu encontrei muito de mim nos relatos autobiográficos de meus/minhas colegas.

Conforme colocado em aula, a subjetividade é extremamente relevante, o/a professor(a) precisa ter tempo para ressignificar suas angústias e vivenciar seus não-saberes. Sobre minha subjetividade, é importante voltar a 1991, ano em que nasci. Nasci em São Francisco de Paula, no interior do Rio Grande do Sul, um município com cerca de 20 mil habitantes. Tive ali muitas oportunidades que me fizeram compreender os privilégios de poder crescer em uma cidade pequena, onde o acesso à educação foi fácil, onde a forma de ser criança e enxergar as infâncias se mostrou muito diferente da realidade que conheci quando vim para a região metropolitana de Porto Alegre-RS, na época da Universidade.

Meu local de nascimento também faz parte de quem eu sou, e diz muito sobre minhas raízes e minha família. Falar do nosso passado foi uma das atividades que realizamos naquelas aulas – a partir de um artefato cultural –, “lembrar de nós e falar de nós”. Trouxe para a aula, naquele momento, a música “Sol de Paz” da banda mineira Strike, cujo excerto abre esse artigo. Naquele dia contei sobre minha família e a paixão pelo ensino, pela educação e pela docência que aprendi com a minha mãe. Falei sobre ela e sobre o processo de luto. Vimos na aula sobre como se faz importante ressignificar as situações difíceis as quais passamos na vida, uma vez que isso nos ajuda a trabalhar melhor com o/a Outro/a. O texto que se segue é também sobre isso, ele é sobre o/a Outro/a.

## INTRODUÇÃO

Conforme citado na abertura desse artigo, foi na primeira disciplina do curso de Especialização em Gestão da Educação: Supervisão e Orientação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS) – campus Cruz Alta, que uma das reflexões iniciais postas me inquietou ao longo de todo o curso: “o que nos constituía professores e professoras”. Naquele momento, a Universidade experimentava pela primeira vez a oferta desse curso de especialização em sua modalidade virtual. Mas não o virtual tradicional da Educação a Distância (EAD), fato que inclusive chocou os/as estudantes no primeiro encontro quando ouvimos que teríamos aula todas as sextas e sábados, pois o edital falava em um “curso a distância”. E mesmo que o mundo estivesse vivendo naquele momento uma das maiores crises sanitárias da história moderna, a pandemia da SARS-COV-2 (COVID-19), iniciada na China em dezembro de 2019 e que se propagou pelos continentes nos meses seguintes, a gente ainda estava aprendendo a compreender a noção de aulas síncronas e assíncronas, ou aulas semi-presenciais, ou ainda o “presencial por meio on-line”. De toda forma, independente da nomenclatura empregada, o fato era que nos encontraríamos semanalmente ao menos duas vezes na semana em um período de 3 horas por turno. Câmeras ligadas<sup>50</sup> e rostos desconhecidos com sotaques diversos.

Os sotaques e a entonação das vozes logo tornaram-se reconhecíveis, assim como o rosto de cada um e cada uma, ao passo que nos conhecíamos, íamos aprendendo sobre os estados e cidades de onde cada um/uma de nós vinha. Era uma turma múltipla e plural, com pessoas das 5 regiões do país, mas que se reconheciam naquela indagação inicial feita pela professora Cláudia Corral, naquela aula da primeira disciplina do curso. O que, afinal, constituía a gente enquanto professor/a? Relembro esse processo aqui pois ele constitui as bases epistemológicas dessa pesquisa. Afinal, todos e todas já eram docentes, tinham experiências distintas, alguns/mas de mais, outras de menos tempo. Alguns/mas trabalhavam no ensino privado, outras/os no público. A experiência era vasta, fosse em universidades, institutos federais, cargos de gestão, liderança e coordenação. Nós, na turma, consti-

---

<sup>50</sup> Uma das orientações iniciais recebidas ainda na fase de entrevistas do processo seletivo foi a de que deveríamos deixar nossas câmeras ligadas ao longo das aulas, a fim de que estivéssemos “presentes”.

tuímos a forma mais plural de ser docente.

Mas havia algo diferente naquela turma, algo que me instiga a pensamentos, já que fazia parte das minhas próprias inquietações: *por que sujeitos já formados, nas mais amplas esferas que possibilita a educação nacional, estavam ali em meio a uma pandemia fazendo um Curso de Especialização “presencial por meio on-line”?* Que estética professoral há por trás de uma decisão dessas? Qual o intuito de passar dois anos tendo compromisso no final de semana? Talvez a resposta esteja na ética. Deleuze e Guattari (1977, p. 45) colocam que a ética “tem um valor supremo de invenção”, ou seja, ela constitui subjetividade. Nada mais eloquente do que nutrir-se de ética e estética, algo que ficou nítido com o passar das horas, dos dias, das semanas e dos meses de convivência com aquela turma. Estar ali era sobre isso. Era sobre acreditar na ética. Era sobre buscar uma estética professoral que respondesse da melhor forma possível “o que nos constitui enquanto docente?”.

Uma das respostas para essa indagação é narrada no texto que segue e que tem como objetivo geral “Analisar e compreender de que forma a ética e a estética da professoralidade se manifesta subjetivamente na turma do curso de Especialização em Gestão da Educação”, desmembrando-o em dois objetivos específicos, sendo eles: i) Problematizar a ética e a estética da professoralidade a partir das noções de subjetividade dos sujeitos que a constroem; ii) Analisar os relatos de experiência construídos como memórias autobiográficas da turma de 2021/2 do curso de Especialização em Gestão da Educação.

Para responder a essas indagações, parto da importância que tem a Formação Continuada na vida de professores e professoras que acreditam na ética e na estética de ser docente. O artigo está estruturado em 6 etapas: em um primeiro momento trago uma contextualização sobre o meu lugar de fala; inicia-se então a introdução onde estão narrados os porquês dessa pesquisa e as linhas que constituem a problemática; em um terceiro momento a construção teórico-metodológica é apresentada a partir da Autoetnografia (VERSIANI, 2005) e do *Sentipensar* (RODRIGUEZ; FORTUNATO, 2021) por meio de uma ancoragem *Transmetodológica* (MALDONADO, 2022); a quarta etapa é dedicada a pensar a Formação Continuada como um importante plantio do ser docente; a ética e estética da professoralidade e suas reflexões sobre a colheita são a quinta parte do texto, momento em que uma reflexão é apresentada a partir dos conceitos trabalhados anteriormente, tendo como objeto de referência empírica as reflexões autobiográficas dos/as integrantes da turma, e inspirada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977); por fim, trago as considerações finais, aqui denominadas de transitórias, devido à noção de que olhar para si é sempre “processo” e nunca “fim”, é neste item que explico o compilado de ideias debatidos ao longo do artigo.

### “Sentipensar”

O que é ser uma pessoa ética? E onde a ética se faz presente dentro do campo educacional? As respostas para ambas as perguntas poderiam ser definidas como simples e fáceis. Para a primeira poderíamos dizer que é: ser respeitoso/a, agir de acordo com as leis, cumprir as regras. Para a segunda, a resposta poderia ser “em todos os momentos”, afinal, há educação sem ética? O problema é que isso seria reducionista e simplista demais. Quando estamos falando sobre subjetividade, esta que é individual, construída e moldada a partir de experiências, valores e práticas culturais e sociais que são em sua maioria processos aquisitivos de moral (DELEUZE; GUATTARI, 1977).

Conforme crescemos e adquirimos as noções de “certo e errado”, pautadas socialmente, começamos a perceber que há uma linha tênue entre ética e moral. Esteticamente ela não é tão translúcida e linear como colocado nas fábulas que nos acostumamos a contar, inclusive para nossos/as estudantes, quando vamos falar dessas temáticas. Estar em constante busca por conhecimento faz parte dessa não linearidade da ética, já que a busca pela ressignificação do seu próprio saber/fazer

faz com que queiramos entender cada vez mais sobre o que nos constitui sujeitos/as sociais.

Por este motivo, a estima pelo conceito de *Sentipensar*, que é a importância conjunta do pensamento e do sentimento, vem aliada como uma forma de interpretar a realidade. Rodriguez e Fortunato (2021, p. 2), em artigo belíssimo sobre o neurobiólogo criador da autopoiese<sup>51</sup> Humberto Maturana, colocam que é fundamental reconhecer as emoções e ações que nelas se originam, “pois não é possível nos objetivar de tal forma que nossas subjetividades sejam deixadas de fora de nossas ações”. A turma de especialização é toda sobre isso. Sobre interpretar a realidade a partir de pensamentos e sentimentos, é uma Turma que sempre soube respeitar as diferenças e fortalecer uns/umas aos/às outros/as, daí a noção de Metodologias dos Afetos (ALMEIDA; LUZ; SANTOS, 2022) é tão importante como processo teórico-metodológico quando estamos investigando sujeitos dentro do processo acadêmico.

É possível ter afeto na academia. Os *afectos* (palavra que vem do latim, *afectar* e ser *afectado*, que deriva em afetividade) formam um *continuum* que vai do amor ao ódio, e que passa pela simpatia e antipatia com determinada coisa, ou seja, na academia, as relações de afeto circulam o tempo todo e, por mais cansativa, desgastante e desafiadora que seja a caminhada, se nela encontrarmos pares que buscam e trilham os mesmos processos éticos e estéticos e que estejam dispostos/as a ficar felizes pelo “voo do/a outro/a”, sim, sairemos disso mais fortes e conscientes dos/as professores/as que estamos sendo e nos tornando cotidianamente. Ao delinear as formas como esse texto seria escrito, inicialmente se compreendeu que ele partia sobretudo das minhas vivências e escolhas, partilhadas naqueles momentos com a minha orientadora. Ele seria um texto autoetnográfico, traria minhas epistemes, minhas ancoragens teóricas, minha paixão por formação continuada e sobretudo minha forma de interpretar a minha ética e estética em confluência com a de meus/minhas colegas, isso é o processo *Transmetodológico* proposto por Maldonado (2022), o exercício de criar a própria metodologia para analisar o fenômeno investigado, pois a metodologia não é aplicável, ela é construída.

Luz, Almeida e Santos (2022, p. 288) relembram que:

A realização de uma pesquisa é um ato político e, inevitavelmente, pessoal. E vamos além: não acreditamos que esquemas prontos possam dar conta de um processo tão complexo e cheio de imbricações como os processos de significação que as pessoas engendram em suas relações comunicacionais, midiáticas e sociais. É preciso ter em mente que estes processos e os sujeitos e as sujeitas são complexos e complexas, demandando empenho construtivo para dar conta das variadas lentes pelas quais podemos observar os fenômenos.

Ou seja, metodologicamente a forma como escolhemos analisar um determinado contexto parte nas nossas bases materiais. O objeto de referência empírica desse texto é a turma de especialização, a partir dos seus relatos autobiográficos que foram feitos na primeira disciplina do curso<sup>52</sup>. Momento em que dividimos pela primeira vez nossas angústias, nossa formação e experiência, e principalmente nossas histórias de vida. Naquelas primeiras aulas, choramos juntos e juntas através das câmeras ligadas ao lembrarmos nossas saudades, não foi a última vez em que escolhemos *sentipensar*. Conforme o tempo foi passando, colegas perderam familiares, defenderam suas teses, suas dissertações, prestaram concurso, assumiram novos cargos de gestão, publicaram textos, sofreram acidentes, estiveram prestes a desistir – e infelizmente alguns desistiram. Mas a gente tinha ética, ou seja, ética como referência de cuidado, já que a gente entendia que palavras de apoio construíam subjetividade, então as mensagens pipocavam no grupo de *WhatsApp* e em grupos paralelos que

<sup>51</sup> Autopoiese significa autocriação, autoconstrução, é a condição necessária e suficiente para que um sistema seja considerado vivo.



foram sendo criados conforme nossas afinidades iam sendo moldadas através dos nossos trabalhos. Pode parecer, nesse momento, que esse texto não tem tanta ética, afinal, por que falar do/a Outro/a? Mas ele é justamente sobre isso, sobre narrar um Eu que também é um Nós.

O material produzido pela turma para a disciplina que leva o nome de um dos conceitos teóricos principais deste trabalho, foram relatos narrativos sobre quem somos, nossa construção de subjetividade, nosso processo formativo identitário e acadêmico. A reflexão aqui feita está ancorada no processo de Análise de Conteúdo (AC), seguindo as etapas propostas por Bardin (1977), sendo estas:

- i) Pré-análise – fase de preparação das informações;
- ii) Exploração do material, com suas técnicas de codificação, e categorização sobre o *corpus*;
- iii) Tratamento dos resultados – interferência e interpretação.

A Análise de Conteúdo está posta nessa investigação não como um processo cartesiano de “encaixamento” de ideias e pressupostos, mas como um guia que auxilia a produzir uma reflexão sobre os materiais coletados, através de um estudo de natureza aplicada. Neste caso, nesta pesquisa a AC é tão somente um subsídio para o que Versiani (2005) define como uma análise das experiências do/a próprio/a sujeito/a pesquisador/a na pesquisa em interlocução com outros/as atores/atrizes e sua interação de reconhecimento de sua própria vivência e memórias. É importante elencar esses fatos pois, na fase de pré-análise, foi realizada uma leitura do *corpus* da pesquisa, seguindo as regras de exaustividade, representatividade e pertinência (BARDIN, 1977). Os relatos autobiográficos dos/as colegas, 17 no total, foram analisados quantitativa e qualitativamente a fim de traçar um perfil de recorrência entre eles. Neste caso, uma recorrência *sentipensante*. Do material, emergiram 3 categorias de análises que partiram dos processos teóricos da Metodologia dos Afetos, da Ética e da Estética Professoral e da noção de Formação Continuada (QUADRO 1). São elas:

**Quadro 1 – Categorias Sentipensantes**

<b>Categorias</b>	<b>Denominação</b>
S1	Constituição de Si
S2	Comprometimento com a Educação
S3	Paixão por aprender

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As categorias encontradas a partir dos 17 trabalhos refletem a “*Constituição de Si*”, elucidam o “*Comprometimento com a Educação*” e demonstram a “*Paixão por aprender*”. Deste modo, dos principais debates emergentes desta pesquisa, estas três categorias *sentipensantes*, já descritas no Quadro 1, se destacaram no material analisado. Vale lembrar que o material são relatos autobiográficos dos integrantes da turma de especialização, não são textos teóricos-conceituais, são a mais livre expressão de um *sentipensar*, e, portanto, aqui não cabem juízo de valor e interpretações. Para Histórias de Vida, cabem somente reflexões pautadas em lógicas sociais, mas sem interferir na realidade narrada.

A primeira categoria, “**Constituição de Si**”, é onde estão narradas a vida pessoal de cada um/a entrelaçados/as às suas escolhas. É nela que temos um pequeno exemplo de como a construção identitária de cada um/a se deu e como isso afetou na forma como a educação e o aprendizado é visto. Na segunda categoria, “**Comprometimento com a Educação**”, temos os exemplos da ética da

<sup>52</sup> Os trabalhos que compõem o *corpus* da pesquisa foram liberados para uso, pelos/as integrantes da turma de especialização através de formulário elaborado no *Google docs*.

qual falamos, a busca por uma educação que queremos e como nos colocamos atores/atrizes desse processo de busca por uma educação de qualidade que não seja opressora, uma educação com ética. **“Paixão por Aprender”** é a terceira categoria, nela é possível ver a transição entre crianças aprendizes, jovens secundaristas, apaixonados/as por sua área de formação de base, aventureiros/as de um mundo acadêmico, para além da sua “zona de conforto”.

**Quadro 2 – Amostra das recorrências**

<b>Categoria</b>	<b>Exemplo de Excerto</b>	<b>Quantidade de Recorrências</b>
S1 - Constituição de Si	<b>“Acredito que o sujeito se constitui professor a partir das experiências de vida</b> , somos inseridos numa sociedade cultural, porém somos únicos. Isso me remete ao que foi relatado na disciplina em relação a nossa subjetividade, carregamos conosco a nossa história de vida, nossas experiências, a nossa trajetória profissional, as nossas escolhas, tudo isso, nos constitui enquanto sujeitos.” (informação verbal <sup>53</sup> , grifo nosso).	102
S2 - Comprometimento com a Educação	<b>“Com isso quero dizer que ensinar, de fato, não é transferir conhecimento</b> , porque esse conhecimento é um saber que pode não estar operacionalizado na própria relação de ensino, <b>pois, para considerar o aluno protagonista, o professor protagonista, alteridade de um e de outro, é necessário entender que essa relação se dá em acontecimentos que estão no polo da subjetividade</b> . São as minhas aprendizagens experienciais que preciso levar em consideração a partir do cotidiano escolar, das histórias de vida dos estudantes e as acontecimentos da escola.” (informação verbal, grifo nosso).	54
<b>Categoria</b>	<b>Exemplo de Excerto</b>	<b>Quantidade de Recorrências</b>
S3 - Paixão por aprender	<b>“É importante refletirmos sobre a compreensão de que tornar-se professor é uma jornada que não termina nunca</b> . A prática docente, via de regra, constitui uma ação mediadora entre os diferentes mundos que entram em contato na sala de aula. Exatamente por isso, <b>pelo fato de serem mundos vivos no tempo, essa mediação implica um permanente esforço de estudo, aprendizagem, negociação e proposição</b> .” (informação verbal, grifo nosso)	77

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As categorias de análise propostas a partir do *corpus* requerem um olhar atento, que exige também profundidade no debate. As categorias estão entrelaçadas, a vida é um emaranhado de nós. Para que as discussões da pesquisa de forma teórica e conceitual avançassem, o texto que se segue está acompanhado do aprofundamento dos conceitos teóricos que vêm sendo trabalhados, pensados e refletidos ao longo da pesquisa e narrados neste artigo.

Saliento que, nas análises, a categoria explorada em sua totalidade é a primeira, **“Constituição de Si”**. Discorro sobre essa categoria pois nesse momento ela dá conta de representar e elucidar os objetivos aqui pautados, bem como faz uma relação direta com o meu lugar de fala, “la vía de la autonarración crea una zona fecunda de pensamiento y de pensabilidad” (FORMENTI, 2009, p. 276), o que auxilia o conceito de autoetnografia aqui desenhado.

<sup>53</sup> Como este é um trabalho que Analisa Conteúdo e não o Discurso, não cabe aqui a identificação de nenhuma das pessoas autoras dos trabalhos autobiográficos, deste modo, todos os excertos conforme indicação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) quando se trata de trechos de arquivos de texto.

## FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÕES SOBRE PLANTIO

Parto da premissa de que Formações Continuadas podem ser compreendidas como um dos requisitos básicos para a transformação dos/as professores e professoras, bem como, conforme colocado por Chimentão (2009), tem sido entendida como processos permanentes de aperfeiçoamento de saberes, estes que se fazem necessários à atividade docente. Busca-se, neste trabalho, conforme já exposto, refletir sobre os processos de ética e estética de uma professoralidade (CORRAL, 2014) já aptos ao fazer docente, mas que continuam em uma busca constante de conhecimento, este que auxilie em uma melhor qualidade de ensino no país.

Que território profícuo é este da turma de Especialização em Gestão, do qual faço parte e, portanto, preciso manter, nas palavras de Bourdieu (2004), uma vigilância epistemológica sobre o campo observado, já que:

O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico mas, até certo ponto, conhecido. No entanto, estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente (VELHO, 1987, p. 126).

E é pensando este território, aqui na vertente teórica de Milton Santos (2002), onde o território é o chão mais a identidade, aliada à minha própria ética e estética professoral, bem como à minha subjetividade e ao que me levou a este curso de especialização, que desenvolvi nesta pesquisa, e relato neste artigo, um processo autobiográfico e reflexivo sobre a construção identitária social que faz de mim e de meus/minhas colegas de turma sujeitos/as em processo permanente de formação continuada.

A estética da professoralidade se faz através da experiência. Nas palavras de Larrosa (2002, p. 22), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Deste modo, uma das formas de estar em contato com diversas ideias, e ideais que tenham ligação com a educação, é fazendo Formação Continuada. Seja no lugar de ministrante ou no lugar de aprendiz; Formações Continuadas servem, sobretudo, para aprimorar processos. Fato observado na turma de especialização. Conforme já colocado, compreendo a busca pelo curso de especialização, minha e de meus/minhas colegas, como um processo de construção de ética e estética professoral. Ninguém estava ali pela primeira vez. Nesse “ali” me refiro ao ambiente acadêmico, sobretudo o da pós-graduação, seja em sua modalidade *lato* ou *stricto sensu*. O que fazia de nós pessoas em busca de formação continuada era o fato de que compreendemos a importância de viver experiências.

Formações Continuadas não resolvem os problemas da educação, mas são uma forma de plantio muito eficaz, pois a partir delas se desvelam temáticas, se abrem olhares e horizontes sobre fazeres que são possíveis no campo educacional, “o processo pedagógico necessita de aposta, de um ideal, como um viajante que ao longe avista o horizonte e então vislumbra o seu objetivo, sabe a direção, mas a consecução de seu ideal será sempre inacabada” (CORRAL, 2014, p. 311). Esse horizonte de transformação, que muitas vezes pode ser considerado utópico, pois está relacionado a um desejo de fazer diferente em um país que sempre tratou a educação como um segundo plano, ou até mesmo como um plano nenhum, é observável na turma de especialização. Somos muitas pessoas cheias de ideais, pois conforme as palavras de Chimentão (2009), a formação continuada só atinge um objetivo se ela for significativa para um/a professor/a, ou seja, somos uma turma de viajantes sonhadores/as em busca de experiências.

## A ÉTICA E A ESTÉTICA DA PROFESSORALIDADE: REFLEXÕES SOBRE A COLHEITA

Nesse capítulo, falo sobre uma colheita, aquilo que resolvi expor do material coletado, aquilo que saltou aos olhos, e tomo como base a categoria “**Constituição de Si**”, que é onde estão narradas a vida pessoal de cada um/a entrelaçados/as às suas escolhas. É nela que temos um pequeno exemplo de como a construção identitária de cada um/a se deu. Conseguimos perceber através dessa, exemplos da ética da qual falamos, a procura por uma educação que queremos e como nos colocamos atores/atrizes desse processo de busca de uma educação de qualidade que seja autônoma, uma educação com ética, assim como ela mostra que passamos de crianças aprendizes a apaixonados/as por sua área de formação:

Hemos intentado explicitar una metodología. Un modo para transformar los fragmentos de historias que inevitablemente emergen en el encuentro con el otro, con los grupos humanos, con las comunidades, en algo que vaya más allá de emergencias ocasionales (FORMENTI, 2009, p. 282).

Narrar esses afetos e esses seres afetados/as, a partir das recorrências encontradas nos relatos autobiográficos dos/as colegas, não constituiu uma tarefa simples. Não somente por histórias de vida não serem passíveis de juízo de valor, mas principalmente pela vigilância epistemológica necessária, já que eu me vejo em muitos momentos da narrativa que eles/as propuseram. Ademais, a Constituição de Si está imbricada no processo de construção de identidade, seja ela o processo amplo de construção dialógica com a cultura (HALL, 1999), a construção de vínculos com grupos e sua distinção do que seriam papéis sociais (CASTELLS, 1999), ou a construção transitória fruto do mundo líquido e moderno no qual vivemos, e que serve para afirmar e construir existência (BAUMAN, 2005), como podemos observar abaixo:

*“Eu sei que tudo o que vivi constituiu e continua formando quem eu sou. Isso me faz pensar a professoralidade de modo que me parece que não podemos ensinar nada, simplesmente devemos ser. **Através de quem eu sou eu posso oferecer um pedaço de mim para influenciar outras pessoas a serem um pouco como eu.** A viverem algo que as constituem, assim como eu me modifico a cada nova experiência.”* (informação verbal, grifo nosso).

*“Então, esta narrativa tem como **ponto de partida a minha infância**, onde tudo começou, no qual o **desejo de ser professora surgiu como uma brincadeira**. O brincar é livre e espontâneo da criança. A aprendizagem também pode e deve ser prazerosa. Sempre estudei brincando de ser professora com minha irmã. Eu explicava o conteúdo e com isso aprendia...”* (informação verbal, grifo nosso).

*“[...] **revisitação à minha memória para a reconstrução da minha persona como profissional**. E, mais uma vez, terei a oportunidade de registrar essa construção permanente do sujeito-professor.”* (informação verbal, grifo nosso).

Estar em sala de aula, ministrar aulas e dialogar com estudantes pode ser considerada uma experiência estética – é, afinal, um processo de criação. Se pensarmos na primeira vez, em frente a um grupo de estudantes, independentemente da idade que eles/as tenham, o sentimento de embrulho no estômago, de vertigem, semelhante nas palavras de Pereira (2012) daquele/a que “se apaixonou” e, portanto, torna aquele momento algo não descritível, não racional, mas apenas uma fluidez de sentimentos. É o que faz dessa experiência uma construção estética, narrada nos excertos abaixo:

*“**A fim de organizar o meu pensamento, no tempo subjetivo de minha escrita, subjetivo porque está em mim e num ritmo e tempo pessoais, optei por partilhar a minha trajetória formativa numa perspectiva cronológica, em que a sucessão de um evento a outro é***

*marcada pela dimensão de uma organicidade que reflete aquela que trilhei em busca de minha constituição da docência. **Acreditava que o curso de licenciatura em Letras seria o grande elemento constituidor das minhas experiências de preparação para a docência.***” (informação verbal, grifo nosso).

*“**Acredito que o sujeito se constitui professor a partir das experiências de vida**, somos inseridos numa sociedade cultural, porém somos únicos. Isso me remete ao que foi relatado na disciplina em relação a nossa subjetividade, carregamos conosco a nossa história de vida, nossas experiências, a nossa trajetória profissional, as nossas escolhas, tudo isso, nos constitui enquanto sujeitos.”* (informação verbal, grifo nosso).

Essa pesquisa, *sentipensante*, é o resultado de que acredito ser de suma importância que a formação de professores/as, seja na esfera que for, precisa olhar para as falhas e as vulnerabilidades que constituem “o ser docente”, pois é desta forma, conforme pode ser observado nos relatos abaixo, que também demonstramos comprometimento com a educação:

*“**Minha experiência docente iniciou na pré-escola, do afeto e doçura de minha primeira professora, já imaginava ‘passar atividades’ em minhas turmas.***” (informação verbal, grifo nosso).

*“**Essas experiências formativas, expressas por meio das narrativas, seriam como alguma coisa pela qual devo associar um sentido conectado a mim mesmo.** Assim, ao se constituir em um conjunto de saberes, a experiência, me conduz à descoberta de elos com aquilo que ainda está por vir e aquilo que já aconteceu, mas que ainda se faz presente.”* (informação verbal, grifo nosso).

*“Foi neste sentido que busquei realizar também especializações fora do eixo da exatas, como a minha querida mestra Joana Paulin Romanowski, minha professora na disciplina de Formação e Profissionalização Docente da minha Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional dizia para nós em suas aulas: **‘Pessoal, futuros psicopedagogos, vocês estão de parabéns por estarem aqui, saindo de suas bolhas acadêmicas. Sem formação adequada, os professores não têm como colaborar efetivamente para o desenvolvimento de uma escolarização de qualidade.’**”* (informação verbal, grifo nosso).

Cada excerto escolhido está imbuído de um *ethos* identitário. Desde a menina que era tímida na infância e poderia, se estudasse em um grande centro urbano, ser “lida” como uma criança com alguma deficiência, já que convencionamos medicalizar as infâncias, ao jovem de 23 anos, o primeiro de sua família a concluir o ensino médio.

*“**Quando criança, sempre fui muito quieta e sozinha.** Não gostava de correr e de brincadeiras mais agitadas como as outras crianças. Volta e meia comento na escola em que trabalho hoje que, se eu não estudasse em uma escola rural e com classes multisseriadas, com professores que possivelmente não projetavam muito de minha vida adulta para além de me tornar uma agricultora como minha mãe, **possivelmente eu seria encaminhada a especialistas e diagnosticada a partir de distintas classificações.**”* (informação verbal, grifo nosso).

*“[...] eu fui o único e o primeiro membro de toda a minha família a concluir o Ensino Médio e a ingressar no Ensino Superior.”* (informação verbal, grifo nosso).

*“**Certamente em memoriais como este, não se exija uma trajetória de vida tão completa, contudo, faz-se necessário lembrar as minhas origens.** Estas podem revelar, de forma mais concreta, as razões que me levaram, ao ofício do magistério, o porquê de estar participando do Programa de Pós-graduação em Orientação e Supervisão na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS, bem como minha relação com o voluntariado.”* (informação verbal, grifo nosso).

*“Frequentei escolas públicas desde o ensino fundamental até a conclusão do ensino médio, em 1988[...]. **Fiquei alguns anos sem estudar, devido à ausência de oportunidades para acessar a universidade; uma vez que essa ficava a uma distância considerada impossível fazer parte do âmbito acadêmico. Mesmo que o sonho de cursar uma universidade parecesse muito distante e quase impossível, ficava imaginando concluir o terceiro grau e tinha uma pequena esperança de que isso pudesse acontecer.**”* (informação verbal, grifo nosso).

O território educação – chão + identidade – se apresenta como local onde é possível realizar experimentos, desde vivenciar papéis diferentes dentro de uma instituição de ensino a aprender como ensinar uma criança com autismo, nesse território da ética se busca ser diferente e fazer a diferença, onde compreende-se “que vida e aprendizagem já não mais se separam, pois, aprender também envolve processos de auto-organização, de autoconstrução, nos quais a dimensão emocional tem um papel destacado” (MORAES; DE LA TORRE, 2002, p. 4). Ademais, ao longo desse período com os/as colegas de especialização construímos memória, eternizamos processos e vivências, experimentamos.

*“**Meus mestres foram meus exemplos de vida. Até hoje me espelho neles e sinto a satisfação de alguns pelo que me tornei profissionalmente [...]. A história é um meio de ensino e aprendizagem que pode provocar transformações conscientes, mesmo que isso seja através da nossa história de vida, pois através dela também aprendemos e com isto nos transformamos.**”* (informação verbal, grifo nosso).

*“**Por tudo, creio que diante das circunstâncias advindas do contexto que de todo modo faz com que as nossas escolhas não sejam assim tão neutras, me sinto realizada com a minha escolha e toda essa satisfação é meu alicerce para enfrentar todas as adversidades da vida de um professor e a buscar a cada dia contribuir e lutar por uma educação pública de qualidade para todos.**”* (informação verbal, grifo nosso).

*“**Após alguns anos de docência e algumas formações continuadas, passei a nutrir uma preocupação em desejar entender de que forma o outro aprende [...]. Passei a refletir sobre o ensino que privilegiava a ideia de que ensinar era simplesmente transferir conhecimento. Desta forma, busquei elementos para uma prática docente na qual ‘o quê?’, ‘o como?’ e ‘o por quê?’ sobre o que deveria ensinar fossem esclarecidos.**”* (informação verbal, grifo nosso).

O conhecimento sobre educação parte da capacidade de nos colocarmos em ação, entendendo que o conhecimento sempre precisa estar além do senso comum, não importa quanto tempo demore para se realizar o sonho da graduação, seja imediatamente após a saída do ensino médio ou anos depois por falta de condições sociais.

*“**Através do componente curricular Ética e Estética da Professoralidade, pude compreender qual de fato é o meu papel enquanto professora. Função que vai muito além de ensinar conteúdos. Meu papel é de exemplo, escuta, inspiração e de permitir que cada jovem acredite em seus sonhos.**”* (informação verbal, grifo nosso).

A paixão por aprender se dá no processo de aprendizagem que acontece por meio de vínculos de desejo. Primeiro precisamos ser, para depois ser um fazer, e entender como fazer. Só podemos trabalhar com o/a Outro/a, e conseguir que nossa tarefa seja eficaz, se pudermos simbolizar nossas próprias dificuldades (ALMEIDA; MELO; SANTOS, 2022).

*“**Trata-se, portanto, de compreender que uma experiência não gera um saber acumulado pelo tempo de trabalho ou, ainda, por desenvolver uma prática muitas vezes. Mas por ser tocado pelas singularidades e tessituras da prática, que deslocam o sujeito para pensar outras possibilidades do seu fazer, gerando disposição para tornar sua ação edu-***

*cativa uma política de conhecimento para si, bem como para outros.” (informação verbal, grifo nosso).*

**“Na infância, entrei em contato com o brinquedo “Laboratório de Química”, que me apresentou um mundo novo e desconhecido pelo qual me apaixonei. A partir daí, decidi a minha área de atuação.”** (informação verbal, grifo nosso).

*“Em 2009 iniciei o curso Licenciatura em Música – Piano em Pelotas-RS, na UFPel. Fiquei muito feliz neste momento, apesar das dificuldades. Não foi um movimento apenas acadêmico e formativo, mas foi também de maturação enquanto pessoa, uma vez que, aos 19 anos, estava em outra cidade, morando sozinho, buscando conhecer pessoas, ter oportunidade de trabalhar com música nessa cidade e contexto novos.”* (informação verbal, grifo nosso).

**“O ensino superior era vislumbrado como um sonho que poucos iriam conquistar. Meus irmãos mais velhos, tentaram o vestibular umas seis vezes para conseguir a aprovação, por tudo, não estava nada otimista e sabia que seria uma batalha até a aprovação. [...] Prestei o vestibular na Universidade Regional do Cariri-URCA, e para a surpresa de todos que achavam que esta seria a primeira tentativa de muitas, eu fui aprovada. Iniciava mais um desafio na minha vida, me deslocar para a cidade vizinha todo dia à noite para as aulas na universidade.”** (informação verbal, grifo nosso).

O maior dos problemas não é passar por situações difíceis ao longo da vida, mas é não conseguir ressignificá-las. O/A professor/a precisa ter tempo para ressignificar suas angústias; o/a professor/a precisa, além disso, vivenciar os seus não-saberes.

## CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A pesquisa não objetivou apontar caminhos e resoluções, mas sim refletir e pautar algumas ideias sobre construções sociais, em específico a manifestação de processos subjetivos, a fim de contribuir com o que considero pertinente ser observado em professores/as. E que é possível observar na turma de especialização da qual fiz parte: a manifestação de uma ética e de uma estética que se dá, sobretudo, através de uma construção de si, de um comprometimento com a educação e de uma paixão por aprender, conforme foi possível observar nos excertos.

Nesse artigo, resultado da pesquisa realizada, buscamos [eu e minha orientadora] defender uma premissa que nos é muito cara, que é a do entendimento que na formação do/a educador/a precisa haver momentos de reflexão sobre si. Sobre a educação emocional. Para que ele/a primeiro trabalhe consigo para que depois trabalhe com o/a Outro/a. É com base nisso que uma categoria muito importante emerge e é salientada nesta pesquisa: *sentipensar*. Considero ela essencial e urgente na formação de qualquer docente. Precisamos compreender os nossos sentimentos e o que nos constitui os/as professores/as que somos e/ou que queremos ser. Em uma sociedade exausta, desumana e que na maioria das vezes não enxerga o/a Outro/a como ser social, construir vínculos de afeto, entender de que local viemos, falar da profissão que escolhemos com brilho no olho e seguirmos em permanente construção, faz de nós seres utópicos, nas palavras de Galeano<sup>54</sup> “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”, ou seja, essa poderia ser uma resposta ética e estética

<sup>54</sup> Trecho de entrevista de Eduardo Galeano, disponível em: <http://assipen.org.br/o-direito-de-sonhar-e-delirar-o-direito-a-utopia-por-eduardo-galeano/>.

para a questão norteadora desta pesquisa, pois é dessa forma que a professoralidade se manifesta subjetivamente na turma de especialização, que tinha como uma das principais características a humildade. Ela se manifesta **através da Utopia de quem acredita na educação.**



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Renata Cardoso; LUZ, Júnior Melo da; SANTOS, Vitória Brito. Conhecimentos Compartilhados na Experiência: a construção de uma metodologia dos afetos. *In*: BONIN, Jiani Adriana; SAGGIN, Livia. (Org.). **Investigação crítica em comunicação**: construções epistêmicas, teóricas e metodológicas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 283-307.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O Significado da formação continuada docente. *In*: CONGRESSO NORTE PARANENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – CONPEF, 4., 2009, Londrina. **Anais [...]**, Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2022.

CORRAL, Claudia Moscarelli. A Ética e a Estética da Professoralidade. *In*: Gilmar Azevedo. (Org.). **Práticas e Vivências na Formação Docente no PEFPD-PARFOR na UERGS em Cruz Alta**. Porto Alegre: EVANGRAF, 2014. p. 309-321.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Kafka**: Por uma Literatura Menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

FORMENTI, Laura. Una metodología autonarrativa para el trabajo social y educativo. **Cuestiones Pedagógicas**, Sevilla, v. 19, p. 267-284, 2008/2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MALDONADO, Alberto Efendy. A perspectiva transmetodológica na conjuntura de mudança civilizadora em inícios do século XXI. *In*: MALDONADO, Alberto Efendy; BONIN, Jiani Adriana; ROSÁRIO, Nísia Martins do. (Org.). **Perspectivas metodológicas em comunicação**: novos desafios na prática investigativa. Salamanca: Comunicación Social, 2013. p. 31-54.

MORAES, Maria Cândida; DE LA TORRE, Saturnino. **Sentipensar sob o olhar autopoietico Estratégias para reencantar a educação Maria Cândida Moraes**. [S.l.], 2002.

PEREIRA, Marcos. Vilela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 183-195, jan./abr. 2012.

RODRIGUEZ, Milagros Elena; FORTUNATO, Ivan. Humberto Maturana e a humanidade na Formação

de Professores: Construções para um sentipensar na educação. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 17, p. 1-9, 2021.

SANTOS, Milton. **Território, Territórios**. Niterói: PPGEU-UFF/AGB, 2002.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *In*: VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1987. p. 123-132.

VERSIANI, D. B. **Autoetnografias**: conceitos alternativos em construção. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

# CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: AUXILIANDO PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MATEMÁTICA

ALTHAUS, Neiva<sup>55</sup>; LUTZ, Armgard<sup>56</sup>

E-mail: neiva-althaus@uergs.edu.br; armgard-lutz@uergs.edu.br

## RESUMO

O presente artigo registra as análises de um curso de formação continuada a professores de escolas públicas. O objetivo foi refletir acerca das metodologias utilizadas na prática pedagógica com a matemática, pelas escolas participantes da formação ofertada aos professores da rede municipal de Educação Infantil do município de Cruz Alta-RS, embasado na BNCC e nos PPPs das escolas. Nesse contexto, por meio das lives do curso de formação, verificou-se que as práticas e atividades demonstradas são úteis aos professores para organizarem atividades na área da matemática, ao nível adequado do desenvolvimento dos estudantes. Concluiu-se que a educação matemática ofertada, desde a Educação Infantil, pode ser significativa.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Matemática; Formação Continuada; Professores.

## ABSTRACT

This article records the analyzes of a continuing training course for public school teachers. The objective was to reflect on the methodologies used in pedagogical practice with mathematics, by the schools participating in the training offered to teachers in the municipal Early Childhood Education network in the city of Cruz Alta-RS, based on the BNCC and the schools' PPPs. In this context, through the lives of the training course, it was found that the practices and activities demonstrated are useful for teachers to organize activities in the area of mathematics, at the appropriate level of student development. It was concluded that the mathematical education offered, starting from Early Childhood Education, can be significant.

**Keywords:** Early Childhood Education; Mathematics; Continuing Education; Teachers.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado da análise de dados sobre o ensino da matemática levantados junto a professores municipais de Educação Infantil de 21 escolas do município de Cruz Alta - Rio Grande do Sul, por meio de curso de formação continuada na modalidade híbrida, com 255 participantes. O objetivo da pesquisa foi provocar a reflexão acerca de metodologias utilizadas na prática pedagógica com matemática, embasados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas participantes. O problema da pesquisa objetivou resolver o questionamento norteador: como auxiliar professores da Educação Infantil a organizarem atividades

---

<sup>55</sup> Aluna do curso de especialização em Gestão em Educação: Supervisão escolar e Orientação Educacional, na unidade da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS, em Cruz Alta, RS, Brasil. Mestre em Ensino de Ciências Exatas. E-mail: neivaalthaus@universo.univates.br

<sup>56</sup> Profa. adjunta Dra. em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande Sul. E-mail: armgard-lutz@uergs.edu.br

adequadas ao nível de desenvolvimento dos estudantes de Educação Infantil, na área da matemática?

Pesquisas e dados oficiais indicam as dificuldades dos estudantes para com as habilidades da área da Matemática. Distintos fatores são indicados como causadores do chamado insucesso na matemática, dentre eles apontam-se as dificuldades de educadores com a área, o que é reproduzido pelo distanciamento ou dificuldade em ensinar habilidades matemáticas. Outro fator é a utilização das metodologias, recursos e estratégias ultrapassadas, inscritas nos moldes do ensino tradicional. A incompatibilidade dos objetivos e habilidades exigidas pelas propostas em relação ao nível de desenvolvimento dos estudantes também é apontado como uma possibilidade para as dificuldades apresentadas pelos estudantes.

As pesquisas acerca da aprendizagem matemática indicam a utilização de diversos recursos e estratégias para o ensino. A produção acadêmica acaba, no entanto, distante do chão da sala de aula, visto que grande parte das pesquisas apresentam caráter acadêmico, sem a necessidade de aplicação ou elaboração de produtos. Mesmo as pesquisas aplicadas acabam tendo enfoque maior no Ensino Médio ou nos Anos Finais da Educação Básica. A produção acadêmica acaba encontrando pouco espaço para a discussão e aplicação na modalidade de ensino da Educação Infantil, salvo em cursos específicos como Pedagogia.

Apesar do currículo dos cursos de Pedagogia oferecer o adequado preparo dos futuros professores para o ensino da matemática na Educação Infantil<sup>57</sup> e nos Anos Iniciais, pesquisas expressam resultados negativos quanto a adoção de estratégias de ensino voltadas para práticas embasadas em produções acadêmicas. A produção acadêmica, embasada em fatos validados cientificamente, deve encontrar espaço no âmbito da prática pedagógica. Uma forma de proporcionar esta relação entre a produção acadêmica e os profissionais da Educação Infantil é pela implantação de cursos de formação continuada.

A formação continuada foi um caminho que se fez caminhando, ou seja, a apresentação de diferentes visões e concepções sobre a educação matemática na infância abriu perspectivas potentes à desconstrução de propostas e atividades não embasadas em práticas baseadas em evidências. Trata-se, portanto, de uma verdadeira troca entre a perspectiva acadêmica e a perspectiva do mundo da Educação Infantil, representado pelos professores participantes da pesquisa.

A metodologia de análise de dados por meio da formação continuada, foi fruto da programação mobilizada por um grupo de pós-graduandos em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar, abarcando distintos eixos do desenvolvimento infantil. Destaca-se que neste artigo, debruçamo-nos sobre os dados e resultados referentes ao eixo da educação matemática na Educação Infantil.

No desenvolvimento do artigo tratou-se dos conteúdos trazidos pelos depoimentos dos professores e da avaliação crítica do curso em si, apontando considerações sobre a qualificação das formações continuadas a fim de que surtam efeitos mais duradouros. O artigo está organizado pelos seguintes tópicos: Curso de formação continuada; Ensino de Matemática na Educação Infantil; Metodologia da pesquisa; Coleta de dados e discussão; Considerações finais.

## **CURSO DE EXTENSÃO: A AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A temática do curso concentra-se no título: A ação pedagógica na Educação Infantil: do planejamento à avaliação. Os participantes dessa formação foram os professores das escolas de Educação Infantil da rede municipal de Cruz Alta e acadêmicos do curso de Pedagogia. O curso ofereceu

<sup>57</sup> Utiliza-se o termo Educação Infantil em fonte maiúscula por se tratar de uma modalidade de ensino da Educação Básica.

certificação de 40 horas; comportou nove encontros, sendo dois encontros de cada temática: planejamento, oralidade, cultura escrita e consciência fonológica e avaliação. Para o encerramento disponibilizou-se a *live* pelo Youtu.be: Educação Infantil e a formação do caráter em valores humanos.

Os momentos de formação aconteceram no período noturno, contando, a cada encontro, com participação de dois estagiários do curso de Gestão: orientação e supervisão escolar. Os especializando, na posição de estagiários, mediaram a apresentação, a participação e o suporte técnico, acompanhando no chat, formulário de frequência, dentre outras demandas. Foram realizadas nove *lives* ao vivo, com a participação do público pelo chat e os comentários foram colocados em tela. Ao final da apresentação, as duas apresentadoras responderam aos questionamentos e destacaram os comentários mais relevantes. Para fins de coleta de dados, cada encontro foi gravado em vídeo na plataforma YouTube. De acordo com Moreira e Caleffe (2008):

A grande vantagem desse meio eletrônico é que o observador não precisa se preocupar em registrar as observações *in loco*. Além do mais, é possível observar o maior número de pessoas ao mesmo tempo. [...] Além disso, no estágio da análise a fita pode ser repetida tantas vezes quantas forem necessárias para a avaliação do comportamento selecionado pelo pesquisador (p. 200).

O curso observou o embasamento teórico dos PPPs das escolas participantes e desenvolveu os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil: conviver, brincar, explorar, participar, explorar e conhecer-se, descritos na BNCC. O curso, ao tratar de todas as áreas do conhecimento, desenvolveu os direitos demonstrando atividades, brincadeiras, jogos, livros infantis, músicas, sites, entre outros. Com essa estratégia, foi proporcionado o repensar com a demonstração das formas variadas de trabalhar na Educação Infantil, focando principalmente em: planejamento, oralidade, cultura escrita, consciência fonológica e avaliação.

## ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil como etapa oficial da Educação Básica, portanto, os procedimentos que envolvem os métodos empregados nessa etapa têm adquirido novas faces, a partir de estudiosos e pesquisadores e normativas que regem essa modalidade.

A BNCC estrutura a organização da Educação Infantil em cinco Campos de Experiência, onde estão definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Esses campos são “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BNCC, 2018). Na Educação Infantil existem 5 Campos de Experiências da BNCC (2018, p.18): “O Eu, o Outro e Nós; Corpo Gestos e Movimento; Traços, Sons e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e Espaços, tempo, quantidades, relação e transformação”.

Nas atividades do dia a dia de uma turma de Educação Infantil, dos bebês à pré-escola, as crianças desenvolvem experiências e conhecem o mundo; as pessoas e a si mesmas, e, como consequência, vão construindo saberes. No entanto, deve-se pensar e estudar o modo mais adequado de auxiliar a criança no seu processo de aprendizagem, contribuindo para que desenvolva habilidades que serão úteis no seu cotidiano e importantes para o exercício de sua cidadania. Nesse contexto, o

Relatório Nacional de Alfabetização Baseado em Evidências (RENABE, 2021) descreve a importância da alfabetização:

Apesar de apresentarem suas especificidades, a aquisição de literacia<sup>58</sup> e a aquisição de numeracia<sup>59</sup> dependem de vários processos cognitivos compartilhados. Tais processos podem e devem ser desenvolvidos de modo lúdico sistemático desde a Educação Infantil, e na transição desta para o Ensino Fundamental. É necessário promover mais estudos e debates sobre o ensino de matemática e o desenvolvimento da numeracia para que recomendações mais abrangentes e aprofundadas possam ser elaboradas. (BRASIL, 2021, p. 343).

A Educação Infantil é a etapa inicial do ensino formal, na qual começam a ser desenvolvidas as competências básicas necessárias aos indivíduos e, por isso, deve contemplar conhecimentos de todas as áreas, inclusive da Matemática, que está presente no cotidiano de todas as pessoas. As crianças usam Matemática para, entre outros, “distribuir materiais entre os colegas; calcular a distância entre sua posição e um alvo a ser atingido; pensar no trajeto mais curto para se deslocar de um lugar a outro” (CUSATI, 2016, p. 6), encaixar formas e brinquedos.

Desse modo, “contar, calcular, comparar, medir, estimar, construir figuras, resolver problemas... são algumas ações realizadas de forma intuitiva em seu cotidiano” (REAME *et al.*, 2012, p. 11). Como as crianças agem intuitivamente, devem ser estimuladas por atividades planejadas para melhorar seu desenvolvimento, pensando sempre em boas práticas.

No artigo 8º, as DCNEI’s afirmam que “a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]” (BRASIL, 2009, p. 4), assim verifica-se que a Matemática é uma linguagem universal, onde se pode ler e expressar o mundo. O documento ainda em seu artigo 9º, descreve que:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que [...] recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais. (BRASIL, 2009, p. 4).

Apesar das recomendações, os cursos de Pedagogia possuem poucas disciplinas de Matemática, especialmente num contexto infantil, o que resulta em professores com pouco conhecimento sobre a área e/ou desconfortáveis em trabalhar o assunto, que deixa de estar presente durante essa etapa tão importante do desenvolvimento dos estudantes. Danyluk (2002, p. 20) ressalta que na alfabetização matemática é necessário “compreender o que se lê e escrever o que se compreende a respeito das primeiras noções de lógica, de aritmética e de geometria”, destacando ainda que a escrita e a leitura da matemática fazem parte de um contexto geral da alfabetização dos estudantes. Contudo, deve-se evitar pensar o ensino de Matemática na Educação Infantil de forma tradicional, pois os processos de aprendizagem nessa fase devem ter como pano de fundo a ludicidade e a exploração criativa. Conhecer e identificar as etapas do desenvolvimento cognitivo dos estudantes é imprescindível para um planejamento de atividades que propiciem a alfabetização matemática. Como pode ser visualizado no Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI):

Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens

<sup>58</sup> Definição de Literacia retirada do RENABE: Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva.

<sup>59</sup> Definição de Numeracia retirada do RENABE: Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática.

oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança. (BRASIL, 1998, p. 36).

Uma prática pedagógica planejada pelo viés da ludicidade aliada ao nível adequado de desenvolvimento dos estudantes apresenta maiores possibilidades de alcançar êxito, neste sentido, o jogar e o brincar apresentam-se como fortes aliados. O brincar é, inclusive, referenciado pela BNCC como um dos seis “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil” e, segundo REAME (*et al*, 2012) a criança que brinca reflexiona sobre o ato, ensaiando a conduta que terá no dia a dia e na vida adulta.

Ou seja, a brincadeira pode ser utilizada como instrumento útil para a aprendizagem, inclusive de conhecimentos matemáticos. Diante disso, os jogos surgem como uma opção para o brincar coordenado, que pode ser elaborado pelo adulto visando desenvolver habilidades e construir conhecimentos específicos. Ao jogar os estudantes discutem regras, dividem peças, discutem acerca do vencedor e do término (KAMII, 1992), exercendo assim uma autonomia criativa acerca da atividade proposta. O RCNEI (1998) indica a utilização de jogos no contexto da Educação Infantil:

Utilizar o jogo na Educação Infantil significa transportar para o campo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (RCNEI, 1998, p. 37).

Nesse sentido, compreende-se que por meio do jogo e da brincadeira, acontecem aprendizagens, atividade essa tomada como uma metodologia eficaz para a construção de saberes na Educação Infantil, e que contribui para tornar a Matemática mais acessível, desde a tenra idade.

## COMO PLANEJAR ATIVIDADES DE MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

De acordo com a Organização para Economia, Cooperação e Desenvolvimento (OCDE, 2019) quase 70% dos adolescentes brasileiros não conseguem adquirir habilidades matemáticas básicas, o que reflete no mundo do trabalho com dificuldades de encontrar empregos e possuir uma renda baixa. Deve-se ressaltar que sem o domínio dos conhecimentos não é possível desenvolver as capacidades intelectuais, nem assimilar essas informações de forma sólida e duradoura. É importante destacar que a Matemática deverá ser vista pelo aluno como conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio, de sua capacidade expressiva, de sensibilidade estética e de sua imaginação.

Na Educação Infantil, o currículo escolar deve incluir atividades voltadas para o desenvolvimento de várias habilidades tanto gerais quanto específicas. Nas gerais estão as socioemocionais e de controle executivo, que desenvolvem a aprendizagem dos conteúdos, ajudando na inclusão social e no convívio do estudante em sociedade. Já as específicas são habilidades semânticas, morfossintáticas, narrativas e de processamento fonológico, estas estão ligadas diretamente ao processo de alfabetização, na decodificação dos símbolos e compreensão de leitura (BRASIL, 2021).

Assim, neste estudo, reflete-se sobre como um curso de formação continuada pode auxiliar professores de Educação Infantil a desenvolverem atividades no nível de desenvolvimento dos estudantes, ampliando e estimulando a construção das habilidades matemáticas básicas, assim como da

linguagem oral destes. Durante o curso de formação continuada buscou-se demonstrar atividades contextualizadas, colocando a Matemática em situações do cotidiano. Lorenzato afirma que:

A exploração matemática pode ser um bom caminho para favorecer o desenvolvimento intelectual, social e emocional da criança. Do ponto de vista do conteúdo matemático, a exploração matemática nada mais é do que a primeira aproximação das crianças, intencional e direcionada, ao mundo das formas e das quantidades. (LORENZATO, 2008, p. 1).

É importante desenvolver o ensino da Matemática no convívio social do estudante, de forma que as variadas metodologias contribuam para: criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia a partir da capacidade de conhecer e enfrentar novos desafios. “As habilidades de processamento fonológico (acesso lexical, memória fonológica de curto prazo e consciência fonêmica) desempenham um papel crucial na aprendizagem da leitura de palavras isoladas”. (BRASIL, 2021, p. 34). A construção dessas habilidades também auxilia na aprendizagem dos conceitos e procedimentos numérico-aritméticos, em especial os que envolvem números verbais e os arábicos (BRASIL, 2021).

O curso de formação foi planejado de forma que as atividades da área de Matemática fossem adequadas à faixa etária da Educação Infantil, a partir dos critérios tais como serem atraentes e divertidas, novas ideias aos professores, que fossem de fácil confecção e aplicáveis em sala de aula.

As atividades propostas foram encontradas na *internet*, no site: <https://apptuts.bio/aprendendo-para-ensinar>, cabe lembrar que essas atividades são vendidas para professores. Ali são propostas atividades diferentes e criativas, possíveis de serem construídas com materiais baratos ou recicláveis. Entre os materiais utilizados para os jogos e atividades havia: papelão, tampinhas, velcro, botões, bolinhas, dados, palitos, cotonetes, rolinhos de papel higiênico, pratinhos e luvas descartáveis, entre outros. As atividades para serem confeccionadas envolviam diferentes conceitos, como: quantidades, números, álgebra e geometria, assim foram utilizadas as cores, o corpo, jogos e brincadeiras. Como destacado no RENABE (2021), “o direcionamento do foco de atenção da criança em idade pré-escolar para quantidades e relações entre quantidades é um importante preditor do sucesso na aprendizagem da matemática”.

A inserção de aulas com histórias foi uma das sugestões, como: “João e Maria”, por exemplo, que pode ser utilizada para estudar figuras geométricas, como: triângulos, retângulos, quadrados, pirâmides e prismas, utilizando jujubas e palitos. Outra história indicada foi “Sanduíche da Maricota”, possibilitando a sugestão de fazer os sanduíches na escola, trabalhando quantidades, formas e alimentação. O RENABE (2021), ressalta que tanto na família quanto na Educação Infantil, “há importantes ferramentas para promover a aquisição da numeracia em consonância com a literacia”. Em consonância, o RCNEI ressalta:

Muitas das pautas culturais e saberes socialmente constituídos são aprendidos por meio do contato direto ou indireto com atividades diversas, que ocorrem nas diferentes situações de convívio social das quais as crianças participam no âmbito familiar e cotidiano. Outras aprendizagens, no entanto, dependem de situações educativas criadas especialmente para que ocorram. O planejamento dessas situações envolve a seleção de conteúdo específicos a essas aprendizagens (BRASIL, p. 48 e 49).

Acredita-se que trazer o cotidiano para a sala de aula também é muito importante e neste sentido, por isso sugeriu-se trabalhar temas como o tempo: dia, noite, horas, calendário, semana, antes, depois e outras questões que emergirem. O tema trânsito também favorece quando pensa-



mos em matemática: nas formas das placas, dos cones, das rodas, da velocidade, entre outras ideias.

## **METODOLOGIA**

Ao ler o RENABE (2021), consegue-se verificar a situação da formação continuada no Brasil.

A formação continuada dos professores brasileiros tem sido ainda bastante precária e desatualizada no que se refere à literacia e numeracia. A precariedade e a desatualização são ainda mais severas na formação inicial desses professores. É preciso oferecer aos professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental uma formação sólida, tanto inicial quanto continuada, e tanto na aquisição de habilidades de leitura e escrita para desenvolvimento da literacia quanto na aquisição de habilidades aritméticas para desenvolvimento da numeracia. É preciso capacitar os professores a desenvolver essas habilidades de maneira integrada (BRASIL, 2021, p. 343).

Assim, este trabalho de pesquisa caracteriza-se pela metodologia qualitativa sobre curso de formação docente. O levantamento de dados se deu através de pesquisa documental realizada nos PPPs das escolas e na análise dos depoimentos da coordenadora municipal de Educação Infantil e de diretores, em momento de preparação do curso. Por meio desses documentos, verificou-se a necessidade de utilizar o planejamento com atividades voltadas para todas as áreas do conhecimento, embasadas na BNCC, porém, neste artigo tratou-se apenas do planejamento desenvolvido na área da Matemática. O levantamento de dados sobre os participantes da pesquisa possibilitou a convergência dos temas do curso às dúvidas dos professores e às sugestões dos diretores.

## **PARTICIPANTES DA PESQUISA**

A rede municipal de educação de Cruz Alta, situada no estado do Rio Grande do Sul, possui 2707 estudantes matriculados na modalidade de Educação Infantil. O município possui 21 escolas que oferecem Educação Infantil e um total de 215 docentes nesta modalidade de ensino (IBGE, 2021). A pesquisa iniciou com a identificação de aspectos que careciam de intervenção a partir dos dados manifestados pela coordenadora municipal da Educação Infantil e das dificuldades apontadas pelos professores desde o início do curso. Os aspectos lacunares instigaram o interesse do grupo de estudantes do curso de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão, a fim de construir e desenvolver um curso para professores da Educação Infantil trazendo a BNCC e os Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs, das escolas, como suporte teórico.

O contexto dessa investigação e desenvolvimento da proposta de intervenção abrangeu 21 escolas municipais da Educação Infantil do município de Cruz Alta-RS. O estágio foi realizado com as escolas da rede municipal, que ofertam o Ensino Infantil, perfazendo um total de 255 inscritos.

Dentre os participantes, estiveram presentes professores, diretores e estagiários que atuam nesta modalidade de ensino juntamente com acadêmicos do Curso de Pedagogia, da instituição de ensino superior (Uergs). Sendo que a metade dos participantes do curso foram professores, 23% foram estagiários, 16% foram funcionários, 6% acadêmicos da UERGS e 5% foram diretores ou vice-diretores.

Os dados preliminares ao curso indicaram que entre os participantes estiveram 137 são pedagogos; 51 estão cursando Pedagogia e 67, possuem outra formação como: Magistério, auxiliar de

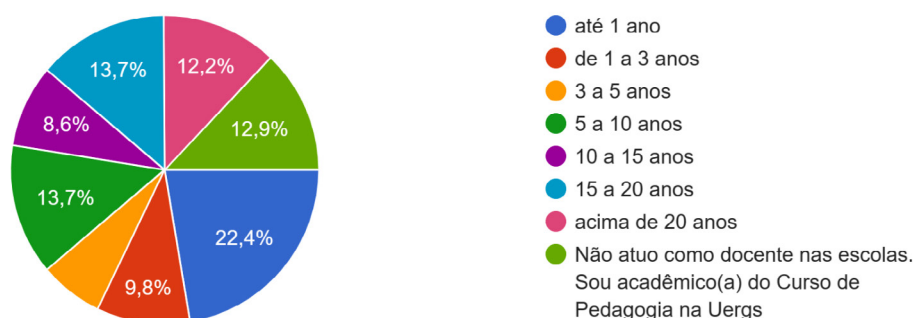
ensino, Educação Especial, Letras, estagiário, entre outros. Com relação ao tempo de atuação como docente, como pode ser visualizado na figura 1.

Pode-se identificar que o tempo de atuação é bastante variado. Atribui-se isto ao fato do grupo variado de participantes do curso de formação continuada.

**Figura 1 - Quanto tempo de docência.**

Há quanto tempo atua como docente?

255 respostas



Fonte: Autora (2023).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisarmos os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), bem como os resultados das provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), na área da Matemática, percebem-se defasagens na aprendizagem nessa disciplina. Estes dados indicam a necessidade premente de intervenções e a busca por práticas exitosas, baseadas em evidências, para que a qualidade do ensino de Matemática apresente resultados mais positivos.

Durante o Estágio de Supervisão, as sete participantes do grupo de estágio se reuniram para planejar, pois normalmente o estágio é feito individualmente ou em duplas, porém optou-se por fazê-lo em grupo a fim de abordar as diferentes dúvidas trazidas pelos professores e subsidiar algo que não existe nas escolas de Educação Infantil que é um coordenador pedagógico. Sobre esse aspecto, Bovo (2004, p. 36):

[...] obstáculos ao trabalho do professor são muitos e os cursos não dão conta de auxiliá-lo nestas dificuldades. É necessário um apoio constante, um suporte. Um suporte que pode ser estabelecido através de parcerias entre a escola e a universidade, como é o caso de algumas atividades que procuram fazer uma formação contextualizada na prática do professor, nas suas dificuldades, nos seus anseios e na realidade da sua escola.

O desenvolvimento metodológico do estudo foi de contextualizar a realidade das escolas e atribuir significados. Assim sendo, 134 participantes manifestaram, quanto ao horário de planejamento que têm tempo para o planejamento em sua turma, destacando algumas dificuldades: *“Às vezes tenho dificuldade no agrupamento e desenvolvimento das ideias”, “falta ter alguma colega para trocar ideias”, “falta de liberdade para planejar atividades que incluam”, “Atividades/material disponível”, “Os alunos que possuem maior dificuldade, tenho que planejar separadamente..”, “Materiais adequados e mais recursos para o trabalho”, “Depois de 11 anos de gestão escolar, estou retornando agora para sala de aula, pela primeira vez trabalhando em turma de maternal A, está bem difícil pois tenho uma turma bem agitada, conforme a atividade planejada a turma fica mais agitada”, “Falta de*

*recursos na área de tecnologia e materiais pedagógicos adequados, espaços amplos, brinquedoteca”, “Planejamento centralizando os interesses da turma com e contínuo”, “A busca pelos códigos da BNCC os quais demandam tempo para serem colocados no planejamento diário.” “Dificuldades em organizar o planejamento de acordo com toda a turma, devido às personalidades e realidades diferentes de cada aluno”. “A falta da hora atividade (pois é essencial para o planejamento que o docente tenha seu momento para pensar e planejar)”, “tempo para confeccionar materiais”.*

Nesse contexto, o grupo responsável pelo curso de formação, a fim de contribuir com o planejamento, trouxe várias ideias acessíveis: explorar um livro infantil, contar a história e utilizá-la para desenvolver as habilidades necessárias segundo a BNCC explorando as áreas do conhecimento assim como atividades complexas do tipo produção de jogos ou confecção de fantoches. Durante o desenvolvimento da temática do planejamento demonstrou-se formas de trabalhar com Ciências Naturais e Matemática na Educação Infantil, explorando as atividades, desde os bebês até as turmas de pré-escola. O RENABE cita a importância de trabalhar com orientação curricular para integrar a Educação Infantil no Ensino Fundamental:

A Educação Infantil faz parte da Educação Básica e precisa estar efetivamente integrada e articulada com o Ensino Fundamental. As crianças da Educação Infantil pública precisam ter oportunidades concretas e fartas de se engajar em atividades lúdicas que desenvolvam as competências preparatórias para a alfabetização. (BRASIL, 2021, p. 342).

Durante as *lives*, os professores participaram do chat ao vivo expondo diversos comentários sobre a apresentação e os materiais disponibilizados. O curso seguiu em formato híbrido e compreendeu-se que o ensinar utilizando a Internet exige uma forte dose de atenção do professor (MORAN, 1997, p. 4). Seguem alguns comentários das professoras da rede de ensino de Cruz Alta, quando estava sendo explorada a Matemática na Educação Infantil:

“É muito importante os jogos para o aprendizado da criança na área da matemática”; “É importante materiais concretos para a criança manusear”; “Aprendem brincando”; “Atividades muito educativas que desenvolvem além da motricidade, o conceito de número com atividades diferentes”; “Amando suas propostas. Muito boas atividades. Permitem à criança mergulhar de corpo inteiro no universo da matemática. Favorecer a familiaridade com os números desmistificando a ideia de matemática como algo difícil”; “Com essas atividades a criança vai amar aprender matemática”; “Torna a matemática mais simples e divertida”; “Excelentes atividades, assim a matemática fica divertida”; “Aprender de uma forma prazerosa”. “Números e quantidades é uma atividade que atrai as crianças para sua descoberta e as cores vivas ajudam muito. Excelente, parabéns”; “Ótimas sugestões adoro materiais recicláveis. Gratidão meninas.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, é necessário que as pessoas sejam ativas, participantes e capazes de tomar decisões rápidas. Também é importante formar cidadãos matematicamente alfabetizados que consigam resolver problemas, criativamente em seu cotidiano. Nessa lógica, os problemas cotidianos podem ser considerados problemas matemáticos simples e o professor consegue tornar fácil e natural para o aluno o passo de abstração entre o problema cotidiano e o matemático.

Essa formação continuada favoreceu aos professores vivenciar no curso específico para a Educação Infantil, com base na BNCC e nos PPPs das escolas participantes, reflexão acerca de metodologias empregadas na prática pedagógica. Por conseguinte, pode-se inferir que a proposta, ao

demonstrar diversos materiais a serem utilizados durante as aulas de Educação Infantil influenciou positivamente quanto à adequação das atividades ao nível do desenvolvimento dos estudantes.

Os comentários durante as *lives* da formação indicaram a motivação dos participantes. Compreende-se, conforme aponta Nóvoa (1992), que a troca de experiências aproxima os professores e os coloca no lugar de formador e de formando.

Para a pesquisadora, a pesquisa desenvolveu um novo olhar sobre as diferentes metodologias, que por meio de curso de formação continuada podem ser trabalhadas pelos professores para utilizarem os mais variados recursos durante a sua aula. Também é necessário ressaltar que o programa de pós-graduação em Gestão: Orientação e Supervisão Escolar agregou muitas práticas e conhecimentos para modificar e qualificar nossa docência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências**. Brasília: MEC/SEALF, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao/acesso\\_informacao/pdf/RENABE\\_web.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao/acesso_informacao/pdf/RENABE_web.pdf). Acesso em: 02 janeiro 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Integra a política nacional da Educação Básica. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 2 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009, seção 1, p.18.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BOVO, A. A. **Formação Continuada de professores de matemática para o uso da informática na escola: tensões entre proposta e implementação**. 2004. 146 f. Dissertação (Mestre em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro. 2004.

CUSATI, I. C. **O ensino de matemática na educação infantil: uma proposta de trabalho com a resolução de problemas**. Educação e fronteiras On-line, Dourados/MS, v.6, n.17 p.5-19, maio/ago. 2016.

DANYLUK, Ocsana Sônia. **Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil**. Sulina, 2002.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/cruz-alta/pesquisa/13/78117>. Acesso em: 13 fev. 2023.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Papirus Editora, 1992.

LORENZATO, S. **Educação Infantil e percepção matemática**. Campinas: Autores Associados, 2008.

MORAN, J. M. Tablets para todos conseguirão mudar a escola? 2012. Disponível em <http://www.eca.usp.br/moran/tablet.pdf>. Acesso em: 10 de dez. de 2013.

MOREIRA e CALEFFE. Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro, 2008.

NÓVOA, A. **A formação de professores e a profissão docente**. Repositório da Universidade de Lisboa, Lisboa: 1992. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/4758> Acesso em: 09 fev dez de 2023.

OCDE - Organization for Economic Cooperation and Development. **Programme for International Student Assessment (PISA)**. Results from PISA 2018 [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_BRA.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf), 201.

REAME, E. *et al.* **Matemática no dia a dia da Educação Infantil**: rodas, cantos, brincadeiras e histórias. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

# CONTRIBUIÇÕES DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL AOS CONSELHOS DE CLASSE PARTICIPATIVOS: POTENCIALIDADES E PROBLEMÁTICAS

CAZZANELLI, Paola<sup>60</sup>; SARDAGNA, Helena Venites<sup>61</sup>

E-mail: paola-cazzanelli@uergs.edu.br; helena-sardagna@uergs.edu.br

## RESUMO

O Trabalho de Conclusão de Curso visa à revisão bibliográfica sobre conselhos de classe participativos e justifica-se pela relevância da prática do orientador educacional no ambiente escolar, pautado na comunicação constante e mediação com a comunidade escolar. Analisando quatro dissertações que discorrem sobre o tema, objetivou-se compreender as contribuições da Orientação Educacional aos conselhos de classe participativos na Educação Básica por meio de uma revisão bibliográfica sobre o tema. Os resultados apontaram reflexões acerca dos desdobramentos da efetiva participação nos conselhos de classe e o importante papel do Orientador Educacional como agente dinamizador desses espaços.

**Palavras-chave:** Conselho de Classe Participativo. Orientação Educacional. Gestão Democrática.

## ABSTRACT

This End of Course Work aims at a bibliographic review on participatory class councils and is justified by the relevance of the practice of the educational advisor in the school environment, based on constant communication and mediation with the school community. Analyzing four dissertations that discuss the theme, we sought to understand the contributions of Educational Guidance to participatory class councils in Basic Education, through a bibliographic review on the subject. The results pointed out reflections about the consequences of effective participation in class councils and the important role of the Educational Advisor as a dynamic agent of these spaces.

**Keywords:** Participatory Class Councils. Educational Guidance. Educational Guidance.

## INTRODUÇÃO

O trabalho de conclusão de curso visa à revisão bibliográfica sobre conselhos de classe (CC) participativos. Para tanto, a pesquisa bibliográfica foi realizada no Banco de Dados de Teses e Dissertações<sup>62</sup>, buscando pela palavra-chave “conselho de classe participativo” com filtro “assunto”, objetivando, dessa forma, compreender como os CC participativos estão sendo realizados na Educação Básica.

<sup>60</sup> Aluna do Curso de Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, UERGS. Mestra (2022) e Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS.

<sup>61</sup> Professora do curso de Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação, do curso de Pedagogia – Licenciatura e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, UERGS. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS; Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS.

<sup>62</sup> Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

Para tanto, os aspectos sociais defendidos aqui abrangem que a gestão democrática necessita ser cultivada e disseminada na Educação Básica. Dessa forma, entende-se que os CC participativos tornam o processo com equidade e democracia, o qual trará benefícios não apenas dentro de sala de aula, mas também, às vivências dos estudantes em sociedade.

Desse modo, o trabalho se justifica pela relevância da prática do orientador educacional (Or. E.) no ambiente escolar, por ser um profissional essencial para as práticas de gestão escolar, principalmente por constituir um olhar direcionado ao estudante e suas relações, por meio do diálogo e mediação como meios de concretizar a qualidade do seu trabalho. Com isso, o trabalho de conclusão se pauta na prática do Or. E. voltado à comunicação constante e mediação, não somente com os estudantes, mas envolvendo toda a comunidade escolar (pais, professores, funcionários e comunidade limítrofe ao educandário). Dessa forma, os processos de ensino e de aprendizagem se fazem no todo e com todos, assim como afirma Freire (1995, p. 57): “Não me faço só, nem faço as coisas só. Faço-me com os outros e com eles faço as coisas.”.

Nessa perspectiva, o CC é um processo fundamental no ambiente escolar democrático, organizado, principalmente, pelo Or. E. sendo fundamental o entendimento e a disseminação dos CC participativos e o conhecimento sobre seus objetivos pelos estudantes, a fim de que os discentes compreendam sua função e participem ativamente, junto com a comunidade escolar, desse processo que, também, é essencial ao ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, tem-se como objetivo geral: Compreender as contribuições da Orientação Educacional aos conselhos de classe participativos na Educação Básica por meio de uma revisão bibliográfica sobre o tema. Seguido dos objetivos específicos, a saber: (1) Compreender os ambientes propícios de escuta e de motivação para os estudantes, na escola de Educação Básica; (2) Aprofundar estudos sobre a prática do orientador educacional na escola; (3) Disseminar entendimentos a respeito do conselho de classe participativos a partir da revisão bibliográfica de estudos na área.

Para isso, teoriza-se os conceitos que sustentarão a análise, abordando questões baseadas na legislação nacional voltadas ao histórico da Orientação Educacional no país e à gestão democrática no ambiente escolar. Além disso, descreve-se o papel do Or. E. conforme Horn (2016), Giacaglia e Penteado (2016) e Grinspun (2011). Também, reflete-se sobre o conselho de classe participativo, embasado em Libâneo (2004) e Alves e Levinski (2015).

## REFERENCIAL TEÓRICO

Na presente seção, pretende-se fundamentar os marcos teóricos e legais quanto à Orientação Educacional, o papel do Or. E., a defesa de uma gestão democrática no ambiente escolar e os conceitos em torno do CC participativo.

## ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: LEGISLAÇÃO E FUNDAMENTOS

Grinspun (2011) preceitua que a Orientação Educacional no Brasil teve grande influência americana e francesa em sua implantação, com uma perspectiva de aconselhamento dos estudantes. A Figura 1 sintetiza o histórico da Orientação Educacional no país.



**Figura 1 - Síntese histórica da legislação que rege a Orientação Educacional no Brasil**

Fonte: Autora (2023).

Conforme a Figura 1, a expressão “Orientação Educacional” é utilizada pela primeira vez na legislação nacional, na Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 1942a). Versando, principalmente, sobre os estudantes e suas vidas sociais, o que à época, era algo quase inviável (BARBOSA, 2014). Ainda no ano de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942b) estabeleceu a função da Orientação, voltada à função próxima de um professor e de ser um conselheiro dos estudantes no meio educacional (BARBOSA, 2014).

A Orientação Educacional voltou a ter destaque na legislação com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1961). Mas somente em 1968, a Lei 5.564, estabelece o exercício da profissão do “Orientador Educacional” (Or. E.) nos níveis fundamental e médio de ensino (BRASIL, 1968).

Em 1971, é promulgada a segunda LDB no Brasil, que institui a obrigatoriedade do Or. E. nos sistemas de ensino (BRASIL, 1971). Entretanto, apenas em 1973 é decretada a regulamentação da profissão, a qual vigora atualmente (BARBOSA, 2014). Sendo seu principal objetivo, a assistência aos estudantes, “[...] o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício da cidadania.” (BRASIL, 1973).

Nesse sentido, a LDB atual (BRASIL, 1996) considera o aluno como ser social, sendo papel do Or. E. integrar escola-família-comunidade (BRASIL, 1973). Abrange “[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e manifestações culturais.” (BRASIL, 1996).

A partir do caminho histórico exposto, é notório que a atuação do Or. E. desenhou diversas funções até a atualidade. Conforme Grinspun (2011, p. 31):

O orientador, que já havia sido concebido como um agente de mudança, um *terapeuta* que deveria rotineiramente atender os alunos-problema, um *psicólogo* que só deveria trabalhar as relações interpessoais dentro da escola, um *facilitador da aprendizagem*, vai, pouco a pouco, deixando essas funções/denominações para assumir, com mais competência técnica, seu compromisso político *na e com* ela.

Nesse caso, o papel do Or. E. está voltado aos estudantes no âmbito de uma educação cidadã e crítica e, também, à escola, nas questões organizacionais e relacionadas ao projeto político-pedagógico (GRINSPUN, 2011). Entendida como instrumento para “[...] ajudar nosso aluno ‘por inteiro’: com utopias, desejos e paixões. A escola, com toda sua teia de relações, constitui o eixo dessa área da Orientação, isto é, a Orientação trabalha na escola em favor da cidadania.” (GRINSPUN, 2011, p.

33).

Nesse sentido, Giacaglia e Penteado (2006) defendem que o profissional precisa conduzir seu trabalho com base na cautela, na diplomacia e na habilidade para definir suas atribuições e limites de atuação. Entretanto, vale ressaltar que o papel do Or. E. também está voltado ao professor e em aliança ao trabalho pedagógico em sala de aula, visto que, a Orientação Educacional objetiva a totalidade dos estudantes, seus conhecimentos, suas personalidades, bem como a valorização de suas histórias de vida e realidades individuais (HORN, 2016).

Desse modo, o Or. E. também atua aliando corpos discente e docente, acompanhando o desempenho escolar dos educandos, criando e potencializando atividades diferenciadas e integradoras. Conforme Giacaglia e Penteado (2006, p. 19): “Participando do planejamento e da caracterização da escola e da comunidade, o orientador educacional poderá contribuir, significativamente, para decisões que se referem ao processo educativo como um todo”. Dessa forma, o Or. E. aliando-se à toda equipe gestora, poderá propor momentos de reflexão sobre as práticas cotidianas, as quais podem agregar qualidade aos conhecimentos, habilidades e competências diversas, potencialidades e incentivos ao diálogo e experiências de vida (HORN, 2016). Entretanto, ressalva-se que não cabe ao Or. E. realizar terapias, diagnósticos comportamentais ou de necessidades especiais, sua função é pedagógica (HORN, 2016).

Giacaglia e Penteado (2006) lembram que a atuação do Or. E. voltada às relações de indisciplina na escola, deve ser pautada em uma prática preventiva dos problemas, e não remediativa. Corroborando essa ideia, Grinspun (2011, p. 31), defende que:

[...] a orientação, hoje, está mobilizada com outros fatores que não apenas e unicamente cuidar e ajudar os ‘alunos com problemas’. Há, portanto, necessidade de nos inserirmos em uma nova abordagem de a orientação voltada para a ‘construção’ de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente. Desloca-se, significativamente, o ‘onde chegar’, neste momento da orientação educacional, em termos do trabalho com os alunos. Pretende-se trabalhar com o aluno no desenvolvimento do seu processo de cidadania, trabalhando a subjetividade e a intersubjetividade, obtidas através do diálogo nas relações estabelecidas.

Nesse sentido, defende-se que o papel do Or. E. também está voltado a um trabalho multidisciplinar, estabelecendo pontes entre a escola, a família e a comunidade escolar, objetivando o melhor para a educação integral dos estudantes (HORN, 2016). Portanto, cabe ao Or. E., estabelecer laços entre o professor e as famílias, visto ambos serem fundamentais ao bom processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes (HORN, 2016). Dessa forma, vale destacar as questões relacionadas à gestão democrática no ambiente escolar e ao conselho de classe participativo.

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA NO AMBIENTE ESCOLAR**

Etimologicamente, a palavra “gestão” vem do termo fazer brotar, germinar (ALVES; LEVINSKI, 2015). O conceito de gestão pauta-se na Revolução Industrial, a partir do momento em que os profissionais buscaram soluções aos problemas da época, em torno de métodos para administrar e obter bons resultados (ALVES; LEVINSKI, 2015).

A gestão democrática no ensino público é defendida e assegurada pela Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), a denominada constituição cidadã, visto integralizar os direitos e deveres democráticos dos cidadãos. Ainda, a gestão democrática é prevista na LDB (BRASIL, 1996), bem como na diretriz número VI do Plano Nacional de Educação (PNE), com a “promoção do princípio da ges-

tão democrática da educação pública.” (BRASIL, 2014). Ressalva-se que a gestão educacional, não deve referir-se apenas à equipe diretiva da escola, mas ao todo escolar que a compõe (DALBOSCO, 2016). Nesse sentido, Gadotti (2000, p. 76), conceitua a gestão democrática participativa como atitude e método: “A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho.”

Os princípios de uma gestão democrática, embasam-se em objetivos comuns, decisões coletivas e também, individuais, bem como a participação de todos (DURANTI, 2016). De acordo com Alves e Levinski (2015, p. 23021), a gestão democrática nas instituições de ensino:

é exercida tanto como condição criadora das qualificações necessárias para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas do aluno, como também para a criação de um ambiente participativo de vivência democrática, pela qual os alunos desenvolvem o espírito e experiência de cidadania, caracterizados pela consciência de direitos em associação a deveres.

A efetividade da gestão democrática, segundo Duranti (2016), é um processo que se efetiva no cotidiano escolar, envolvendo a participação de professores, estudantes, funcionários e comunidade escolar, objetivando a qualidade da educação. Nesse contexto, defende-se a efetivação de conselhos de classes participativos, a fim do envolvimento, participação, diálogo e argumentação entre estudantes, professores, família e gestão.

## CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO

O CC surgiu na França, em meados de 1945, objetivando a orientação dos estudantes ao ensino clássico ou técnico, de acordo com suas “aptidões” (LEVINSKI; HORN; LAVARDA, 2011). Tal experiência chega ao Brasil por alguns educadores que estagiavam no país francês. Essas ideias vincularam-se aos princípios defendidos pelos educadores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), os quais ressaltavam ensino e avaliação coletivos e democráticos (LANDO; OLIVEIRA, 2019). Com isso, os CC foram instituídos em território brasileiro pela publicação da primeira LDB (BRASIL, 1971), mas, refletiam todo o processo autoritário em que a sociedade vivia à época. A partir da promulgação da Constituição da República (BRASIL, 1988) e a atual LDB (BRASIL, 1996), que asseguraram o direito à educação a todos sem discriminação preparando-os ao exercício da cidadania, é que os CC se redefiniram. Suas funções e objetivos passaram a avaliar as ações pedagógicas, deixando de lado questões voltadas apenas a qualidade quantitativa de notas e problemas disciplinares (LANDO; OLIVEIRA, 2019).

Libâneo (2004, p. 303) define o CC como:

um órgão colegiado composto pelos professores de classe, por representantes dos alunos e em alguns casos, dos pais. É a instância que permite acompanhamento dos alunos, visando a um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações mútuas entre os professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação.

Historicamente, o CC retrata um “júri”, no qual o foco dos professores é a discussão de cada aluno a fim de discorrerem sobre o desempenho quantitativo e comportamental (ALVES; LEVINSKI, 2015). De acordo com Levinski (2009, p. 6), atualmente, o CC:

É um instrumento de avaliação e está ancorado na perspectiva dialógica, reflexiva e investigativa, rompendo a concepção de que é um momento para “observar e julgar o outro”, de mapear notas, comportamentos e problemas de determinados alunos. [...] Caracteriza-se como um espaço democrático de construção de alternativas para o desenvolvimento da escola e das estratégias para o atendimento aos que nela estuda. Também com o conselho de classe pretende-se compartilhar informações sobre as aulas para embasar a tomada de decisões na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Nessa pesquisa, defende-se um caráter participativo ao CC, sendo um espaço para a discussão coletiva, a reflexão com toda a comunidade escolar em busca de melhores resultados para o bom andamento de todo o educandário (LANDO; OLIVEIRA, 2019). A participação efetiva de todos os segmentos que compõem a escola, objetiva contribuir aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, estimulando iniciativas para a participação destes a fim da democratização das relações no educandário (HORN, 2016).

Romper o paradigma de um CC dito tradicional, tratando apenas de resolver questões relacionadas à aprovação ou reprovação dos estudantes, se faz fundamental para uma escola reflexiva nos dias atuais (ZORZAN, 2016). Nessa perspectiva, o CC é essencial aos princípios da gestão democrática, visto que “[...] guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objetivo de estudo o processo de ensino que é o eixo central em torno do qual se desenvolve o processo de trabalho escolar.” (DALBEN, 1995, p. 16).

Dessa forma, o CC participativo, promovendo a participação do todo escolar, avaliando todas as dimensões do educandário, possibilita “[...] uma avaliação prática refletiva, qualitativa e crítica, considerando aluno em todos os seus aspectos e também a reorganização curricular, quando necessária.” (ZORZAN, 2016, p. 335). A participação no CC possibilita instrumentalizar a autoavaliação da escola, “[...] em que todos avaliam e são avaliados, com a finalidade de melhorar a qualidade institucional.” (ZORZAN, 2016, p. 339). A participação é determinante ao CC participativo, na face de envolver-se, pensar, discutir, fazer e avaliar. É uma forma significativa de aproximar-se da comunidade escolar (ALVES; LEVINSKI, 2015).

Vale destacar, que o CC participativo é uma prática que está em constante aperfeiçoamento dentro da escola. Potencializa as vivências democráticas e constitui a formação de sujeitos para além dos processos de ensinar e aprender (ZORZAN, 2016). Nessa perspectiva, a partir do momento em que o estudante se reconhece como parte do seu processo educacional, o mesmo percebe que a avaliação se dá no coletivo e que sua participação é responsável pelo conhecimento (LANDO; OLIVEIRA, 2019).

## METODOLOGIA

O presente artigo é uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Para Minayo (1999, p. 21-22), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, [...]” ou seja, o que está interligado “[...] a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, sendo sua principal vantagem, “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (GIL, 2002, p. 45).

Para isso, buscou-se no Banco de Dados de Teses e Dissertações pela palavra-chave “Conse-

<sup>63</sup> Pesquisa realizada em outubro de 2022.

lho de Classe Participativo”, com filtro “assunto”, resultando em 6 trabalhos encontrados<sup>63</sup>. Destes, refinou-se a busca em 4 trabalhos, pois 2 encontravam-se repetidos na plataforma de busca. Dessa forma, analisou-se quatro dissertações, que serão apresentadas na seção a seguir.

De acordo com Gil (2002, p. 66), a fonte de pesquisa em teses e dissertações é importante visto serem “[...] constituídas por relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas”. Aliado a isso, salienta-se que a pesquisa bibliográfica:

[...] é um suporte imprescindível para qualquer outro tipo de pesquisa, visto que não existir investigação científica não pode existir investigação científica, sem um prévio conhecimento das contribuições teóricas existentes em textos que já abordaram com maior incidência o assunto que é motivo de indagação. (LAMEIRA, 1998, p. 17).

Portanto, a pesquisa bibliográfica analisada aqui objetivou compreender as contribuições da Orientação Educacional aos CC participativos na Educação Básica por meio da revisão bibliográfica de quatro dissertações envolvendo o tema. Na seção a seguir, apresenta-se os resultados e discussões encontrados na pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

As quatro dissertações analisadas estão sintetizadas e organizadas no quadro 1, abaixo.

A partir da síntese da análise das dissertações expressas no quadro 1, pautou-se em compreender a temática dos CC participativos, a partir das experiências expressas em cada dissertação.

**Quadro 1 - Síntese da análise das dissertações.**

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO	REFERENCIAL TEÓRICO
1	2020	Ivonete Sampaio Rosa de Araújo	Conselho de Classe: as significações de professores e estudantes acerca da presença e da participação discente: um estudo na perspectiva da sócio-histórica	Compreender as significações de professores e estudantes acerca da presença e participação dos alunos em conselho de classe.	Brasil (1988); Brasil (1996); Dalben (2004); Pithan (1994); Rocha (1982); São Paulo (1997); Souza (2000); Vargas (2008).
2	2019	Zely Fernanda Lourenço	Dos Conselhos de Classe aos Conselhos Participativos de Classe: o papel na escola pública e a relação com as políticas educacionais que se afirmam democráticas	Verificar se os conselhos participativos de classe na atual escola pública exercem função democrática como sugerem as leis e as políticas que os regulam.	Brandão (2016); Brasil (1988); Brasil (1996); Cabral (2011); Carneiro (2016); Cury (2000; 2006); Dalben (1994; 2004); Lopes (2016); Magnata (2017); Miranda; Sá (2014); Rocha (1986); Vargas (2008).
3	2008	Maria Angela Serafini Vargas	O Conselho de Classe: a participação da comunidade escolar.	Demonstrar, que uma escola pública de Educação Básica da periferia de Maringá, apesar dos desafios enfrentados pela equipe gestora, conseguiu a participação de toda equipe envolvida.	Brasil (1996); Ciseski; Romão (2004); Dalben (2006); Libâneo (2001); Rocha (1986).
4	2006	Flávia Regina Vieira dos Santos	Conselho de Classe: a construção de um espaço de avaliação coletiva.	Compreender o funcionamento do conselho de classe como instância da avaliação praticada pela escola.	Brasil (1996); Cruz (2005); Dalben (1995; 2004); Vasconcellos (2004).

Fonte: Autoras (2023).

No trabalho 1 (um), Araújo (2020) analisou duas escolas de Educação Básica em Guarulhos/São Paulo. Para a coleta dos dados com professores e estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, a autora utilizou questionários e entrevistas semiestruturadas questionando sobre pontos positivos e negativos do CC participativo, sendo os dados foram analisadas por meio da Análise de Discurso.

Os docentes elencaram como pontos positivos: as sugestões para as aulas apresentadas pelos estudantes; a participação e envolvimento no CC integra os discentes às decisões tomadas pela gestão da instituição; o conhecimento por parte dos estudantes, da avaliação de cada disciplina; importante estratégia de diálogo para que os próprios estudantes apontem os problemas em sala de aula; bem como o que foi expresso por um dos professores: “Muito importante por se tratar de um espaço democrático, os alunos podem sugerir melhorias para o desenvolvimento de suas classes.” (ARAÚJO, 2020, p. 68). Quanto aos pontos negativos da participação dos estudantes nos CC, os docentes refletiram que há professores que se incomodam com a presença dos discentes e irritam-se com o que os mesmos relatam; o modo como alguns professores se referem aos alunos, os chamando por sua deficiência ou necessidade de aprendizagem; e, por vezes, alguns estudantes distorcem o que foi discutido no CC.

Os discentes apontaram como pontos positivos, as suas participações no CC: o desenvolvimento da competência de responsabilidade em cada estudante; a ajuda aos professores no planejamento e gestão da sala de aula; e como definido por um dos estudantes participantes: “Os professores querem o bem do aluno. As coisas que eles falam é para ajudar todo mundo.” (ARAÚJO, 2020, p. 74). Já quando os estudantes foram questionados a respeito dos pontos negativos da participação no CC, elencaram que não são todos os estudantes que são convidados para a discussão nos conselhos, sendo que os discentes que ficam de fora deste momento são aqueles taxados como mais bagunceiros e desinteressados. Além disso, os discentes também apontaram que, por vezes, há uma interpretação errada das falas dos professores nos CC, e esta informação é repassada às turmas de colegas de forma equivocada.

Nessa perspectiva, Araújo (2020) conclui em sua pesquisa o reconhecimento dos professores e estudantes do espaço democrático de discussões no CC Participativo. “O fato de o aluno e o professor compartilharem preocupações, pontos de vista e sugestões pode facilitar o entendimento e a criação de um vínculo de ligação entre eles.” (ARAÚJO, 2020, p. 78).

Dessa forma, é notável que o relacionamento entre discentes e docentes melhora dentro do ambiente escolar, demonstrando que a efetiva participação nos CCs se caracteriza como uma luz de abertura ao diálogo, sendo uma alternativa potente às discussões e problemáticas nos momentos avaliativos. Assim como defende Levinski (2009, p. 24), que ao refletir sobre as práticas durante o CC Participativo:

[...] os protagonistas do processo educativo têm a possibilidade de compreendê-las e ressignificá-las no conjunto das situações, de buscar alternativas para as inquietações, de qualificar o ato de ensinar e de aprender, de se transformarem no percurso do processo, assim como de colaborar para a formação cidadã.

A pesquisa 2 (dois), foi realizada em duas escolas públicas estaduais de São José dos Campos/São Paulo, na etapa do Ensino Médio noturno. Lourenço (2019), realizou uma análise documental das atas dos CC participativos, legislação e políticas educacionais em torno do tema. Para isso, elegeu o referencial da teoria crítica para analisar o objeto de estudo.

Na análise das políticas educacionais, ambas as escolas apresentaram uma organização de CC participativo, no qual envolve toda a equipe escolar (professores, estudantes, pais e gestão). Sendo

o objetivo desses momentos, a escuta aos estudantes representantes de cada turma no processo de ensino e aprendizagem da classe como um todo, no qual aponta-se soluções e/ou alternativas a problemas, discute-se notas e relata-se o perfil da turma. Tais momentos de CC são realizadas ao final de cada bimestre letivo, organizados pela fala dos professores, primeiramente, caracterizando o perfil da turma em suas aulas; seguido da fala do estudante e do professor representantes da turma, numa perspectiva de resolver as dificuldades apresentadas e, ao final, apresenta-se as notas e faz-se os encaminhamentos pedagógicos necessários.

Entretanto, ao analisar as atas dos conselhos, a autora percebeu:

[...] registros, dados e informações sucintas ou ausentes, como por exemplo, questões problematizadoras, as falas de todos os participantes e deliberações. Outra observação importante refere-se ao fato de que os impressos adotados possuem quantidade de linhas determinadas para o registro das reuniões contribuindo para o caráter mínimo de descrições. (LOURENÇO, 2019, p. 70).

A autora ainda relata que as folhas impressas utilizadas para o registro das atas dos CC, não possuem campos que possam ser acrescentados ou alterados. O que pode significar, que as questões que são discutidas nos conselhos não se alteram e seguem uma ordem pré-estabelecida, como: desempenhos, rendimentos insatisfatórios e frequência escolar (LOURENÇO, 2019). Dessa forma, a autora relata que não foi possível observar por meio destes documentos, se os CC se caracterizam como espaços de avaliação.

Lourenço (2019, p. 92-93) conclui, “[...] que os discursos de abertura democrática por si só não garantem práticas ou atuações democráticas, pois são subvertidas pela formalização e burocratização das práticas e ações administrativas e limitadas em seu potencial participativo e democrático”. A teoria expõe que os CC participativos são espaços de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, bem como garantem a gestão e a participação democrática no ambiente escolar. Entretanto, os registros das atas destes momentos expressam que os mesmos não apresentam espaços de avaliação e participação, pois não há pautas para serem deliberadas (LOURENÇO, 2019).

Neste trabalho, foi possível analisar que, talvez, a efetivação do trabalho do Or. E. não esteja sendo exercida. Grinspun (2008) expõe que, anteriormente, a Orientação Educacional volta-se a um trabalho individualizado, sendo que atualmente, vivencia-se uma Orientação coletiva e participativa, na qual toda a comunidade escolar necessita estar comprometida em prol da formação do cidadão. Nesse sentido, reflete-se que, no momento em que o CC possui um estabelecimento de ordem e pauta-se em uma rotina pré-estabelecida, sem espaço para diálogo e/ou discussões, o mesmo não apresenta processos avaliativos e/ou trocas de saberes que colaborem com mudanças, tornando-se um espaço de indiferença no ambiente escolar.

O trabalho três (3) foi um Estudo de Caso, utilizando atas de CC, os relatórios das séries dos estudantes, o Regimento e Projeto Político Pedagógico da escola. A autora focou em fenômenos que acontecem no cotidiano da equipe gestora e que são discutidos no CC Participativo. Primeiramente, Vargas (2008) construiu gráficos quanto à participação dos responsáveis pelos estudantes nos CC Participativos e em entregas de boletins, nos quais conseguiu demonstrar uma maior participação nos CC, concluindo que:

Mesmo sem compreender sobre metodologias de ensino, eles participam e sugerem posturas de respeito, entre outras, tanto em relação ao professor como aos colegas, pois sabem que normas e valores competem principalmente a eles. Os mesmos comparecem em menor número na entrega de boletins, demonstrando que não basta só pegar o boletim. O mais importante era se envolver com a vida cotidiana e escolar do filho. (VARGAS, 2008, p. 92-93).

A autora analisou a participação das três turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (à época de 2008), composto por 6ª, 7ª e 8ª séries, sendo turmas numerosas e com descrições nas atas, de problemas de indisciplina, desrespeito e aprendizagem. Em todas as séries, os responsáveis participaram ativamente das discussões nos CC Participativo, fazendo acordos com os estudantes e também auxiliando o trabalho docente e de gestão escolar. A exemplo, a turma de 6ª série melhorou seus comportamentos em relação a brincadeiras em horário de aula, após um CC em que os responsáveis comprometeram-se a conversar com os discentes em casa. Na mesma ocasião, os responsáveis solicitaram que os professores mantivessem a mesma postura e metodologia e auxiliassem na cobrança aos estudantes.

Já uma turma de 7ª série, apresentava problemas de desordem e depredação ao patrimônio público escolar. Em uma CC Participativo, professores e equipe gestora se comprometeram em conversar e cobrar disciplina e respeito por parte dos discentes. Também, os responsáveis ressaltaram o valor do estudo para cada estudante. A partir daí, foi formado um projeto para que os alunos arrumassem e cuidassem da escola, o qual, a partir do envolvimento família-escola, trouxe bons resultados.

A turma de 8ª série, segundo Vargas (2008), não obteve resultados positivos mesmo após os acordos em CC. A turma continuou com indisciplina, desrespeito e não realizando as atividades propostas. Vargas (2008) concluiu, por meio das atas dos CC, que a equipe diretiva refletiu com o resultado negativo, tratar-se de uma turma numerosa, que estava em seu último ano na escola, pela falta de rigor dos professores e responsáveis, fez com houvesse o maior índice de reclamações de tal turma.

A partir do exposto, a autora concluiu que, anteriormente, sem os CC Participativos, o relacionamento família-escola era rígido e quase inexistente, no qual os responsáveis e professores não conversavam sobre metodologia de ensino e questões familiares. Após as reuniões participativas, “[...] verificou-se que as interações passaram a ser menos formais, mais frequentes e centradas em assuntos acadêmicos, gerando um clima amistoso que favorecia a aproximação entre os pais e a escola.” (VARGAS, 2008, p. 113).

Essa maior aproximação entre a comunidade e o educandário foram potencializadas pela participação efetiva nos CC. Dessa forma, Corrêa e Regauer (2017) preceituam que o processo de gestão democrática reflexiva, crítica e participativa, cria condições para que a comunidade contribua de forma coletiva dentro do espaço escolar. E esta participação da comunidade se dá por uma equipe gestora alinhada, que busca pelas famílias, fazendo com que elas assumam papéis de dirigentes e não apenas de fiscalizadores da escola (LANDO; OLIVEIRA, 2019).

A partir das funções de dirigentes e colaboradores dentro do ambiente escolar, que o CC Participativo também permite à comunidade escolar, como exposto no trabalho 3, uma corresponsabilização quanto a não-aprendizagem dos estudantes, a qual, historicamente, está sob responsabilidade dos professores e/ou estudantes, anulando as famílias de suas obrigações. Também, é uma ajuda e colaboração ao professor e aos estudantes nos seus campos de ação (GRINSPUN, 2008). E nesse processo, o Or. E. é o profissional adequado a serviço dos estudantes e do processo pedagógico (GRINSPUN, 2008).

A pesquisa 4 (quatro) caracterizou-se como uma observação participante, analisando documentos, participações em CC e realização de entrevistas semiestruturadas com professores da 5ª série e equipe gestora de duas escolas da rede pública do Distrito Federal, sendo em uma delas, entrevistados também os estudantes.

Importante destacar, que nos CC Participativos, a frequência dos responsáveis e dos estudantes variava. Em turmas com rendimento melhor, havia maior número de participações, enquanto turmas consideradas difíceis, devido a discentes fora de idade e repetentes, a presença dos próprios



e dos responsáveis diminuía. Santos (2006, p. 85) compreendeu que isso “[...] pode significar que estes pais e alunos já aceitaram estar à margem do processo escolar, uma vez que foram excluídos lenta e progressivamente da escola.”

Em ambas as escolas observadas, os CC Participativos eram entendidos como momentos de avaliação, tendo os estudantes como foco. Não ocorriam espaços de reflexão coletiva, de métodos pedagógicos nem avaliação do trabalho docente. Dessa forma, os CC caracterizavam-se como deliberação para casos de aprovação, reprovação e avanço de estudos: “A não aprendizagem parecia ser entendida como responsabilidade do aluno, conforme as justificativas: ‘ela não tem maturidade’, ‘ela tem que melhorar o raciocínio, o cognitivo para a série seguinte.’” (SANTOS, 2006, p. 86-87). Os responsáveis pelos estudantes apenas concordavam com as falas dos professores e equipe gestora e as discussões seguiam em torno de questões comportamentais e administrativas. Apesar disso, Santos (2006, p. 89) expõe que: “Mesmo que a participação ainda não seja a ideal, essa escola ao abrir suas portas à entrada de pais e alunos para discutir os processos pedagógicos já a coloca à frente de muitas outras.”

Em uma das escolas observadas, a Or. E. explicava em cada turma, o que era o CC Participativo. A partir disso, a mesma orientava os estudantes para realizarem uma avaliação da instituição de ensino (direção, professores, turma e demais setores da escola), enfatizado a levantarem pontos a respeito do trabalho e não discussões pessoais. A Or. E. conduzia o CC Participativo, no qual o estudante representante de cada turma comentava aos professores sobre as discussões com a Or. E., o mesmo registrava comentários dos docentes e ficava encarregado de retornar com as demandas para a turma. Vale destacar que a intervenção da Or. E. “[...] buscou uma participação que proporcionasse o exercício da cidadania, em que por meio da reflexão sobre o processo educativo, os alunos vivenciaram a mediação democrática [...]” (SANTOS, 2006, p. 93). Após a conversa do estudante representante com a turma, a equipe gestora volta a conversar com as turmas e com professores, a fim de compreender se as mudanças solicitadas foram efetivas e os combinados que foram realizados.

Santos (2006, p. 94), conclui que:

A escola quando não permitir que o aluno participe da avaliação por receio de que ele não saiba fazê-lo, ou pelo trabalho que isso envolve, ou mesmo por melindre que isso possa causar ao corpo docente, contribui para reforçar a visão de que a avaliação objetiva controlar e que é exercida de cima para baixo, o que coopera com o fortalecimento do autoritarismo tão presente em nossas escolas.

Nessa perspectiva, é preciso que os estudantes sejam instigados a exporem suas opiniões para que auxiliem o trabalho docente, de forma que ambos possam mudar. Reflete-se, nesse sentido, que a efetiva participação discente no CC, como apontado no trabalho 4, desmistifica o processo avaliativo como algo arbitrário e com foco somente em um resultado final. Esse processo faz parte da prática do Or. E. que, ao lado dos estudantes, os faz compreender que neste momento de avaliação, também é uma vivência de sua própria história de vida” (GRINSPUN, 2008). O que caracteriza a prática do Orientador, em “[...] valorizar a criatividade, respeitar o simbólico, permitir o sonho e recuperar a poesia” (GRINSPUN, 2008, p. 30).

A análise bibliográfica dos quatro trabalhos envolvendo o CC Participativo refletem a relevância do tema e a importância da maior disseminação e discussão dentro da escola. Nota-se, que o incentivo à participação constante da comunidade escolar, potencializa os processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos, o que refletirá na formação cidadã não apenas dos estudantes, mas de todos os envolvidos na prática educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou compreender as contribuições da Orientação Educacional aos conselhos de classe participativos na Educação Básica por meio de uma revisão bibliográfica sobre o tema, apresentando realidades distintas quanto aos procedimentos em CC Participativo. O estudo apontou que o tema é pouco discutido e difundido no meio da pesquisa, visto serem encontrados apenas quatro trabalhos oriundos de mestrado na plataforma de teses e dissertações.

Destacam-se os ambientes de iniciativas bem-sucedidas em escolas, de escuta e motivação às discussões com os estudantes. Reforça-se que, buscar estreitar os laços entre família e escola contribui ao processo de aprendizagem dos estudantes e ao seu desenvolvimento enquanto cidadão, de participação ativa.

Entretanto, ressalta-se que a participação da família nos CC não pode ser planejada ou enquadrada em determinado número de linhas nas atas destas reuniões. Como no exemplo do trabalho 2 (dois), o “participativo” do CC ficava apenas como figurante e no papel, sem a sua devida função de ação no meio educacional.

Ao abrir espaço para escuta e diálogo, professores podem transformar suas salas de aula e aprenderem junto aos familiares e estudantes. As trocas constantes em conversas proporcionadas pelos CC participativos, contribui para a ajuda mútua entre docentes, estudantes, famílias e equipe gestora.

Importante ressaltar o papel do Or. E. nesse processo, sendo o agente dinamizador destes espaços. Reconhece-se que ao abrir as portas para a participação efetiva da família, a escola já se torna inovadora. Mas, mesmo assim, não é uma tarefa fácil entrar em acordos, é para isso que a figura do Or. E. torna-se essencial dentro dos educandários, a fim de fazer-se realizar efetivamente a gestão democrática e participativa na educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, J. L.; LEVINSKI, E. Z. **Gestão Democrática no Colégio Tiradentes de Passo Fundo**: iniciativas e interpretações. Anais XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. 2015, p. 23017-23030.

ARAÚJO, I. S. R. **Conselho de Classe**: as significações de professores e estudantes acerca da presença e da participação discente: um estudo na perspectiva sócio-histórica. Dissertação (Mestrado), 2020. Mestrado Profissional em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2020. 87p.

BARBOSA, P. M. R. Conhecendo a História da Orientação Educacional. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/18/conhecendo-a-historia-acuteria-da-orientaccedilatildeo-educacional>. Acesso em: 07 set. 2022.

BRASIL. Lei 4.073/1942. **Lei Orgânica do Ensino Industrial**, 1942a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei 4.244/1942. **Lei Orgânica do Ensino Secundário**, 1942b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei 4.024/1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei 5.564/1968. **Provê sobre o exercício da profissão do orientador educacional**, 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/l5564.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5564.htm). Acesso em: 07 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei 5.692/1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Decreto 72.846/1973. **Provê sobre o exercício da profissão do orientador educacional**, 1973. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/d72846.htm#:~:text=D72846&text=DECRETO%20No%2072.846%2C%20DE,da%20profiss%C3%A3o%20de%20orientador%20educacional](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d72846.htm#:~:text=D72846&text=DECRETO%20No%2072.846%2C%20DE,da%20profiss%C3%A3o%20de%20orientador%20educacional). Acesso em: 07 set. 2022.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 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: 07 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 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: 07 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação**, 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: 07 set. 2022.

CORRÊA, C. T; REGAUER, S. S. Quais as cenas que demonstram uma gestão democrática na escola? In: SARTORI, J. (Org.). **Gestão Educacional: formação em cursos de especialização Faed/UPF**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2017, p. 54-67.

DALBEN, Â. I. L. F. **Trabalho Escolar e Conselho de Classe**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1995.

DALBOSCO, C A. Formação Humana e Gestão Educacional: orientação educacional como governo de si. In: LEVINSKI, E. Z; BORDIGNON, L. S. (Orgs). **Especialização Escola de Governo: políticas e gestão da educação**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016, p. 53-77.

DURANTI, Ê. Gestão Democrática: reflexões sobre o papel do gestor escolar. In: LEVINSKI, E. Z; BORDIGNON, L. S. (Orgs). **Especialização Escola de Governo: políticas e gestão da educação**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016 p. 174-193.

FREIRE, P. **À Sombra Desta Mangabeira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

GIACAGLIA, L. R. A; PENTEADO, W. M. A. **Orientação Educacional na Prática: princípios, técnicas, instrumentos**. 5ª ed. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HORN, Â. M. A Orientação Educacional: campos de ação. In: LEVINSKI, E. Z; BORDIGNON, L. S. (Orgs). **Especialização Escola de Governo: políticas e gestão da educação**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016, p. 210-223.

LAMEIRA, L. J. C. R. **Cadernos de pesquisa: Programa de Pós-graduação em Educação. Mestrado, nº12**, Santa Maria, 1998.

LANDO, C. V; OLIVEIRA, C. Avaliação Institucional e Gestão Democrática: um enlace possível? In: LEVINSKI, E. Z; BORDIGNON, L. S. (Orgs.) **Políticas e Processos de Gestão da Educação e da Escola**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2019, p. 117-150.

LEVINSKI, E. Z. Colégio Tiradentes: conselho de classe participativo. **Revista Somando**, Passo Fundo, ago. 2009.

LEVINSKI, E. Z; HORN, Â. M; LAVARDA, J. M. E. Conselho de Classe Participativo: uma prática possível. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO. **Anais...** Curitiba, 2011.

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

LOURENÇO, Z. F. **Dos Conselhos de Classe aos Conselhos Participativos de Classe: o papel na escola pública e a relação com as políticas educacionais que se afirmam democráticas**. Dissertação (Mestrado), 2019. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Mestrado em Educação, 2019, 107.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, F. R. V. **Conselho de Classe**: a construção de um espaço de avaliação coletiva. Dissertação (Mestrado). 2006. Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006, 137p.

VARGAS, M. A. S. **O Conselho de Classe**: a participação da comunidade escolar. Dissertação (Mestrado). 2008. Mestrado em Educação, Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2008, 134p.

ZORZAN, A. P. Conselho de Classe Participativo no Colégio Tiradentes: contribuições e limites. *In*: LEVINSKI, E. Z; BORDIGNON, L. S. (Orgs). **Especialização Escola de Governo**: políticas e gestão da educação. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016, p. -321- 340.

# ADAPTAÇÃO CURRICULAR DIANTE DA BNCC E DOS CURRÍCULOS DOS ESTADOS DO SUL DO PAÍS

SELIVAN, Locenir T. de Moura<sup>64</sup>; LIMA, Edilma Machado de<sup>65</sup>  
E-mail: locenir-selivan@uergs.edu.br; edilma-lima@uergs.edu.br

## RESUMO

O currículo atual da educação brasileira passou a vigorar em dezembro de 2017 a partir da Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2017). A partir daí, os Estados e Municípios deveriam elaborar seus currículos alinhados à BNCC. Partindo deste novo reordenamento curricular, o presente artigo teve como objetivo identificar e analisar se nos currículos dos três Estados do Sul do Brasil, SC, PR e RS constam orientações sobre adaptações curriculares, adequações ou flexibilização para os estudantes da Educação Inclusiva, que possibilitem um direcionamento pedagógico aos professores. Realizamos para isso, uma pesquisa de caráter qualitativa, bibliográfica e documental. Após analisar os dados da pesquisa, percebemos que nos três documentos consta de alguma forma ou outra, alguns elementos referentes à questão em debate. Os documentos dos Estados do PR e SC apresentam mais elementos e conceitos que dão base para garantir as adaptações curriculares no cotidiano da escola com induções às práticas pedagógicas. Papel este que deve dar sustentação aos currículos locais, ao projeto político pedagógico das escolas e aos planos de ensino dos professores.

**Palavras-chave:** Adaptação Curricular. Currículo. Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

The current curriculum of Brazilian education came into effect in December 2017 from Resolution No. 2, of December 22, 2017, which establishes and guides the implementation of the National Common Curricular Base BNCC (BRASIL, 2017). From then, the States and Municipalities should prepare their curriculum aligned with the BNCC. Based on this new curricular reorganization, this article aimed to identify and analyze whether the curriculum of the three states of Southern Brazil, SC, PR and RS contain guidelines on curricular adaptations, adaptations or flexibility for Inclusive Education students, which enable a pedagogical direction for teachers. For this, we carried out a qualitative, bibliographical and documental research. After analyzing the research data, we noticed that in the three documents there are, in some way or another, some elements referring to the issue under debate. The documents from the States of PR and SC present more elements and concepts that provide a basis to guarantee curricular adaptations in the daily life of the school with inductions to pedagogical practices. This role must support the local curriculum, the political pedagogical project of the schools and the teachers' teaching plans.

**Keywords:** Curriculum Adaptation. Curriculum. Inclusive Education.

---

<sup>64</sup> Discente da Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação Educacional, Mestre em Educação e Pedagogia. E-mail: locenir-selivan@uergs.edu.br

<sup>65</sup> Doutora em educação pela Universidade Federal de Santa Marina – UFSM. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da UERGS. E-mail: edilma-lima@uergs.edu.br

## INTRODUÇÃO

O currículo da educação brasileira passou, nos últimos anos, por um reordenamento legal a partir da nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a qual foi aprovada em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017). Muitos Estados e Municípios brasileiros tiveram que reestruturar seus próprios currículos alinhados à BNCC. Esta determinação do alinhamento à BNCC é regida pela legislação brasileira desde a Constituição Federal (CF), (1988), a Lei Nacional das Diretrizes da Educação Básica (LDB, 1996) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), (2014) que instituíram a necessidade dos Estados e Municípios definirem conteúdos mínimos ou o direito de aprendizagem garantido aos estudantes. Diante dessa necessidade e considerando o público-alvo da educação inclusiva, objeto de estudo da presente pesquisa, uma questão tem instigado pesquisadores e profissionais da educação (PACHECO, (2007); SCHERER, R. P.; GRÄFF, P. (2017)): se de fato nos currículos atuais, há a garantia de adaptações, adequações ou flexibilizações curriculares aos estudantes que correspondam ao processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Sendo assim, esta temática nos remete a uma questão mobilizadora que vamos procurar discurrir no presente documento no que se refere, em especial, aos currículos dos três Estados do Sul do país. Desse modo, há necessidade de compreender como os currículos dos Estados do Sul do país podem ou não estarem alinhados à BNCC, e se eles garantem aos professores orientações e caminhos para que as adaptações curriculares dos estudantes da educação inclusiva ocorram no âmbito da escola.

Inquietações sobre adaptação curricular são demandas já debatidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Para tanto, metodologicamente, nesta pesquisa de abordagem qualitativa, buscamos elementos reflexivos acerca de possíveis indicativos de adaptações curriculares e achados a partir da pesquisa bibliográfica e documental, referente aos três currículos já mencionados anteriormente. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Neste caso, foi o embasamento teórico bibliográfico referente as adaptações curriculares ou outras nomenclaturas adotadas a partir de alguns pesquisadores/as da área.

Já na escolha das fontes documentais, utilizamos os documentos dos currículos dos Estados do Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC) e Paraná (PR), além da BNCC e outras legislações. Documentos esses utilizados como fontes de investigação e análise para achados sobre a temática abordada. Segundo Georges (2005, p. 16-17), a pesquisa documental recorre a documentos escritos como livros, revistas, artigos e outras técnicas de pesquisa, como observação direta, entrevista, inquéritos, investigação-ação. “Pode tornar-se uma técnica particular de recolha de dados empíricos quando considerado documentos escritos ou não”. No caso em questão, utilizamos fontes de documentos oficiais de acesso público dos sites dos três Estados e do site do movimento de monitoramento dos currículos.

O objetivo geral, portanto, da presente pesquisa foi identificar e analisar se nos currículos dos três Estados do Sul do Brasil constam orientações sobre adaptações curriculares para os estudantes da Educação Inclusiva como garantia da sua permanência e aprendizagens na escola ou se encontramos direcionamentos que se utilizam de outras nomenclaturas como adequações ou flexibilizações. Para o tratamento dos dados resultante dos documentos analisados, elaboramos uma tabela com as principais abordagens da Educação Inclusiva, apontamentos sobre adaptações, adequações ou flexibilizações dos três documentos curriculares dos Estados pesquisados. O resultado desta tabela discutiremos no capítulo da análise dos dados.

Acreditamos que a presente pesquisa poderá contribuir para reflexões acerca da importância da adaptação curricular num contexto em que o Brasil vivencia o início de implementação de um

novo currículo por meio da BNCC. Diríamos ainda, um cenário muito recente para atuação no contexto da prática (MAINARDES, 2006, p. 53), ou seja, a efetivação da política educacional na prática do novo currículo e a construção de novas perspectivas para a Educação Inclusiva no cotidiano da escola.

## MARCOS LEGAIS

A Educação Especial como uma modalidade de ensino, possui um conjunto significativo de legislação para garantir o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva. Como marco nesse trabalho, estipulamos iniciar com a CF (1988) que no seu art. 208, inciso III, estabelece a garantia do direito à educação como dever do Estado e neste aborda sobre o direito do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência<sup>66</sup>, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Já na LDB (1996), no art. 58, entende-se por Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para Raquel Fröhlich (2021, p. 130), o uso da palavra modalidade “[...] vem a instituir outra forma de entendimento da educação especial: neste momento, a educação especial passa a ser ‘regulamentada’ como algo que constitui a educação escolar, e não como algo à parte, necessitando ser ofertada na própria educação regular”.

Sendo assim, a Educação Especial constitui parte da educação regular, a ser desenvolvida no mesmo âmbito da escola e não como algo separado, mas sobretudo, na perspectiva inclusiva, onde o sujeito faça parte do contexto escolar.

A Política Nacional de Educação Especial de 2008, numa perspectiva da Educação Inclusiva, levou o país a repensar o modo de como devemos olhar e planejar esta modalidade de ensino. No mandato anterior do presidente da república, o qual finalizou em 2022, foi aprovado o Decreto nº 10.502/2020 que institui a nova Política Nacional de Educação Inclusiva, divergindo de legislações construídas ao longo dos anos, numa perspectiva inclusiva de reconhecimento da diversidade humana do contexto escolar. Porém, recentemente o novo governo federal que assumiu em 2023<sup>67</sup>, no dia 1º de janeiro, revogou este decreto com vistas a resgatar uma política com olhar para inclusão das pessoas com deficiência e garantir o que preconiza o artigo 206, inciso I, da CF que dispõe sobre a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” a todo cidadão (BRASIL, 1988).

Do mesmo modo que as legislações citadas anteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, no capítulo I, que trata do direito à vida e à saúde e no capítulo IV que dispõe sobre o direito à educação, à cultura, ao lazer e esporte, reafirma o compromisso com a garantia das pessoas com deficiência, no contexto escolar, preferencialmente, na rede regular de ensino e no atendimento especializado (BRASIL, 1990).

Outra Lei que está em curso de execução é o Plano Nacional de Educação que prevê uma meta exclusiva em atenção a esta modalidade de ensino. A meta estabelece a universalização de matrículas a toda população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2014). Assinala a meta 4 do PNE, estratégias 4.4:

<sup>66</sup> Termo atual modificado pela PEC 25/2017. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/129807>

<sup>67</sup> Primeiras medidas do Presidente Lula. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2023/decreto-11370-1-janeiro-2023-793604-norma-pe.html>



[...] garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno; 4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação.

O documento do PNE aponta algumas necessidades além de devidas adaptações curriculares, materiais, tecnologia assistiva (TA), serviços e equipamentos necessários ao público da Educação Inclusiva.

Além desses regulamentos jurídicos apresentados, há ainda várias outras legislações brasileiras que preconizam e asseguram a toda pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação os direitos educacionais garantidos na educação básica como o Estatuto da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015), as Diretrizes Nacionais da Educação Especial (BRASIL, 2001).

Considerando, portanto, o número de legislações brasileiras que atribuem o direito da pessoa com deficiência à educação, nos perguntamos: será que a perspectiva inclusiva está sendo garantida? Neste sentido, alguns autores (MANTOAN (2003)<sup>68</sup>; MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A (2012)<sup>69</sup>, FIGUEIRA, EMÍLIO (2021)<sup>70</sup>) vêm discutindo a questão da Educação inclusiva, a qual nos últimos anos tem ampliado o debate sobre o termo inclusão, que tem perpassado a modalidade de ensino da Educação Especial, ampliando para um conceito maior, de diversidades dos sujeitos, onde todos têm direito ao acesso à escola, ao processo de aprendizagem adequado e adaptado, respeitando suas especificidades.

As pesquisadoras Maura Corcini Lopes e Tatiana Luiza Rech (2013, p. 210-211) discorrem sobre o debate de inclusão nas práticas de Estado, referindo-se como um binômio inclusão/exclusão compreendidas de diferentes maneiras. Segundo as autoras:

Tanto podemos tratar a inclusão como elemento distinto e que se opõe à exclusão, nomeando-as como termos separados – inclusão e exclusão –, como podemos tratá-las como partes integrantes uma da outra – in/exclusão. A proliferação dos usos de tais palavras pode indicar tanto a importância que a inclusão ganhou em nosso País como pode indicar a perda dos referenciais que as constituíram historicamente.

As autoras trazem para o debate o conceito de inclusão/exclusão que tem permeado as discussões, neste caso, da Educação Especial, apontando, por vezes, sua importância nos últimos anos, bem como as perdas de referenciais na escala educacional. Veiga-Neto e Maura Corsini (2011, p. 129) destacam que:

O uso alargado da palavra inclusão, além de banalizar o conceito e o senti-

<sup>68</sup> Mantoan, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

<sup>69</sup> MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.) *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 491 p., 2012.

<sup>70</sup> FIGUEIRA, Emílio. *A Educação Inclusiva Substituindo a Educação Especial na História Brasileira*. Disponível em: <https://www.emiliofigueira.com.br/2021/04/a-educacao-inclusiva-sibstituindo.html>

do ético que pode ser dado a ela, também reduz o princípio universal das condições de igualdade para todos a uma simples introdução ‘de todos’ num mesmo espaço físico. Ao submetermos tais conceitos a um exame cuidadoso, veremos que se há, por parte do Estado, o reconhecimento da existência do cidadão, politicamente ele não é um excluído.

Considerando a reflexão dos autores, trazendo presente o contexto da escola, onde frequentemente o termo inclusão é empregado, podemos dizer que nem sempre ele é utilizado quando colocado em prática como deveria, para atender as necessidades daqueles estudantes que mais precisam ser vistos a partir de suas individualidades e especificidades, como é o caso dos com deficiência. Por outro lado, se utilizado como os próprios autores afirmam, como um reconhecimento do Estado da existência cidadã, a inclusão pode potencializar ações promissoras de atenção as políticas públicas mais emergentes, como é o caso da Política Nacional de Inclusão (2008). Para Begalli e Silveira (2019, p.10), a partir de estudos sobre a educação brasileira, afirmam que a educação inclusiva na escola:

É um modelo de sistema educacional no qual todos os alunos devem ser atendidos, levando-se em consideração suas características e necessidades individuais. Trata-se de um formato de escola que preza e reconhece a diversidade. E isso diz respeito não somente aos alunos com algum tipo de deficiência, mas também aos discentes com dificuldades de aprendizagem ou altas potencialidades.

Os autores, neste caso, destacam que todos os alunos devem ser atendidos e, por sua vez, a escola precisa olhar para suas especificidades e necessidades, independentemente de quais sejam as dificuldades e diferenças que apresentem. Logo, pela compreensão que o espaço escolar é um locus da promoção da diversidade, da igualdade e de garantia de acesso e permanência, ela deve atender às necessidades de todos os estudantes.

Para Mantoan (2004, p. 5), as ações educativas inclusivas, numa perspectiva ética, têm como eixos: o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno. Significando, o espaço escolar, como espaço próprio das relações da diversidade e de produção de conhecimentos múltiplos.

Partindo da contextualização legal e da provocação sobre o conceito de inclusão na perspectiva de garantir seus conhecimentos, passamos a discorrer e analisar como estão sendo garantidas as adaptações curriculares, pensando num cenário inclusivo da escola, que além de garantir o acesso e a permanência, engloba a necessidade de dar condições estruturais, pessoais e de material didático. Assim, a análise teve um olhar dos três currículos dos Estados do Sul do país: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

## **CURRÍCULO E ADAPTAÇÕES CURRICULARES**

Primeiramente, almejamos entender o conceito de currículo que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNs) (BRASIL, 2010), “configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos”. Ou seja, o conhecimento construído parte das práticas diárias dos sujeitos, seus espaços de vida, seu contexto real, sua identidade e suas vivências para consolidar-se no conhecimento propriamente científico.

Na proposta curricular de Santa Catarina (2014, p.25) o currículo é entendido como constituinte e constitutivo do percurso formativo, tornando-se expressão material do direito à educação do sujeito, onde o sentido último e finalidade principal é a formação. Sendo a principal finalidade

a formação do sujeito durante seu percurso formativo, como garantir aos estudantes da educação especial as aprendizagens, e como garantir as adaptações curriculares neste contexto?

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998, p.33), a adaptação curricular é constituída como possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Neste caso, o PCN orienta para um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação para atender todos os estudantes, com a necessidade de promover adaptações curriculares e a planificação pedagógica. Ou seja, criar possibilidades de atender os alunos da Educação Especial a partir de planejamentos específicos do professor e possibilitar recursos pedagógicos apropriados aos estudantes.

Scherer e Graff (2017), em suas pesquisas sobre adaptação e flexibilização curricular, problematizam o tema abordando sobre o deslocamento dessas nomenclaturas no cenário da educação. Em princípio, o termo adaptação curricular para os alunos com necessidades especiais pela ampliação das discussões e das políticas públicas foi avançando, passando a ser adotado também como flexibilização curricular.

O termo adaptação curricular, inicialmente foi adotado na Declaração de Salamanca, na Espanha em 1994, e considerava a “adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos” (UNESCO, 1994). Com a publicação de vários outros documentos da educação brasileira referente ao currículo da educação básica e o olhar voltado para as diferenças e inclusão, esse termo vai ganhando força no cenário das escolas e no trabalho pedagógico dos professores.

Constatamos que no documento denominado Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011, p. 48-49), no art. 24 que corresponde à educação, assegura-se como um direito, a necessidade da adaptação curricular. Nas alíneas a seguir, o documento orienta de forma implícita e explícita a adaptação curricular:

c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Prerrogativas essas que compõem um conjunto de ações planejadas e propositivas que os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes da Educação Especial, como forma de auxiliar o processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos mesmos. Segundo o texto, não somente do ponto de vista acadêmico, educativo, mas também social, ou seja, garantia do convívio com outros sujeitos da escola, interações que afetam o desenvolvimento em sua plenitude.

Diante das considerações e conceitos sobre a temática, buscamos analisar nos três currículos do Estado do RS, SC e PR o que esses documentos orientam e/ou direcionam sobre Educação Especial, Educação Inclusiva, adaptações, adequações ou flexibilizações dos currículos ou outros termos que possam contribuir e apontar indicações do trabalho pedagógico dos professores. A seguir, iniciaremos a abordagem com análise a partir da pesquisa nos três documentos curriculares dos três Estados do Sul do país.

## **ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS TRÊS ESTADOS DO SUL DO PAÍS: SC, PR E RS**

Para analisarmos os dados dos três documentos curriculares do Sul do Brasil, foi elaborada uma tabela com as principais abordagens da Educação Inclusiva e demais elementos centrais pes-

quisados. Ressaltamos que não foi possível incluir neste trabalho toda a estrutura da tabela pela sua extensão de páginas, mas sim, os principais destaques coletados durante a pesquisa, os quais auxiliaram na análise dos dados dos documentos, descritos a seguir.

## CURRÍCULO BASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DO TERRITÓRIO CATARINENSE

No currículo do Estado de Santa Catarina elaborado em 2019, constatamos que há um capítulo que apresenta alguns conceitos sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, direcionando algumas orientações acerca desta modalidade de ensino.

O termo justiça curricular e equidade é fortemente tencionado no sentido de garantir práticas diferenciadas aos estudantes:

A ênfase dada à **equidade** como princípio norteador das práticas curriculares diferenciadas tem sido frequentemente desafiada no contexto da Educação Básica, pela expansão da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Por isso, ter em conta a diferenciação curricular no acesso aos conhecimentos e no sucesso escolar como ponto de chegada dos percursos formativos dos estudantes identificados como público-alvo da Educação Especial, além do acesso e da permanência na educação escolar, pode potencializar a **justiça curricular e equidade**. (SANTA CATARINA, 2019, p. 107, **grifo nosso**)

Percebemos, nessa citação, o direcionamento da diferenciação curricular como meio de garantir aos estudantes os conhecimentos e ao mesmo tempo uma forma de promover a justiça curricular e equidade. Diretamente aqui, não aparece o termo adaptação curricular, porém, ao se referir à diferenciação curricular, compreendemos como uma forma de adequação de práticas pedagógicas pelos professores, a fim de garantir os conhecimentos.

Outro termo que aparece no documento curricular de SC e vem ao encontro deste trabalho é o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), onde é descrito:

[...] que as instituições educativas no território catarinense assumam o compromisso com a escolarização da diversidade escolar e promovam a equidade das práticas curriculares com base na diferenciação curricular, integrada aos componentes curriculares das áreas do conhecimento, compreendida como justiça curricular, além de contemplar o **desenho universal de aprendizagem**. (SANTA CATARINA, 2019, p. 108, **grifo nosso**)

O texto indica que as escolas, devem assumir um compromisso com o conhecimento dos estudantes da Educação Especial e promover práticas pedagógicas diferenciadas e cita o DUA como uma possibilidade dessa organização.

De acordo com o documento (2019), o Desenho Universal de Aprendizagem tem “a finalidade de ampliar as alternativas e as possibilidades de estratégias de aprendizagens por meio de adequação, de adaptação, de flexibilização e de diversificação curricular, em articulação com os profissionais do atendimento educacional especializado”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 108). Deixa clara a necessidade da realização de **adequação, adaptação e flexibilização curricular** aos estudantes da Educação Especial para que haja equidade e justiça curricular, como bem enfatiza do decorrer do documento.

Seguindo, a Declaração de Salamanca (1994) e o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) conceituam o DUA, destacando que essa estratégia “visa essencialmente diferenciar e proporcionar alternativas de ensino e aprendizagem nas práticas curriculares, em um contexto de **acessibilidade** ampliado, visando maximizar a equidade escolar e minimizar as desigualdades dos diferentes

percursos de escolarização”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 108).

Outro termo abordado no CBTC é a **acessibilidade**, a qual muito tem se discutido nos últimos anos, como uma forma também de garantir condições de acesso e permanência dos estudantes na escola. O Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 20 de 2009, no item sobre a organização curricular, orienta os sistemas de ensino a:

Incluir garantia no cotidiano da instituição a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos, procedimentos e formas de comunicação e orientação vividas, especificidades e singularidades das crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009, p. 90).

Outro documento que destaca e orienta os sistemas de ensino sobre acessibilidade é o das Diretrizes da Educação Especial (BRASIL, 2001), o qual, no art. 12, afirma que:

Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

O termo acessibilidade é traduzido, indicando vários meios materiais e estruturais em que os sistemas de ensino e as escolas precisam providenciar para garantir as condições de acesso e aprendizagens dos estudantes com deficiência. Portanto, transcende as orientações das práticas pedagógicas e induz, orienta a necessidade digna dos espaços e serviços estarem em condições para receber o estudante.

Outro aspecto que observamos no CBTC/SC é o direcionamento e posicionamento sobre as práticas pedagógicas do professor, mobilizando-o sobre seu papel no contexto escolar e na garantia da equidade ao estudante com deficiência. Destaca que o professor deve “construir práticas com vias a garantir a equidade é compreender as múltiplas identidades sociais que posicionam o sujeito em um contexto social, especificamente, nesse caso, no contexto escolar” (SANTA CATARINA, 2019, p. 108).

Percebemos, portanto, que o currículo de SC, além de apresentar algumas pistas de orientações macros para as escolas realizarem adaptações curriculares, flexibilizações e acessibilidade, □ termos esses conexos entre si, para a condução de prática pedagógicas □, o documento apresenta uma forte defesa na mobilização de conceitos importante na condução da política educacional brasileira. Ou seja, refere-se à defesa da equidade, justiça curricular e social com garantias do direito à educação, “conceitos-chave, que precisam ser mobilizados por práticas cotidianas de diferenciação curricular” (SANTA CATARINA, 2019, p. 108). Direitos esses que permeiam a utopia de acabar com as desigualdades sociais e educacionais do país.

## REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ: PRINCÍPIOS, DIREITOS E ORIENTAÇÕES

Ao analisar o currículo do Estado do Paraná, constatamos já na introdução do texto do documento a menção do atendimento da Educação Especial e orientações direcionando a necessidade de adaptações curriculares:

[...] todas essas especificidades, bem como as **orientações e adaptações cur-**

**riculares** cabíveis às diferentes modalidades de ensino da Educação Básica, tais como a Educação do Campo, da Educação Escolar Indígena, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, **Educação Especial** e Educação Escolar Quilombola, deverão fazer parte dos documentos orientadores das redes a fim de que, durante o processo de revisão e reorganização dos currículos, os estudantes tenham seus direitos e necessidades específicas atendidos (PARANÁ, 2018, p. 08, **grifo nosso**).

Podemos, assim, afirmar a partir da citação, que nesse currículo houve a preocupação de demarcar a necessidade da adaptação curricular para toda a etapa da educação básica, especificando as principais modalidades de ensino e pontuando a necessidade de realizarem as orientações necessárias aos estudantes da Educação Especial.

Posteriormente, na introdução geral, o documento apresenta um capítulo sobre os princípios orientadores do currículo, há um item sobre a valorização da diversidade que antecede o item específico da Educação Inclusiva. Traz como título Educação Inclusiva e no decorrer do texto apresenta uma abordagem específica sobre a modalidade Educação Especial. Segundo o Currículo do Paraná:

[...] o princípio que estabelece a educação como inclusiva está pautado no **direito à educação** para todos, ou seja, numa educação que se traduz pelo **combate à desigualdade, à exclusão**, que se consolida no acesso, permanência e aprendizagem com participação de todos os estudantes (PARANÁ, 2018, p. 19, **grifo nosso**).

No conceito de **educação inclusiva**, o texto já explica e faz a defesa do direito à educação e do combate à **desigualdade**.

Outro elemento observado no documento é a contextualização da Educação Especial em conformidade com as principais legislações educacionais desta modalidade de ensino. Quanto às questões do ponto de vista das práticas dos professores no atendimento dos serviços, as orientações são sinalizadas em uma das citações:

Para **garantir o direito e atingir os objetivos educacionais** propostos no Referencial Curricular do Paraná, não basta que as políticas públicas prevejam e disponibilizem serviços de atendimento educacional especializado, mas também, que as instituições de ensino consolidem a cultura do trabalho colaborativo entre professores das disciplinas e especialistas da educação especial, em prol da garantia da aprendizagem de todos os estudantes (PARANÁ, 2018, p. 22, **grifo nosso**).

Apresenta, neste caso, uma reflexão da necessidade do trabalho interdisciplinar dos professores de sala de aula e o especialista do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para garantir os objetivos educacionais dos estudantes, como o texto mesmo destaca, “não basta que as políticas públicas prevejam e disponibilizem serviços de AEE”, é preciso ser mobilizado e que haja planejamento efetivo para garantia de direitos. Discorre ainda sobre os direitos de aprendizagens e as práticas pedagógicas quando ressalta que:

Diante **dos direitos de aprendizagens** dispostos no texto da Base Nacional Comum Curricular, fica explícito que todos os estudantes **devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagem**. Isto posto, a escolarização da infância, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais, deve ser estabelecida **por práticas educativas específicas visando ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças em** suas diferentes faixas etárias e processos formativos (PARANÁ, 2018, p. 22, **grifo nosso**).

Remetendo à prática cotidiana na escola, o documento apresenta uma indução clara do que

se almeja para os estudantes com deficiência em relação aos direitos de aprendizagem e à necessidade de garantir as mesmas oportunidades a todos, e quando necessárias, o desenvolvimento de práticas específicas, ou seja, adaptadas.

Ao longo do documento, também é mencionado sobre a necessidade de garantir recursos didáticos-metodológicos, aquisição de materiais e que “a escola precisa promover estratégias para o acesso ao currículo, métodos diversificados e ações pedagógicas” (PARANÁ, 2018, p. 20).

Ao analisar o Currículo do Estado de Santa Catarina e do Paraná, observamos que há uma aproximação, ou seja, uma certa consonância entre as ideias e os conceitos centrais apresentados, como: equidade, igualdade, diversidade, a ideia de desigualdades, direito à educação, entre outros.

Partimos do pressuposto de que são propostas um pouco mais ampliadas, proporcionando uma proposição de orientações para a Educação Inclusiva. Certo de que não é um documento de aprofundamento, mas apresenta um caminho pelo qual devem ser realizadas as adaptações, adequações e/ou flexibilização para garantir o direito educacional do público da Educação Especial.

## REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO

Já no currículo do Rio Grande do Sul, o documento é dividido por áreas de conhecimento, não sendo uma única publicação e a parte introdutória traz algumas inserções acerca da Educação Especial ou Educação Inclusiva, como é o caso:

Na **perspectiva da educação inclusiva** lança-se um olhar para a singularidade do sujeito dentro do contexto coletivo, oportunizando o que for necessário para que todos possam aprender, reconhecendo e valorizando as diferenças humanas. Para isso as escolas necessitam garantir o acesso, a participação, a interação, a autonomia e a inclusão de todos os estudantes (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 37, **grifo nosso**).

Apresenta um conceito de Educação Inclusiva e debate a necessidade da proposição de alternativas para garantir os direitos das pessoas com deficiência para que haja a inclusão de todos.

Quanto ao processo de aprendizagem, destaca que o currículo, formado por dez competências essenciais da BNCC, as quais “devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, com o objetivo de garantir as aprendizagens de forma espiralada (cognitivas, comunicativas, pessoais e sociais), com foco na **equidade** e na superação das desigualdades de qualquer natureza” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 16). Então, da mesma forma que os currículos dos Estados do PR e SC, faz a defesa da equidade como forma de superação das desigualdades e ressalta a garantia das aprendizagens nos aspectos de desenvolvimento pleno dos estudantes conforme preconiza a BNCC.

Não observamos no decorrer do currículo o termo adaptação curricular, porém, para a promoção e o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes destacamos:

[...] a atitude da escola **para diversificar e flexibilizar o processo de aprendizagem**, dando atenção às diferenças individuais dos estudantes; a identificação das necessidades educacionais, priorizando meios favoráveis à sua educação; a consideração dos documentos referências sobre currículo, abrindo possibilidades de propostas curriculares diversificadas **e flexíveis**; a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 16, **grifo nosso**)

Assim, apresenta o conceito flexibilizar e flexíveis para apontar alguns indicativos às escolas, da necessidade de atender às individualidades e diferenças dos estudantes com inclusão de profes-

sores especialistas e serviços de apoio para garantir as aprendizagens e desenvolvimento.

Outro termo explícito no documento é a questão da acessibilidade como instrumento de inclusão aos estudantes da Educação Inclusiva ao referir-se à elaboração e organização de recursos pedagógicos, ou seja, um direcionamento às práticas pedagógicas dos estudantes:

Do ponto de vista pedagógico, **a acessibilidade trata de garantir o acesso ao currículo comum a todos**, por meio de estratégias, materiais, recursos e serviços que permitam ao estudante com deficiência ou altas habilidades/superdotação, participar de todas as atividades escolares. Para que o currículo seja acessível, deve-se prever, de acordo com as necessidades do estudante o Atendimento Educacional Especializado; plano de AEE; ensino do Sistema Braille; ensino do uso do Soroban; estratégias para autonomia no ambiente escolar; orientação e mobilidade; ensino do uso de recursos de tecnologia assistiva; ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA; estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos; estratégias para enriquecimento curricular; profissional de apoio; tradutor/intérprete da Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa; guia intérprete (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 35, **grifo nosso**).

Aponta, no caso, algumas possibilidades de meios pedagógicos, serviços específicos aos estudantes com deficiência, direcionamento de planejamentos específicos, recursos tecnológicos e uma série de suportes necessários para garantir a acessibilidade e a inclusão.

Em relação aos dois outros currículos analisados, constatamos no documento do Rio Grande do Sul que, embora tenha apresentado alguns indicativos mais tímidos em relação à Educação Especial, Educação Inclusiva e o tema central deste trabalho em relação a BNCC, ele aponta orientações sobre a necessidade de os currículos das escolas planejarem ações específicas e adaptadas aos estudantes que necessitem para sua reorganização e adequação pedagógica. Ao mesmo tempo, aponta elementos importantes como a questão de serviços, material e equipamentos necessários.

No que se refere a BNCC, ao estabelecer um conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação e o compromisso da educação com a formação e o desenvolvimento humano global (BRASIL, 2017), orienta que essas decisões precisam considerar a organização dos currículos e propostas pedagógicas adequadas à diferentes modalidades de ensino, como é caso da Educação Especial. Uma dessas decisões e orientações é:

Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização, etc. (BRASIL, 2017, pág. 17).

Esta indicação da BNCC sinaliza a necessidade de planejar ações pedagógicas voltadas aos ritmos e às necessidades dos diferentes grupos de alunos que podem ou não ser da educação especial, que precisam ser olhados a partir de suas especificidades.

Em conexão com a BNCC, percebemos que os currículos analisados, principalmente de SC e PR, estão em consonância de direcionamentos e indicações do ponto de vista das adaptações curriculares e das práticas dos professores, o que no currículo do RS é trazido como alguns apontamentos de maneira mais tímida, porém com algumas evidências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à análise dos três currículos dos Estados do Sul do país e a BNCC, constatamos



que, de certa forma, houve uma conexão com as orientações mínimas estabelecidas no documento curricular Nacional. Em dois deles, como é o caso do currículo do PR e SC, apresenta-se a Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva de forma mais contundente e reflexiva do ponto de vista de garantir as adaptações curriculares quando são enfatizados os conceitos relevantes de justiça curricular, equidade e igualdade, indicando algumas possibilidades. Porém, longe de ser um receituário, mas aponta caminhos. Já no documento do RS, embora ele cite alguns elementos orientadores, parece mais tímido em relação a um embasamento mais amplo que possa garantir as adaptações curriculares.

Respondendo, portanto, ao nosso objetivo geral, percebemos que nos três documentos consta, de alguma forma ou outra, alguns elementos referentes a questão em debate. Como já mencionamos, os documentos dos Estados do PR e SC apresentam mais elementos e conceitos que dão base para garantir as adaptações curriculares no cotidiano da escola com induções às práticas pedagógicas. Papel este que deve dar sustentação aos currículos locais, ao projeto político pedagógico das escolas e aos planos de ensino dos professores.

Entendemos que a compreensão de alguns dos conceitos descritos nos documentos como justiça curricular e equidade são, sobretudo, essenciais para que de fato ocorram adaptações, adequações e/ou flexibilizações para os estudantes que necessitam e para que os professores compreendam o papel e o lugar da Educação Inclusiva no cotidiano da escola.

Por fim, compreendemos que os documentos analisados apontam possíveis caminhos às práticas pedagógicas dos professores, que devem ser organizados, reorganizados e refletidos no cotidiano da escola, a partir do contexto local e das especificidades dos estudantes. Como esses documentos não têm o papel de aprofundar as temáticas aqui discorridas, creio que permitem, um mais, outro menos, direcionar orientações para que de fato a inclusão dos estudantes da Educação Especial tenha garantida o seu desenvolvimento e aprendizagem. Ao mesmo tempo que entendemos que a BNCC não tem o papel de direcionar o fazer pedagógico do professor, mas sim, instrumentalizar o currículo dos Estados e Municípios. Então, podem, ao elaborar o seu próprio documento conforme sua realidade local, regional, reorganizar os projetos políticos pedagógicos das escolas, indicando percursos e estratégias mais efetivos que possam auxiliar a prática do professor/a, alinhados ao planejamento individual e coletivo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado, Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 27 dez. 2022.

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

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 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: 27 dez. 2022.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2022.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005)>. Acesso em: 30 dez. 2022.

\_\_\_\_\_. **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)**. 2015. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 28 dez. 2022.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular** (2017). Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB: nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/936694859/decreto-10502-20>>. Acesso em: 01 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <[encurtador.com.br/bwET1](http://encurtador.com.br/bwET1)>. Acesso em: 01 fev. 2023.

- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Ministério da Educação. Brasília, MEC/SEF. 1998.
- BEGALLI, Ana S. M, SILVEIRA, Carlos Roberto. **A inclusão da pessoa com deficiência na educação brasileira**: uma visão biopolítica. Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas, Pouso Alegre, Edição Especial: 1-19, 2019. Disponível em: <<https://revista.fdsu.edu.br/index.php/revistafdsu/article/view/10>>. Acesso em: 05 de jan. de 2023.
- FROHLICH, Raquel. **Inclusão Escolar: da Operacionalização à naturalização dos processos inclusivos no Brasil**. In: LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini (Org.) **Inclusão, aprendizagem e tecnologia em educação: pensar a educação no século XXI**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.
- GAMBOA, Silvio Sánches. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos. 2015.
- GEORGES, Pierre de Saint. **Práticas e Métodos de investigação em ciências sociais**. Gradativa, 2ª ed. Lisboa. 2005.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. **Inclusão, biopolítica e educação. Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.
- MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MANTOAN, M. T. E. **O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências**. Revista Educação Especial, 17–23, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4952>>. Acesso em: 10 de jan. de 2023.
- PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, direitos e orientações**. Educação Infantil e Componentes Curriculares do Ensino Fundamental. 2018.
- RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Ciências da Natureza**. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Porto Alegre Secretaria de Estado da Educação, 2018.
- SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: 2019.
- \_\_\_\_\_. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio**. Florianópolis: COGEN, 2014.

SCHERER, R. P.; GRÄFF, P. **Das adaptações às flexibilizações curriculares**: uma análise de documentos legais e revistas pedagógicas. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 15, n. 2, 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26926>>. Acesso em: 12 nov. 2022.

UNESCO & MEC-Espanha (1994). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Brasília: CORDE. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Verve, v. 20, 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>>. Acesso em: 05 de jan. de 2023.

# “O ALVORECER DE UMA EXPERIÊNCIA”: QUE LUGAR TEM A SUPERVISÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES?

SOUSA, Raimundo Nonato Santos de<sup>71</sup>; RECH, Tatiana Luiza<sup>72</sup>  
E-mail: raimundo-sousa@uergs.edu.br; tatiana-rech@uergs.edu.br

## RESUMO

Partindo de uma experiência vivida durante o Estágio Curricular Supervisionado em Supervisão Escolar, realizado no Curso de Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação e ofertado pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), o presente estudo tem por objetivo colocar em discussão o papel do (a) Supervisor (a) Escolar nos processos formativos de professores da Educação Básica, como estratégia de enfrentamento ao fenômeno da Medicalização no campo educacional. A experiência foi obtida através de um registro indireto e foi produzido, após sua vivência, um cordel autoral intitulado como “O alvorecer de uma experiência”, discutido à luz da literatura consultada. Em termos de resultados, percebeu-se que o (a) Supervisor (a) Escolar precisa reconhecer que a sua atuação não está dissociada do contexto em que se encontram os professores, sendo essa a razão que justifica tanto a necessidade desse (a) profissional estabelecer com estes últimos relações horizontalizadas, como também a necessidade de o (a) Supervisor (a) executar, dentre outras ações, formações internas, com o intuito de responder positivamente às necessidades do corpo docente da escola. Em conclusão, o (a) Supervisor (a) Escolar constitui-se como uma figura importante nos processos formativos de professores em exercício na Educação Básica, devendo, portanto, não só tratar sobre a Medicalização com os docentes, mas também, e principalmente, adotar lentes não medicalizantes no trato com eles, pois isso poderá fazer com que os professores adotem uma postura contrária ao avanço da Medicalização da aprendizagem e do comportamento no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Supervisão Escolar. Formação continuada. Medicalização.

## ABSTRACT

Starting from an experience lived during the Supervised Curricular Internship in School Supervision held in the specialization course in Education Management: Supervision and Guidance, offered by the State University of Rio Grande do Sul (UERGS), this study aims to discuss the role of the School Supervisor in the formative processes of primary education teachers, as a strategy to cope with the phenomenon of medicalization in the educational field. The experience was presented through an indirect register produced after his experience, an authorial string entitled “The dawn of an experience”, which was discussed in the light of the literature consulted. In terms of results, it was noticed that the (a) School Supervisor needs to recognize that his/her performance is not dissociated from the context in which teachers are, which is the reason that justifies both the need for the professional to establish horizontal relationships with them, as well as the need for the Supervisor (a) to

---

<sup>71</sup> Aluno do Curso de Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Unidade de Cruz Alta/RS.

<sup>72</sup> Orientadora do artigo e docente no Curso de Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Unidade de Cruz Alta/RS.

perform, among other actions, training, in order to respond positively to the needs of the school's teaching staff. In conclusion, the School Supervisor is an important figure in the formative processes of teachers in practice in Basic Education, and should therefore not only deal with medicalization with teachers, but also, and especially, adopt non-medicalizing lenses in dealing with them, as this may cause teachers to adopt a stance contrary to the advancement of medicalization of learning and behavior in the school context.

**Keywords:** School Supervision. Continuing training. Medicalization.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo discutir o papel do (a) Supervisor (a) Escolar nos processos formativos de professores da Educação Básica, como estratégia de enfrentamento ao fenômeno da Medicalização no campo educacional. Para tanto, parte-se de uma experiência vivenciada durante o Estágio Curricular em Supervisão Escolar desenvolvido entre os meses de outubro e dezembro de 2022, como uma das atividades do Curso de Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação, ofertado pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Unidade de Cruz Alta-RS.

Nesse Estágio, foi realizada uma formação com um grupo de professores vinculados a uma escola pública, localizada em um município no interior do Estado do Maranhão. A temática priorizada nessa formação foi a “Medicalização da aprendizagem e do comportamento no contexto escolar”, cuja discussão ocorreu a partir da análise e da problematização da Lei Federal nº 14.254/21. Ambos elementos-chave, a Medicalização e a Lei Federal nº 14.254/21, constituíram o pano de fundo sobre o qual se projetam as imagens da experiência que serão compartilhadas e analisadas ao longo desse estudo.

Durante a experiência, a Medicalização foi compreendida como um fenômeno que se caracteriza por transformar *problemas não orgânicos*, presos ao campo social, econômico, político e cultural da sociedade, em *problemas orgânicos*, localizados única e exclusivamente no corpo individual do sujeito. Esse fenômeno tem se manifestado em diferentes espaços da sociedade, mas com particular destaque no contexto escolar, onde as desigualdades socioeconômicas e culturais, o abandono institucional, somado ao abandono afetivo, assim como toda uma gama de negligência são traduzidos em *déficits*, de “origem” orgânica, para os quais não existe, paradoxalmente, outro responsável a não ser o sujeito que deles é vítima.

O ponto de conflito entre a Medicalização e a Lei Federal nº 14.254/21<sup>73</sup> encontra-se no seguinte fato: essa lei, ao tratar sobre o acompanhamento integral para estudantes com Transtornos de Aprendizagem e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas escolas públicas e privadas da Educação Básica no Brasil, adota concepções organicistas sobre a aprendizagem e o comportamento no contexto escolar, centrando seu enfoque unicamente nos sujeitos. Ao mesmo tempo, esses sujeitos são representados como desvinculados dos seus contextos, de modo que as condições concretas em que suas vidas ocorrem, isto é, os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e

---

<sup>73</sup> Embora seja curta em extensão, constituindo-se de seis artigos e dois parágrafos únicos, a Lei nº 14.254/2021 mobiliza uma aliança interministerial ligada a áreas importantes do País, pois além do então Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, quatro ministros assinaram a Lei, a saber: Milton Ribeiro, Marcelo Antônio Cartaxo Queiroga Lopes, João Inácio Ribeiro Roma Neto e Damares Regina Alves; os quais, respectivamente, representavam à época da sanção do texto legal os seguintes ministérios: Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Ministério da Cidadania e Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

até epidemiológicos da realidade não são considerados.

Constituído o *pano de fundo*, vale ressaltar que abordar tal temática em uma proposta de formação continuada para professores da Educação Básica se ergueu como uma verdadeira necessidade do contexto onde o Estágio foi realizado, visto que durante tal momento é comum casos de diagnósticos medicalizantes em sujeitos escolares saudáveis. É por esse motivo que se defende a importância deste estudo sobre o papel assumido pelo (a) profissional da Supervisão nos processos de formação continuada de professores da Educação Básica, pois acredita-se que estes profissionais, uma vez munidos de conhecimento proporcionado pelas ações desenvolvidas pelo (a) Supervisor (a), podem contribuir significativamente para a desaceleração do avanço da Medicalização da aprendizagem e do comportamento no contexto escolar.

Neste sentido, essa investigação, além de se afastar da pretensão de esgotar o tema em perspectiva, não se constitui como um estudo de caso, uma vez que foi tecida a partir das impressões do olhar do seu autor que, deixando de ocupar o lugar de *participante* passou a se posicionar como *observador-pesquisador*, direcionando sua atenção para uma experiência particular, agora situada no terreno da memória. Em razão disso, a experiência resultante do Estágio será apresentada através de um *registro indireto*, produzido pouco tempo depois da sua conclusão: um cordel autoral, intitulado *O alvorecer de uma experiência*.

O cordel foi selecionado como estratégia narrativa para tal empreendimento, porque ele, além de ser uma das manifestações mais cativantes da Literatura brasileira, retrata em termos simbólicos muito sobre o local (Nordeste, registra-se) onde ocorreu a experiência que lhe serve de enredo. Já marcando o local de onde seu autor fala e destacando alguns dos elementos acima mencionados, as duas estrofes iniciais do cordel dizem o seguinte:

### **O alvorecer de uma experiência**

<sup>1</sup> Quem tem ouvido pra escutar  
Escute o que eu vou dizer  
Eu falo daqui do Maranhão  
Pra te fazer entender:  
Que a Medicalização  
Nada tem de boa ação  
Nega a essência da vida  
E lhe impõe uma classificação.

<sup>2</sup> A experiência que aqui eu conto  
Ocorreu lá no meu torrão  
Cidade de pequeno porte  
No interior leste do Maranhão.  
[...]

Em momentos posteriores, esse cordel será analisado em seus pormenores a partir das contribuições teóricas de autores que nos auxiliam a compreender (i) a importância da Supervisão Escolar nos processos formativos de docentes em exercício. São eles/as: Marcos Pereira dos Santos (2012), Mary Rangel e Naura Ferreira (2011) e Lilian Zieger (2009), bem como (ii) a Medicalização da aprendizagem e do comportamento que se processa no contexto escolar, por exemplo, Maria Aparecida Affonso Moysés e Cecília Collares (2013), Gisela Untoiglich (2013) e Felipe Oliveira e Marilene de Souza (2013).

A estrutura desse estudo está dividida em cinco seções. Na primeira, apresentam-se as informações relacionadas ao seu objetivo, contexto onde foi desenvolvido, bem como as limitações que o acompanharam. Em seguida, um destaque será dado aos aspectos teóricos. Na terceira, os procedimentos metodológicos adotados serão apresentados. Na quarta seção, os resultados alcançados no processo investigativo serão mostrados e discutidos à luz da pesquisa bibliográfica realizada. E, por fim, na última seção, as reflexões conclusivas do estudo serão conduzidas.

## ESTEIOS TEÓRICOS

Historicamente, a atuação do (a) Supervisor (a) Escolar esteve associada a uma ação controladora e fiscalizadora do trabalho realizado pelos professores no espaço escolar, constituindo-se, desse modo, em uma ação impositiva e mais inclinada ao julgamento do que ao suporte (AGUIAR, 2020; OLIVEIRA; CORRÊA, 2011). As origens da Supervisão Escolar no Brasil remetem ao período da Primeira República (1889-1930), caracterizando-se pelo surgimento do cargo de Inspeção Escolar, em que o intuito era submeter o trabalho dos professores ao controle e à fiscalização, cujo interesse privilegiava mais questões de ordem legal, estrutural e comemorativa (com predominância de comemorações alusivas a datas cívicas), do que à transformação qualitativa do processo educativo (SANTOS, 2012).

Avançando sobre os limites do seu nascedouro, superando-os, a Supervisão Escolar na Contemporaneidade não está mais situada no campo do controle ou da fiscalização do trabalho docente. A partir da segunda metade do século XX, percebeu-se uma mudança importante na natureza da Supervisão Escolar, pois essa área ultrapassou as fronteiras do controle e configura-se hoje como um dos mecanismos de apoio aos docentes, expandindo-se e passando a privilegiar a *formação continuada* até o acompanhamento direto dos professores que estão enfrentando dificuldades no trabalho pedagógico (SANTOS, 2012; ZIEGER, 2009).

Além disso, importa destacar que a ação supervisora não é uma ação descontextualizada do tempo-espaço, uma vez que ela está circunscrita em um contexto específico e, é exatamente por isso que ela é influenciada por ele, ao passo em que também pode interferir na sua lógica (FOSSATTI; SARMENTO, 2009). Embora apresente variações no território nacional tanto no que diz respeito à sua denominação – onde o Estágio foi realizado ela é conhecida como Coordenação Pedagógica –, quanto às especificidades das atribuições do (a) seu (sua) profissional, a Supervisão Escolar possui uma importância indiscutível nos processos educacionais (RANGEL; FERREIRA, 2011).

Desse modo, percebe-se que a Supervisão Escolar na Contemporaneidade não pode retornar às suas origens, no sentido de ater-se à ação controladora e fiscalizadora, visto que as necessidades do atual contexto histórico exigem uma Supervisão mais inclinada ao apoio, à assistência e ao acolhimento dos docentes. Em virtude disso, no presente estudo buscou-se colocar em evidência a relação entre a Supervisão Escolar e a formação continuada de professores.

A respeito dessa relação, vale salientar que a transformação qualitativa da Educação depende, dentre outros fatores, do tipo de formação, inicial e continuada, garantida aos professores. Considerando as especificidades do presente estudo, um enfoque particular é dado à formação continuada, pois ela permite ao (à) professor (a) “[...] assimilar novos métodos e entender como os alunos aprendem, saber que competências devem ser ensinadas, para adaptar-se aos processos e estilos de aprendizagem [...]” (BELMONTE, 2009, p. 53), com vistas a realizar um trabalho significativo que contemple cada estudante como um sujeito na sua integralidade.

Nessa perspectiva, a formação continuada dos professores “[...] não deve ser entendida como mera capacitação, simpósio, cursos, etc., mas como possibilidades de promover, no ambiente escolar, momentos coletivos de discursos reais sobre o cotidiano desse ambiente” (AGUIAR, 2020, p.



61), estimulando assim trocas dialógicas, reflexivas e propositivas entre os agentes do processo educativo. No Estágio, isso foi realizado a partir de uma proposta de formação continuada que versou, claramente, sobre a Medicalização e a Lei nº 14.254/21, como se percebe nas seguintes estrofes do cordel:

[...]

<sup>3</sup> Foi durante o Estágio de Supervisão Escolar  
Que com um grupo de professores, passei a conversar  
O assunto tratado foi a Medicalização  
Fenômeno cada vez mais comum em nosso tempo  
E que merece nossa atenção.

<sup>4</sup> Quando se manifesta no ambiente escolar,  
Muita gente boa  
A Medicalização consegue calar.  
Reduzindo questões da sociedade  
Ao nível individual  
Discursos e práticas medicalizantes  
Costumam fazer muito mal.

<sup>5</sup> Considerando aspectos do contexto  
Como se características pessoais fossem,  
A compreensão do *outro* pelo viés medicalizante  
A sua anulação trouxe.  
[...]

Diante do exposto, emerge a seguinte questão: *A que se refere o vocábulo “Medicalização”?* A Medicalização trata-se de um processo que se caracteriza por tornar problemas não médicos em problemas médicos, reduzindo questões estruturais de ordem social e política a explicações de base organicista, biologizando, com isso, conflitos sociais, centrando-os no indivíduo em particular (OLIVEIRA; SOUZA, 2013; UNTOIGLICH, 2013; COLLARES; MOYSÉS, 1994).

Como é destacado nas estrofes do cordel anteriormente apresentadas, a Medicalização define-se pela “[...] transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas” (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 42). Ela se torna um processo que silencia desigualdades, desresponsabilizando o sistema sociopolítico e educacional, haja vista que “[...] as circunstâncias sociais, políticas, econômicas, históricas teriam mínima influência sobre a vida das pessoas [...]” (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 26), e ainda, desqualifica as diferenças individuais que singularizam os sujeitos no mundo.

Com base na literatura consultada<sup>74</sup>, pode-se afirmar que a Medicalização é acionada com o objetivo de fazer a captura dos diferentes nas suas diferenças consideradas como inadequadas, produzindo em resultado, o controle e a regulação dos sujeitos, bem como a individualização de problemas estruturais. A raiz da Medicalização no contexto escolar encontra-se na necessidade de classificar toda e qualquer manifestação da vida que escape, na sua condição singular, ao que é esperado na e pela escola “[...] em termos de comportamento ou de rendimento como sintoma de uma

<sup>74</sup> Christofari, Freitas e Baptista (2015); Moysés e Collares (2013); Oliveira (2013); Untoiglich (2013); Faraone e Bianchi (2013); e Collares e Moysés (1994).

doença localizada no indivíduo, cujas causas devem ser diagnosticadas” (ZUCOLOTO; PATTO, 2007, p. 137), sem que exista a preocupação com as condições reais de vida do sujeito focalizado.

O que foi apresentado evidencia a possibilidade de a Lei nº 14.254/21 produzir ajustes à normalidade, ao estabelecer a possibilidade de manejo e correção, via discursos e práticas medicalizantes, das diferenças que não respondem afirmativamente às exigências da escola, em particular, e da sociedade, em um contexto geral. Isso pode ser constatado no Art.5º do texto legal, quando é abordada a capacitação dos professores, etapa importante para a aplicação da Lei, onde se lê:

Art. 5º: No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta Lei, os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos *sinais relacionados* aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos (BRASIL, 2021, grifo nosso).

Nota-se, a partir do trecho em destaque, que a Lei não versa sobre a identificação das características dos transtornos em questão, da sua sintomatologia ou das suas propriedades. A noção privilegiada no texto legal refere-se a toda manifestação de comportamento ou dificuldade que pode ter relação com o TDAH e os Transtornos de Aprendizagem, tornando pronunciada a ideia de uma aproximação e não de uma caracterização. É aqui que se localiza a tendência medicalizante da Lei, pois o fato de “B” estar relacionado com “A”, não torna “B”, necessariamente, uma característica de “A”.

Dizendo de outro modo: um elemento pode estar relacionado com um fenômeno, sem, no entanto, caracterizá-lo. Dessa maneira, o fato de a Lei privilegiar os sinais relacionados e não os sinais sintomatológicos característicos do TDAH e dos Transtornos de Aprendizagem permite refletir sobre a captura de ações, comportamentos, diferenças e dificuldades nos processos de aprendizagem que se aproximam, de algum modo, dos transtornos em tela, sem, entretanto, caracterizá-los.

## METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos adotados no presente estudo consistiram nas seguintes ações: (i) definição de um problema, (ii) escolha de um fragmento da experiência do Estágio, seguida da sua (iii) materialização na forma de um cordel, e (iv) realização de um levantamento bibliográfico a respeito da temática privilegiada. Em vista disso, esse estudo não se configura como um estudo de caso, uma vez que ele se refere a uma experiência real apresentada e discutida de forma indireta, através de um registro produzido, pelo seu autor, após sua vivência. Por esse motivo, esse estudo se restringe aos limites de uma análise constituída e atravessada por subjetividades, sem que isso implique no abandono do rigor científico.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como mencionado anteriormente, a Medicalização da aprendizagem e do comportamento no contexto escolar foi definida como a temática da formação desenvolvida com os professores que participaram da experiência do Estágio. Longe de ser arbitrária, essa escolha foi consequência da identificação de uma necessidade do contexto, em que crianças, em idade escolar têm sido capturadas por discursos e práticas medicalizantes e professores, nesse processo, têm se sentido desprepa-

rados para manejar casos assim.

O fato dessa escolha ter sido realizada no âmbito da Supervisão Escolar evidencia que o (a) Supervisor (a) não pode estar alheio às demandas da realidade em que atua, tampouco às demandas dos professores com quem atua (SANTOS, 2012). Como lembra Zieger (2009, p. 93), “o supervisor isolado em gabinetes [...] não tem mais sentido nas escolas”. Assim, cabe a esse profissional realizar, dentre outras ações, formações internas pautadas nas necessidades concretas do corpo docente da instituição.

A formação realizada durante o Estágio seguiu a lógica de uma espiral, no sentido de que as reflexões de uma etapa eram, intencionalmente, mobilizadas na etapa seguinte, a fim de ampliar e aprofundar a compreensão dos participantes sobre o que estava sendo pautado na discussão. Em função disso, a sequência seguida na apresentação das ideias da formação partiu, progressivamente, do tema mais geral para o mais específico.

A título de exemplo, primeiramente foi realizada uma investigação dos conhecimentos prévios dos professores participantes sobre Transtornos de Aprendizagem e TDAH. Em seguida, foi realizada uma entrevista com uma psicóloga sobre o desenvolvimento humano e, logo após, foi proposta a leitura de um livro que discute a Medicalização dos modos discentes de aprender e de se comportar na escola. Somente depois destas discussões que prepararam o grupo, por assim dizer, é que a Lei Federal nº 14.254/21 foi considerada, incluindo os seus limites, possibilidades e perspectivas.

Orientando-se mais por critérios temáticos do que cronológicos, o cordel produzido para apresentar a experiência vivida no Estágio, na estrofe a seguir, retoma indiretamente o tema da formação e estimula a discussão sobre o papel que deve ser assumido pelo (a) Supervisor (a) Escolar nos processos formativos de professores em exercício:

[...]

6 Foi justamente sobre isso  
Que conversei com os professores.  
Reunidos em mais de um encontro  
Compartilhamos até alegrias e dores.  
Dores de, com bravura, olhar  
Pra fraquezas do nosso país e da nossa Educação,  
Onde as autoridades constituídas  
Gostam de apostar alto na culpabilização.

[...]

A estrofe do cordel evidencia que, durante a formação, reuniões foram realizadas com os professores, nas quais alegrias e dores foram compartilhadas. Isso muito repercute sobre a atuação do (a) Supervisor (a) em nosso tempo, ao se afastar de uma ação supervisora no sentido hostil do termo, deve se aproximar do estabelecimento de relações *horizontalizadas* e *humanizadas* com os docentes, preocupando-se tanto com o desempenho profissional, quanto com o *bem-estar* e o *mal-estar* dos profissionais (FOSSATTI; SARMENTO, 2009). A sensibilidade que o (a) Supervisor (a) Escolar precisa demonstrar para os professores é destacada nas estrofes nona e décima do cordel, nas quais se lê o seguinte:

[...]

9 É verdade que no final do ano  
Na escola é uma correria danada!  
Aulas finais, avaliações, preenchimento de sistema...

Quase não sobra tempo pra nada!

<sup>10</sup> Sem esquecer as responsabilidades de cada um  
 Cuidar da casa, da família, de si...  
 Porque ser professor não significa ser só mais um.  
 Esse é um ser humano que deve ser visto na integralidade.  
 Por causa disso, muitos disseram:  
 “Até queria participar dos encontros, mas não vejo possibilidade”.  
 [...]

Foi essa sensibilidade destacada por Fossatti e Sarmiento (2009) que tornou possível compreender o porquê de a formação não ter recebido muita adesão por parte dos professores da escola onde o Estágio foi realizado. Afinal, como as estrofes do cordel declaram, a formação foi realizada no final do ano letivo, período marcado por uma “correria danada”, em que “quase não sobra tempo” para gerenciar questões profissionais e pessoais.

Essa postura que o (a) Supervisor (a) Escolar precisa adotar no trato com os professores é também assinalada por Carlos e Lodi (2012), quando elas afirmam que esse (a) profissional precisa agir como um (a) mediador (a) e colaborador (a) das ações realizadas pelos docentes da instituição escolar. Contribuindo com esse debate, Santos (2012) afirma que o (a) Supervisor (a) deve *trabalhar com o professor* e não para *fiscalizar o professor*, substituindo, assim, a SUPERVISÃO, de essência burocrática, pela superVISÃO, de natureza democrática, humana e empática. Como consequência do ambiente criado durante a formação, os professores sentiram-se à vontade, inclusive, para apresentar suas vulnerabilidades, angústias e medos.

Durante as atividades desenvolvidas na formação, os professores foram incentivados a discutir sobre o impacto produzido pelo contexto onde as vidas dos discentes ocorrem sobre o desenvolvimento humano, a fim de que pudessem olhar para os sujeitos discentes para além das suas características biológicas e comportamentais. Isso encontra registro no cordel na seguinte passagem:

[...]  
<sup>7</sup> Culpa-se quem é vítima.  
 Fecham-se os olhos pra desigualdades  
 Que atravessam os mais largos tempos  
 Fazendo vítimas de todas as idades.  
 Que tamanha contradição!  
 E essas desigualdades?  
 Ah... elas encontram na escola pública  
 O seu espaço privilegiado de expressão.  
 [...]

Considerar juntamente aos professores essa influência do contexto constituiu-se como uma importante estratégia para evitar o avanço da Medicalização, pois este processo, quando se manifesta no campo educacional, caracteriza-se pelo esforço de produzir um “[...] modo de olhar para o outro como se ele fosse uma simples somatória de características biológicas e comportamentais, ambas tomadas como ponto de partida para a definição da presença de possíveis patologias” (CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015, p. 1080). Por causa disso, tanto a aprendizagem quanto o seu contrário são vistos “[...] como algo individual, inerente ao aluno, um elemento meio mágico, ao qual o professor não tem acesso – portanto, também não tem responsabilidade” (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 27),

gerando, em consequência, desresponsabilização e, não raro, negligência.

Assim, os professores compreenderam que ao submeter os sujeitos a discursos e práticas medicalizantes, desconsidera-se o fato de que a história de vida e o contexto do aluno possibilitariam entender o porquê de um estudante não estar conseguindo atender às exigências da escola (UNTOIGLICH, 2013), deixando de levar em conta a existência de formas específicas de viver e aprender (OLIVEIRA, 2013). Por isso, faz-se necessário, ao olhar para os alunos, reconhecer que cada um deles tem uma “[...] condição de sujeito histórico e cultural, sujeito datado e situado, com as marcas do seu tempo e espaço [...]” (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 53), não sendo, portanto, possível, tampouco justo, reduzi-lo a uma característica específica. Durante a experiência, o estagiário, desempenhando as funções de um Supervisor Escolar, também realizou com os professores o que é apresentado no cordel:

[...]

8 Junto com os professores  
 Consideramos de tudo um pouco  
 Passamos pelo debate teórico  
 E nas discussões de experiências  
 O tom foi categórico.  
 Não esquecemos, é claro, da lei 14.254  
 Colocando em análise seu conteúdo e conexões com outras leis.  
 E com a ajuda de *Formigadinha*, de Rossana Ramos  
 Compreendemos que na escola TODOS precisam ter vez!  
 [...]

Como é percebido no fragmento, durante o Estágio, discussões teóricas foram realizadas com base em obras de pesquisadores dedicados ao estudo da temática “Medicalização no campo educacional”, a exemplo do livro “A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola” de Maria Aparecida Affonso Moysés. Um dos elementos-chave presente nestas discussões foi o seguinte: as noções de normal e anormal – patológico –, quando consideradas no contexto escolar, estabelecem-se mais sobre o campo das subjetividades do que da objetividade; de modo que não é o que uma criança tem ou faz que a torna normal ou não, mas sim o modo como quem a observa interpreta isso.

Os professores participantes também aproveitaram a oportunidade oferecida pela formação para compartilhar casos reais de alunos que estão ou estiveram em suas turmas, assumindo proeminência em suas falas, como *herança* da experiência, o reconhecimento da importância da história de vida e do contexto do educando no processo educativo. A discussão feita sobre a Lei nº 14.254/21 foi orientada pelo entendimento de que “[...] nada é bom ou ruim, tudo é perigoso [...]” (MACHADO, 2013, p. 192), de forma que o intuito não foi o de vilanizar a Lei citada, muito menos atacá-la. O objetivo, na realidade, foi o de apontar que, a depender da intencionalidade de quem a opera, a Lei pode garantir assistência às necessidades reais dos estudantes encarados como seu público-alvo ou se tornar um instrumento promotor de Medicalização no contexto escolar.

Também foi considerado o livro *A Formigadinha*, de Rossana Ramos. Esse livro narra a história da Formigadinha, uma formiga criança que enfrentou muitas dificuldades na escola onde estudava, por não conseguir aprender e se comportar do modo como era esperado. Em função disso, a família de Formigadinha logo foi orientada, por uma professora bem-intencionada, de nome Formicida, a procurar a ajuda de especialistas para, supostamente, “ajudar” Formigadinha a se ajustar à normalidade. Mas, ao mudar para uma escola que adotava uma metodologia diferente da anterior, a per-

sonagem - já constrangida por tantos rótulos que demarcavam seus limites, possibilidades e lugares - aprendeu a ler, a escrever, a respeitar as diferenças e, principalmente, a viver a vida em interação com as condições concretas em que ela ocorre.

Foi bastante oportuno considerar essa história, porque como afirmam Moysés e Collares (2013, p. 45), na Contemporaneidade, quando as pessoas são capturadas-submetidas na teia de diagnósticos-rótulos-etiquetas, qualquer estudante que apresente “[...] modos de aprender, de agir e reagir, de se comportar e de não se comportar, que escapam de padrões [...] corre o risco de ser rotulado com um transtorno [...]”. Os professores gostaram muito da história da Formigadinha, principalmente por causa do seu caráter provocativo e convidativo à reflexão. Ao longo das atividades posteriores, eles aproveitavam toda oportunidade que surgia para incluir na conversa algum elemento da história da Formigadinha.

Pode-se afirmar que os participantes realmente compreenderam que por trás do (a) aluno (a), existe uma pessoa com história de vida, sentimentos, medos, sonhos, angústias e desejos, inseridos em um contexto repleto de especificidades. Desconsiderar isso conduziria qualquer pessoa saudável à Medicalização, uma vez que ela coloca crianças “normais” sem nenhuma patologia sob o risco de rotulação, o que, em razão do estigma do diagnóstico, pode torná-las patológicas (UNTOIGLICH, 2013). Desse modo, “a criança estigmatizada incorpora os rótulos, introjeta a doença [...] com consequências previsíveis sobre sua autoestima, sobre seu autoconceito e, aí sim, sobre sua aprendizagem” (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 29). E com a incorporação dos rótulos e a introjeção da doença, que logo se traduzem em comportamentos, confirma-se o diagnóstico, fortalecendo, por conseguinte, o estigma.

Adicionalmente, foi realizada uma oficina de confecção de recursos pedagógicos e estratégias de ensino, com o intuito de ajudar os professores a compreender, dentre outros pontos, os diferentes modos pelos quais os alunos aprendem e o quanto a proposta pedagógica adotada em sala de aula pode interferir positiva ou negativamente no processo de aprendizagem dos discentes. Nesse sentido, o que foi desenvolvido no Estágio se harmoniza com o que deve, realmente, ser realizado pelo (a) Supervisor (a) Escolar. É para a escola, como afirma Belmonte (2009), que esse (a) profissional precisa, em sua realidade específica de atuação, pensar em propostas efetivas de formação continuada para ajudar os professores a se equiparem, a fim de ajudar os alunos a aprenderem mais e melhor. As duas últimas estrofes do cordel dizem o seguinte:

[...]

<sup>11</sup> Ao longo do processo, uma ideia foi muito destacada:

Ao lutar contra a Medicalização

Ninguém quer que a criança seja negligenciada!

Apenas busca-se outra forma de olhar para o sujeito

Entendendo-o como um ser completo

Sem que a sua singularidade seja vista como um defeito.

<sup>12</sup> Nesse sentido, os professores tomaram nota

Da seguinte observação:

Conhecer e intervir nas condições de vida das crianças

Pode, sim, evitar a Medicalização!

Eles também compreenderam

Que pra conhecer as necessidades reais dos pequenos

Vale mesmo investir pesado na *aproximação*!

Afinal, quem nesta Terra aceitaria pedras necessitando de pão?

Interessante que, ao introduzir o debate sobre a Medicalização da aprendizagem e do comportamento na escola, notou-se uma dificuldade inicial, por parte dos professores, de compreender o sentido dessa discussão. Essa dificuldade inicial, por certo, ilustra com exatidão o que se pode chamar de *estatuto de legitimidade da Medicalização no campo educacional*, como diria Oliveira (2013). Contudo, à medida que as atividades foram sendo desenvolvidas foi observada uma mudança de postura por parte dos participantes com relação a esse tema, principalmente quando foi enfatizado, como as estrofes em destaque apresentam, que a luta contra a Medicalização não tem por objetivo produzir negligência, mas sim o atendimento adequado às reais necessidades de cada estudante.

Assim sendo, ao lutar contra a Medicalização, busca-se outra possibilidade de compreensão dos sujeitos e das suas manifestações de vida que não passe pelo trajeto desvirtuado da patologia. Como foi esclarecido para os professores que participaram da formação, isso não significa dizer que não existem dificuldades ligadas à ordem do orgânico, as quais podem repercutir negativamente na aprendizagem e no comportamento dos sujeitos no contexto escolar. A questão que foi e deve mesmo ser priorizada é a de que não se deve adotar a Medicalização como uma justificativa rápida, muito menos como uma resposta fácil para tornar compreensível um comportamento que destoa do que se concebe como socialmente adequado e desejável.

Seguindo essa lógica, a Lei Federal nº 14.254/21 foi analisada como uma política pública importante no campo da inclusão escolar, haja vista que ela garante direitos para sujeitos até então desconsiderados por causa da inexistência de amparo legal específico. Todavia, a Lei citada, ao adotar a noção de sinais relacionados, em vez de sinais sintomatológicos dos Transtornos de Aprendizagem e TDAH permite a exacerbação da Medicalização na escola e é exatamente por isso que ela precisa ser discutida com seriedade, responsabilidade e compromisso, a fim de que sua aplicação ocorra para garantir assistência e não para gerar o que se pode corretamente chamar de anulação do outro.

## CONCLUSÕES

Respalhando-se nos resultados alcançados com a experiência vivida durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado em Supervisão Escolar, é possível afirmar que o (a) Supervisor (a) é uma figura muito importante para a formação continuada de professores em exercício na Educação Básica. Para tanto, esse (a) profissional precisa tanto reconhecer que a sua atuação ocorre em um contexto, prendendo-se a ele, como também cultivar *sensibilidade*, uma vez que essa virtude irá lhe ajudar a se aproximar dos docentes, estabelecendo com eles uma *relação horizontalizada*, permitindo, assim, a identificação e o atendimento das suas necessidades.

A experiência também evidenciou que a subjetividade precisa ser valorizada como um dos componentes principais da relação *Supervisor (a) – professores*. Na prática, isso pode ser feito quando o (a) Supervisor (a) se esforça para criar formações internas que, além de focar demandas compartilhadas pelo corpo docente, sejam também um ambiente de confiança e acolhimento em que os docentes sintam-se convidados a expressar, livremente, suas angústias, seus medos, suas opiniões e suas experiências, com a certeza de que receberão acolhimento e ajuda. Aliado a isso, o (a) Supervisor (a) Escolar precisa demonstrar preocupação altruísta com o outro (docente, entenda-se), entendendo-o como um companheiro de trabalho e não como um subordinado, não deixando de considerar, evidentemente, as circunstâncias e contingências, em que os professores se encontram imersos.

Desse modo, quando o (a) Supervisor (a) Escolar adota essa postura no trato com os professores, ele (a) consegue ajudá-los a fazer oposição a explicações individualizantes, que reduzem sujeitos complexos, historicamente datados e situados, transformando-os em simples criaturas biológicas,

destituídas de rostos, de histórias e de subjetividades. Os professores, sentindo-se reconhecidos como pessoas reais, não abstratas, poderão, como resultado, contribuir para que os estudantes, que por algum motivo escapam ao modelo “ideal”, não sejam acomodados em uma categoria, em uma identidade e em um posicionamento social carregados e produtores de sentidos negativos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Fabiano Sales de. **Gestão escolar e formação docente: O papel do supervisor escolar na formação continuada dos professores.** In: ANDRADE, Aparecida de Lourdes Pedroso de *et al.* (orgs). Gestão educacional e formação docente. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020.

BELMONTE, Lorenzo Tébar. **Supervisão educacional e formação do professorado** (tradução Beatriz Marchesini). In: RANGEL, Mary (org.). Supervisão e Gestão na escola: Conceitos e práticas de mediação. São Paulo: Papyrus, 2009.

BRASIL. **Lei 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: L14254 (planalto.gov.br). Acesso em 20 de set. 2022.

CARLOS, Jociane Aparecida; LODI, Ivana Guimarães. A prática pedagógica em supervisão escolar: a importância da inter-relação entre o supervisor pedagógico e o corpo docente. In: **Revista Evidência**, vol. 8, nº 8, p. 55-66, 2012.

COLLARES C. A. L. , Moysés M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. In: ALVES ML (coord.). **Cultura e saúde na escola.** São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação; 1994. p. 25-31.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Claudia Rodrigues de; BAPTISTA, Claudio Roberto Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1079-1102, out./dez. 2015.

FOSSATTI, Paulo; SARMENTO, Dirléia. **A ação supervisora e a gestão do bemestar na docência.** In: RANGE, Mary (org.). Supervisão e gestão na escola: Conceitos e práticas de mediação. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2009.

FARAONE, Silvia; BIANCHI, Eugenia. **Medicalización de la infancia a través del análisis del Transtorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) em Argentina: Usuarios, psicofármacos y manuales de diagnóstico.** In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França. Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II seminário internacional Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. 1. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Uma nova criança exige uma nova escola: A criação do novo na luta micropolítica.** In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França. Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II seminário internacional Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. 1. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Medicalização: o obscurantismo reinventado.** In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França. Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II seminário internacional Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. 1.

ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

OLIVEIRA, Eloiza Gomes de; CORRÊA, Rosângela dos Santos. **Ação da supervisão educacional e formação humana: Interferência no processo de emancipação do homem por meio da atuação nos Conselhos de Educação.** In: RANGEL, Mary (org.). Supervisão Escolar: Avanços de conceitos e processos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

OLIVEIRA, Felipe; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **O que dizem os projetos de lei sobre Dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: contribuições da psicologia escolar.** In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França. Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II seminário internacional Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. 50 1. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O conhecimento na era dos transtornos: limites e possibilidades.** In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França. Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II seminário internacional Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. 1. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

RANGEL, Mary; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão pedagógica ampliada.** In: RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel (org.). Supervisão Escolar: Avanços de conceitos e processos. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.

SANTOS, Marcos Pereira dos. Historiando a supervisão educacional no Brasil: da gerência empresarial burocrática à gestão escolar democrática. In: **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 2, p. 25-36, Jul.-Dez., 2012.

UNTOIGLICH, Gisela. **Usos biopolíticos do suposto Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Que lugar para o sofrimento psíquico na infância?** In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França. Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II seminário internacional Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. 1. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ZIEGER, Lilian. **Os saberes e fazeres da supervisão educacional: perspectivas teórico-práticas.** In: RANGEL, Mary (org.). Supervisão e Gestão na Escola: Conceitos e práticas de mediação. Campinas/SP: Papyrus, 2009.

ZUCOLOTO PCSd, PATTO MHS. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum** 2007 17(1):136-14.

# A EDUCAÇÃO E A VALORIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO A PARTIR DAS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS BRASILEIRAS (1824-1988)

ALKAIM, Vivian<sup>75</sup>; NAVARINI, Jussara<sup>76</sup>

E-mail: alkaim\_vivian@hotmail.com; jussara-navarini@uergs.edu.br

## RESUMO

Para uma adequada análise do contexto da educação pública no Brasil, é necessário considerar os aspectos históricos, econômicos e sociais brasileiros em suas respectivas épocas, desde a primeira Constituição Brasileira, denominada Constituição Política do Império do Brasil, em 1824, seguindo até a Constituição da República Federativa do Brasil, denominada Constituição Cidadã, promulgada em 1988. O presente artigo trata da educação como política pública, sendo este um direito fundamental do ser humano, o qual tem sido desígnio de todas as Constituições Brasileiras. Para tanto, utilizou-se o método documental a fim de buscar atingir o objetivo de estudar a Educação Pública Brasileira de acordo com as Constituições Federais, analisando os avanços e retrocessos da educação pública. Nesse sentido, os resultados permitiram observar que a trajetória educacional brasileira ao longo das constituições analisadas sofreu diversos revezes, prejudicando, em diversos momentos, de forma significativa, os alicerces de toda a sociedade.

**Palavra-chave:** Educação. Constituição Federal. Políticas Públicas. Direitos Sociais.

## ABSTRACT

For an adequate analysis of the context of public education in Brazil, it is necessary to consider the Brazilian historical, economic and social aspects in their respective times, since the first Brazilian Constitution, called the Political Constitution of the Empire of Brazil, in 1824, continuing until the Constitution of Federative Republic of Brazil, called the Citizen Constitution, promulgated in 1988. This article deals with education as a public policy, which is a fundamental human right, which has been the aim of all Brazilian Constitutions. To this end, the documentary method was used in order to achieve the objective of studying Brazilian Public Education in accordance with the Federal Constitutions, analyzing the advances and setbacks of public education. In this sense, the results allowed us to observe that the Brazilian educational trajectory throughout the analyzed constitutions suffered several setbacks, significantly damaging, at different times, the foundations of the entire society.

## INTRODUÇÃO

Nas comunidades primitivas, onde o modo de produção era coletivo, o trabalho acontecia como princípio educativo, por meio da socialização das atividades cotidianas entre as crianças e os

---

<sup>75</sup> Estudante do curso de Especialização em Supervisão Escolar e Orientação Educacional da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, unidade Cruz Alta/RS.

<sup>76</sup> Professora Orientadora do Curso de Especialização em Supervisão Escolar e Orientação Educacional da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, unidade Cruz Alta/RS.

adultos e, por essa forma se educavam. De acordo com Saviani (2010), a ação educativa dessa época foi mantida implícita e indiferenciada até o final da Idade Média.

No Período Histórico, conhecido como História da Idade Antiga, perpassando até o período da História da Idade Média, aconteceu de forma mais visível a divisão de classe social e também a divisão entre a educação destinada à classe dominante e a educação da classe dominada, a qual era educada pelo trabalho. Sendo assim, a função do educador era encontrada na figura do pedagogo, que inicialmente, na Grécia Antiga, era um escravo, que tomava conta da criança e a conduzia até o mestre do qual recebia a lição.

A passagem da História da Idade Média para a História da Idade Moderna, foi marcada por diversos momentos históricos importantes, onde podemos apontar as grandes navegações, que transformaram o mundo de forma social, cultural e econômica, sendo consequência do processo de industrialização. No contexto educacional, com essa mudança paradigmática, no que tange o social, cultural e econômico, ocasionado pela industrialização, surge a necessidade de uma nova finalidade da educação, tornando-a científica, bem como de sua institucionalização, com a criação de um Sistema Educacional que determinava os conteúdos, os métodos e a organização das instituições de ensino.

Em observância a História da Idade Contemporânea, já na América do Sul, no território onde conhecemos como Brasil, os primeiros responsáveis pela educação básica pública e gratuita, foram os religiosos jesuítas, que fundaram seu primeiro colégio no Brasil em 1550, na cidade capital Salvador, sede do Governo Geral da Colônia. Durante 210 anos, os jesuítas, professores e coadjutores não docentes, tiveram intenso prestígio social, graças a sua sólida formação em nível superior e sua ação educativa com alta qualidade. Nessa época, não havia necessidade de problematizar a valorização de seu trabalho docente, porque já eram sobejamente valorizados.

No século XIX, a organização política do Brasil passou por muitas mudanças, marcadas em especial pela chegada da família real em 1808 e pela Independência em 1822, durante o período imperial, e pela Proclamação da República, em 1889, período em que passam a ocorrer debates acerca do Brasil e do povo brasileiro como nação.

Assim, surgiu a Constituição Federal que é um documento no qual estão normas supremas da organização do Estado, pois são elas que definem a estrutura das relações dos poderes de um país, sendo, desta forma, o sistema de garantia de direitos e deveres dos seus cidadãos. O modelo de educação e escola começou a ser estabelecido ainda durante o Império, porém de forma tímida, sendo mais elaborado a partir da República.

De acordo com Cury (2001), o termo “educação básica” no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – é um conceito e um direito que norteia a organização da educação nacional. Iglesias (2007), nos aponta mudanças importantes no que tange a separação da Colônia e Metrópole e o quanto este ato, modifica o Poder Moderador, influenciando diretamente na ampla margem de intervenção na educação pública do país. Oliveira (2002), problematiza que a gestão da educação se constitui uma das questões mais complexas da política educacional brasileira, porque está intrinsecamente ligada com a questão do financiamento da educação. Raposo (2005) e Rocha (2010), nos indicam que o acesso à educação provoca rupturas irreparáveis na barreira histórica, separa os indivíduos em párias e aqueles pertencentes ao mundo educado baseado no desenvolvimento da ciência e tecnologia, código de processamento e pontuação. Através da educação, conquistas cognitivas, efetivas, motoras e morais são projetadas do nível do indivíduo para o ambiente onde a pessoa vive.

Neste sentido, tendo as constituições como normas supremas de garantias de direito, principalmente no que diz respeito à educação, o presente estudo teve como objetivo analisar as mudanças e avanços na educação pública brasileira nas Constituições Federais no período de 1824-1988,

bem como discutir acerca de fatos marcantes que contribuíram para a construção da educação no país.

## METODOLOGIA

Para a construção desse estudo investigativo, a metodologia de pesquisa usada foi a documental. Conforme Gil (2010), na pesquisa documental, as fontes não recebem nenhum tratamento analítico, pois neste tipo de pesquisa são analisados documentos como dados governamentais, relatórios e publicações de órgãos públicos ou privados, estatísticas, etc. Nesse caso, as informações ainda não passaram pela análise de um pesquisador, ou seja, são fontes primárias. O autor nos mostra que a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”, pois não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Além disso, trata-se de uma pesquisa qualitativa, trazendo pesquisadores, Cury (2001), Iglesias (2007), Oliveira (2002), Raposo (2005), Rocha (2010).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Constituição de 1824, nossa primeira Carta Magna, outorgada por Dom Pedro I, dois anos após a Independência do Brasil de Portugal, foi a que mais tempo permaneceu em vigor no nosso país. Nela foi instituído o direito à educação primária e gratuita a todos os cidadãos. No entanto, esta Constituição conferiu o estatuto de cidadão apenas a homens livres, brancos e católicos, excluindo a garantia de direito à educação aos milhões de negros estrangeiros ou nascidos no país e aos indígenas. Embora esta constituição institua o direito a educação a todos, o texto não previa fonte estável de recursos para financiar sua oferta, sendo que a educação era então garantida principalmente pelas famílias, conforme suas condições financeiras, e por poucos recursos dos Estados e, portanto, bastante restrito durante o período Imperial.

Esta Carta Magna trazia em seu texto apenas um artigo com dois parágrafos sobre o tema referente a **Educação Básica Pública**, destacando “a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos do Brasil”, sendo que “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (art. 179, § 32). A segunda refere-se a “Colégios e Universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes” (art. 179, § 33) (BRASIL, 1824).

Assim, pode-se dizer que a presença desses dois dispositivos no texto da Carta de 1824, mostra que havia pouca preocupação sobre a questão da educação da época, embora o Brasil tenha sido um dos primeiros países a incluir em sua legislação a educação gratuita para todos os cidadãos (OLIVEIRA, ADRIÃO, 2002). O momento mais visível da educação no período ocorreu com a promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827, que traz o seguinte trecho: “Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827)

Ao final do período de vigência desta constituição, no ano 1890, órgãos governamentais realizaram censo com intuito de retratar a situação do país naquela época. A partir dos dados coletados e divulgados pelo censo em relação ao sistema educacional, 82,6% dos brasileiros com 5 anos ou mais, eram analfabetos. Este dado refletiu o modo de como a educação era vista, pois de acordo com a constituição poucos recursos eram destinados à educação e também restrito a uma pequena parcela da população (GONÇALVES, MELLETI E SANTOS, 2015).

A necessidade de mais pessoas terem direito ao acesso à educação, levou a mudanças na elaboração da nova Constituição de 1891, a qual foi promulgada por Deodoro da Fonseca, após a abo-

lição da escravidão (1888) e a Proclamação da República (1889). Foi a primeira Constituição Republicana e ampliou o direito à cidadania para todos os nascidos no Brasil ou estrangeiros que moravam no país até 1889, no entanto, deixa de prever o direito de acesso gratuito ao ensino a seus cidadãos. Durante esse período, a atribuição da educação continuou sendo dos Estados, com suas diferentes capacidades de produção de riqueza e, portanto, de investimento. Ao encontro disso, Cury (2001) menciona que as condições para a satisfação da educação como “um direito de cidadania ficarão por conta dos estados federados”, que “determinarão a natureza, o número e a abrangência da educação pública” (BRASIL, 1981).

No ano de 1932, ou seja, dois anos após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública<sup>77</sup>, um grupo de intelectuais, entre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>78</sup>, em defesa da organização de um plano geral de educação para o país. O manifesto tinha como objetivo defender a educação como função essencial do Estado, a escola gratuita, laica e obrigatória para as crianças de 7 a 15 anos:

Na primeira metade da década de 1930 aparece com muita força o que se convencionou chamar “movimento renovador da educação”. O substrato político da ação renovadora da educação consistia na crítica à escola existente; que, segundo eles, “renovador” da educação nacional se caracterizava pela seletividade social do grupo a que se dirigia, pela formação educacional do tipo apenas propedêutico, por conteúdos pedagógicos de caráter formalista, pela separação entre o ensino e as atividades humanas (ROCHA, 2005, p. 122).

Na Constituição de 1934, promulgada por Getúlio Vargas, a Educação foi incluída como direito social universal, diferentemente da constituição de 1891. Em seu texto previa o ensino primário gratuito e de frequência obrigatória e estabelecia que a União criasse um Plano Nacional de Educação e coordenasse os sistemas educativos de diferentes territórios. Além disso, o texto constitucional trazia uma modificação quanto a vinculação de recurso público, mecanismo que garante fonte estável para financiar a oferta da educação.

A Carta Constitucional de 1934 é a primeira a dedicar espaço significativo à educação, com 17 artigos, dos quais 11 estão em capítulo especial sobre o assunto (Capítulo II, Artigos 148 a 158). Em geral, mantém a atual estrutura do sistema de ensino, segundo o qual a União “traça as diretrizes da educação nacional” (5º, XIX), “aprova o plano nacional de educação, que inclui o ensino de todos os graus e ramos comuns e especializados, organizar e manter” o sistema educacional dos Territórios e manter o ensino secundário e superior (BRASIL, 1934).

Outra alteração que esta constituição traz em relação às constituições anteriores, está descrita no seu art. 156, no qual estabelece que a União e os Municípios apliquem, no mínimo, 10% de sua arrecadação de impostos na manutenção e no desenvolvimento do ensino, e os Estados, no mínimo, 25% da renda de impostos. O mecanismo da vinculação, referente a arrecadação dos impostos e repasse dos valores aos Estados e Municípios, foi revogado na Constituição de 1937, outorgada por Getúlio Vargas, determinada durante a ditadura do Estado Novo, esta foi marcada pela centralização dos poderes executivo e legislativo no Presidente da República. A partir deste incremento de recursos públicos em 1940, a taxa de analfabetismo na população de 5 anos ou mais era de 61,2%,

<sup>77</sup> Criado o **Ministério** dos Negócios da **Educação** e Saúde Pública com a **função** de “despacho dos assuntos relativos ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar” (Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de **1930**).

<sup>78</sup> O “**Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**”, datado de 1932, foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Fonte: [https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto\\_dos\\_Pioneiros\\_Educacao\\_Nova.pdf](https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf)

taxa ainda relativamente alta, mas quando comparada à primeira constituição observa-se um leve decréscimo.

Dando continuidade, a Constituição de 1946, promulgada por Gaspar Dutra, trazia de volta em seu texto a vinculação de recursos como regra constitucional, quando a nova Carta Magna estabelece que Estados e Municípios invistam, no mínimo, 20% de seus recursos à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). À União, cabe a aplicação de 10% de sua renda de impostos. Além disso, esta constituição, em seu texto, 1946 estipulava ainda as empresas que tinham certo número de empregados, deviam oferecer ensino primário gratuito a empregados analfabetos e aos filhos de empregados em idade escolar (BRASIL, 1946). De acordo com Raposo (2005), esta constituição retoma a definição de direito a todos os cidadãos, em especial, a educação, pois:

[...] prevalece a ideia de educação pública, a despeito de franqueada à livre iniciativa. São definidos princípios norteadores do ensino, entre eles ensino primário obrigatório e gratuito, liberdade de cátedra e concurso para seu provimento não só nos estabelecimentos superiores oficiais como nos livres, merecendo destaque a inovação da previsão de criação de institutos de pesquisa. A vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino é restabelecida. (RAPOSO, 2005)

Publicada durante a ditadura militar, a Constituição de 1967, outorgada por Castelo Branco, novamente revoga o mecanismo de financiamento da educação pública, trazendo retrocesso quanto a política educacional. Dois anos mais tarde, a Emenda Constitucional nº1 de 1969, reestabelece a vinculação de recursos para a educação apenas para os municípios (20%), sem obrigatoriedade de investimento para a União ou para estados. Apesar da redução nas garantias de recursos, o texto constitucional desse período estabelece que o ensino é obrigatório dos 7 aos 14 anos de idade, e sua oferta é dever dos entes públicos (BRASIL, 1967).

Com a Emenda Calmon<sup>79</sup>, aprovada ao final da ditadura militar, volta a obrigatoriedade de a União vincular 13% de seus recursos arrecadados por impostos à educação, e os estados e Distrito Federal, 25%, para despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino. A vinculação de municípios também é ampliada de 20% para 25%. A regra só passa a valer a partir de 1986, após sua regulamentação já no primeiro governo do período democrático (BRASIL, 1983).

Por fim, a última constituição elaborada e que ainda está em vigência, é a Constituição da República Federativa do Brasil (CF), promulgada em 05 de outubro de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, reitera a educação como direito social universal e o dever do Estado em sua garantia. O texto mantém o Ensino Fundamental como obrigatório, e prevê progressiva universalização do Ensino Médio gratuito. Além disso, lista a Educação Infantil de crianças de 0 a 6 anos no rol de deveres dos governos. A Carta também impõe como princípios da oferta do ensino a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e a valorização dos profissionais de ensino (BRASIL, 1988).

O inciso III do art. 1º da atual Constituição Federal/1988, fundamenta-se no princípio da dignidade da pessoa humana, pelo qual a pessoa passou a ser o centro da administração da justiça. O princípio da dignidade humana está totalmente entrelaçado com o direito à educação, pois o investimento em educação traz inúmeros benefícios, diminuindo a desigualdade social e as pessoas se tornam mais ativas na sociedade e exercem seus direitos civis (BRASIL, 1988).

Entre os Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), estão previstas a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental em 10 anos. Para isso, a Consti-

<sup>79</sup> Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Fonte: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1980-1987/emendaconstitucional-24-1-dezembro-1983-364949-norma-pl.html>

tuição Federal amplia o percentual de recursos da União vinculados à oferta de ensino para 18%, e mantém a vinculação de 25% dos recursos de impostos e transferências de estados, Distrito Federal e municípios para despesas em educação. Com isso, há a intensificação do avanço no atendimento escolar, principalmente na creche e pré-escola e no ensino médio, etapas que não eram obrigatórias.

Na esteira da constituição de 1988, com o objetivo de atingir diversas de suas diretrizes na área de educação, são criadas e implementadas um conjunto de legislações e normatizações infraconstitucionais, tais como a LDB (Lei das Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/1996) que define e regulariza a organização da educação brasileira, BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica e o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que é uma coleção de documentos que compõem a grade curricular de uma instituição educativa. Estes e diversos outros documentos, são atualizados constantemente em uma busca interminável pela melhor qualidade do ensino básico público em nosso país.

## CONCLUSÃO

Uma breve análise sobre as regras definidas nas Constituições Brasileiras e em Leis Federais do Brasil desde sua Independência mostrou que o direito à educação nem sempre foi acompanhado da garantia de financiamento para sua oferta e que foi estabelecida com atraso no Brasil como direito universal. Para tanto, a educação pública teve avanços e retrocessos em sua garantia de fontes de recursos estáveis ao longo do século 20, contudo, desde 1988, é clara a ampliação da educação como direito em diferentes etapas de ensino e modalidades e a estruturação das fontes de financiamento.

Portanto, pode-se inferir que o ambiente educacional brasileiro, a partir da análise das constituições no tempo histórico, nos remete a um processo com reais avanços, tais como uma maior responsabilidade do Estado, fortalecimento da educação básica de caráter público e universal e a inclusão de novas faixas etárias obrigatórias, mas, igualmente, com significativos retrocessos, determinados por políticas de governos menos alinhados com a base mais desfavorecida da população, que elitizaram o processo educacional, privilegiando as classes dominantes. Desta forma, pode-se facilmente observar que a trajetória educacional brasileira ao longo das constituições analisadas sofreu diversos revezes, prejudicando, em diversos momentos, de forma significativa, os alicerces de toda a sociedade.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm) Acesso em: 29 jan.2023.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm) Acesso em: 29 jan. 2023.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm) Acesso em: 29 jan. 2023.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm) Acesso em 30 jan. 2023.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm) Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Constituição (1969). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm) Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**. Rio de Janeiro. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 02 jul. 2023.

Brasil. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm). Acesso em: 29 jan. 2023

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania republicana e educação: governo provisório do marechal Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GONÇALVES, T. G. L.; MELETTI S. M. F.; SANTOS, N. G. Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil. *Crítica Educativa (Sorocaba/SP)*, Vol.1, n.2, p. 24-39, Jul./dez. 2015.

IGLESIAS, Francisco. **Constituintes e constituições brasileiras**. São Paulo: Brasiliense, 1985. In VIEIRA, Sofia Lerche. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza Maria de Freitas (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã. 2002.

RAPOSO .2005, p. 2. In Luiz Claudio Araújo Coelho. **A educação nas constituições brasileiras**.

ROCHA, M. B. M. da. **Tradição e Modernidade na Educação: o processo constituinte de 1933- 34**. In: FÁVERO, Osmar. *A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988*. Campinas/SP: Editores Associados, 2005, p. 119-138. In SAVELI, Esméria Lourdes *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Vol. 10 - n. 2 - p. 129-146 / mai-ago 2010

# O ORIENTADOR EDUCACIONAL E SEU TRABALHO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CRUZ ALTA-RS, EM TEMPO DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA

FELTES, Rejane Zeferino<sup>80</sup>; NERY, M<sup>a</sup> Clara Ramos<sup>81</sup>  
E-mail: rejane-feltes@uergs.edu.br; maria-nery@uergs.edu.br

## RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre a educação continuada em modalidade remota, aplicada no estágio de prática em supervisão escolar do curso de extensão “A ação pedagógica na educação infantil: do planejamento à avaliação”. O curso foi ministrado por alunas da Pós-Graduação em Gestão: Supervisão e Orientação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e oferecido a professores e supervisores da rede municipal de Cruz Alta-RS, além de alunas da graduação da universidade. A proposta incluiu bibliografias e sugestões de atividades sobre temas como Planejamento, Oralidade, Cultura Escrita, Consciência Fonológica e Avaliação. A oferta do curso atendeu à demanda de professores e orientadores por ressignificar seus planejamentos pedagógicos, abrangendo um total de 21 instituições e 255 inscritos. As observações realizadas destacaram as dificuldades enfrentadas por esses profissionais após a pandemia causada pelo SARS-CoV-2, que trouxe à tona desafios relacionados à adequação ao ensino remoto. Esse contexto evidenciou a quebra de paradigmas no trabalho de professores e orientadores, já imersos na chamada “modernidade líquida”, conceito de Bauman, que caracteriza a fluidez e instabilidade das relações sociais na contemporaneidade. O objetivo do artigo foi identificar e refletir sobre as dificuldades encontradas no processo de adaptação ao ensino remoto, sobretudo a falta de equipamentos, acesso à internet e domínio tecnológico por parte dos docentes. Nesse sentido, o artigo problematiza como a pandemia impactou o ambiente escolar, discutindo os desafios enfrentados no contexto de uma sala de aula virtual e o papel do orientador educacional nesse novo cenário. Além disso, o texto propõe um confronto teórico entre a modernidade sólida e a modernidade líquida, em um mundo em constante transformação, pautado por ações colaborativas e vozes de autores como Bauman, Delboni, Grabowski, Zank, Negrine, Pantarolli, Pitombo, Pichonelli, Porfírio, Possebon, Santos e Siluk.

**Palavras-chave:** pandemia, orientador escolar, modernidade líquida.

## ABSTRACT

This article presents reflections on continuing education in a remote format, applied during the internship in school supervision of the extension course “Pedagogical action in early childhood education: from planning to evaluation.” The course was taught by students of the Graduate Program in Management: Supervision and Guidance at the State University of Rio Grande do Sul (UERGS) and offered

<sup>80</sup> Acadêmica de Pós Graduação da Universidade do Rio Grande do Sul (2023), Unidade Cruz Alta/RS. Mestre em Educação, Ciências e Matemática - PUCRS (2007), Licenciatura curta em Ciências - UNESC (1993), Licenciatura Plena em Matemática - Faculdades Rio-grandenses, Pedagogia Uninter (2018). Professora de Matemática da rede particular do RS com o Ensino Fundamental, professora Matemática na rede pública do RS nos cursos Técnicos de Administração de Empresas e Ciências Contábeis e professora de Didática no curso Técnico do Magistério.

<sup>81</sup> Maria Clara Ramos Nery, Profa. Adjunta do Curso de Pedagogia-Licenciatura, Coordenadora adjunta do Curso de Especialização Gestão Supervisão e Orientação Unidade da UERGS, Cruz Alta/RS.

to teachers and supervisors from the municipal network of Cruz Alta/RS, as well as undergraduate students from the university. The proposal included bibliographies and suggested activities on topics such as Planning, Orality, Written Culture, Phonological Awareness, and Evaluation. The course was offered in response to the need for teachers and supervisors to rethink their pedagogical planning, covering a total of 21 institutions and participants. The observations highlighted the difficulties these professionals faced after the pandemic caused by SARS-CoV-2, which brought challenges related to adapting to remote teaching. This context revealed a paradigm shift in the work of teachers and educational supervisors, already immersed in the so-called “liquid modernity,” a concept coined by Bauman, which characterizes the fluidity and instability of social relations in contemporary times. The aim of the article was to identify and reflect on the difficulties encountered in adapting to remote education, particularly the lack of devices, internet access, and technological knowledge on the part of teachers. In this sense, the article explores how the pandemic affected the school environment, discussing the challenges faced in the context of an online classroom and the role of the educational supervisor in this new setting. Furthermore, the text proposes a theoretical confrontation between solid modernity and liquid modernity in a world in constant transformation, driven by collaborative actions and the voices of authors such as Bauman, Delboni, Grabowski, Zank, Negrine, Pantarolli, Pitombo, Pichonelli, Porfírio, Possebon, Santos, and Siluk.

**Keywords:** pandemic, school guidance counselor, liquid modernity.

## INTRODUÇÃO

O orientador educacional desempenha um papel crucial nas instituições de ensino, o qual se tornou ainda mais significativo diante de um evento pandêmico de escala global, que impactou profundamente o campo educacional. Esse contexto exigiu que o orientador educacional encontrasse formas diferenciadas de atuação para lidar com as demandas emergentes de uma realidade marcada pelas consequências da pandemia. Dessa forma, o orientador teve que ressignificar seu trabalho para atender às dificuldades enfrentadas por famílias, professores e alunos no ambiente educacional.

O presente artigo traz a perspectiva do orientador educacional e seu trabalho junto a professores da Educação Infantil do município de Cruz Alta-RS durante o período pandêmico. A atuação abrangeu 21 instituições, totalizando 255 profissionais da educação, entre professores e orientadores da rede municipal de Cruz Alta-RS, além de alunas do curso de Graduação em Pedagogia/Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), na unidade de Cruz Alta.

O curso foi ministrado pelas alunas da disciplina de Fundamentos e Atuação da Supervisão Escolar, pertencente ao curso de Pós-Graduação/Especialização em Gestão de Orientação e Supervisão da referida universidade e unidade. O artigo relata o desenvolvimento de um curso de educação continuada, realizado como uma atividade de extensão, cujo público-alvo eram os professores da Educação Infantil do município de Cruz Alta-RS. O curso foi oferecido em formato online, com transmissão em tempo real, por meio das plataformas YouTube e StreamYard. Para atender à demanda dos professores, foram disponibilizados online bibliografias e exemplos de atividades práticas, permitindo que eles pudessem planejar e executar novas ações pedagógicas de ensino remoto sobre os seguintes temas: Planejamento, Oralidade, Cultura Escrita, Consciência Fonológica e Avaliação.

Os problemas abordados neste artigo envolvem as seguintes indagações: Como a pandemia influenciou a escola? E qual foi o papel do orientador educacional durante o processo pandêmico, no contexto das práticas educativas online? Essas questões se tornaram centrais para nossa inves-

tigaçãõ, pois traduzem as necessidades enfrentadas pelos professores do município de Cruz Alta. O objetivo deste artigo, intitulado “O orientador educacional e seu trabalho com professores da Educação Infantil do município de Cruz Alta-RS, em tempos de pandemia”, é refletir sobre os dados concretos de uma realidade pandêmica, focando especialmente na escola online, no ensino híbrido e no retorno às atividades presenciais. Nesse contexto, o artigo permite discutir o papel fundamental do orientador educacional em relação às demandas dos colegas de profissão, no âmbito da construção de saberes e práticas pedagógicas, como consequência das experiências vividas durante a pandemia.

Por meio do trabalho de observação exploratória realizado durante o curso mencionado, justificamos este estudo acreditando que ele contribui significativamente para a comunidade educativa. As ações dos orientadores educacionais podem trazer valiosas contribuições para a comunidade escolar. O referencial teórico do presente trabalho é composto por autores como Bauman, Delboni, Grabowski, Zank, Negrine, Pantarolli, Pitombo, Pichonelli, Porfírio, Possebon, Santos, Siluk, Vargas, M. e Frazão, que estabeleceram diálogos sobre um mundo em intenso movimento, com comportamentos afetivos abalados pelo processo pandêmico global, impactando a sala de aula em três momentos: remoto, híbrido e presencial, nos anos de 2020 a 2022.

A formação continuada promovida pelas estagiárias do curso de Pós-Graduação/Especialização, das quais a autora deste trabalho foi protagonista, envolveu reflexões e ideias para o planejamento de atividades de sala de aula, bem como a partilha de bibliografia atualizada e formação acadêmica dos profissionais envolvidos. O curso abordou temas de interesse acordados entre a Secretaria de Educação de Cruz Alta-RS e a UERGS.

Inicialmente, abordamos o contexto pandêmico e suas incertezas, bem como os possíveis danos colaterais, como a ausência de estabilidade e a fragilidade dos laços sociais. Essa realidade foi agravada pelo processo pandêmico, que afetou as relações humanas e os vínculos emocionais, transformando as formas de sociabilidade. Reiteramos a importância do trabalho do orientador educacional com as famílias, os alunos e os professores, diante de uma pandemia que atravessou o campo educacional. Os procedimentos adotados no trabalho incluíram observações na Secretaria Municipal de Educação de Cruz Alta-RS, rodas de conversa por videoconferência (*Google Meet*) com professores da rede municipal e alunas do curso de Pedagogia da UERGS, as quais já haviam configurado a inscrição no curso de formação continuada objeto deste estudo.

Salientamos que, previamente, foram realizadas tratativas entre as ministrantes do curso, as professoras da disciplina Fundamentos e Atuação da Supervisão Escolar no curso de Pós-Graduação/Especialização em Gestão de Orientação e Supervisão, e a secretária municipal de Educação de Cruz Alta, constituindo essa parceria uma contribuição da universidade para a comunidade educacional do município, focada no aperfeiçoamento profissional frente às necessidades impostas pelo período pós-pandêmico.

Em um segundo momento, abordamos o papel do orientador educacional durante e após a pandemia no âmbito de uma educação online, para a qual a escola pública enfrentou intensas desigualdades no acesso às redes sociais digitais. Essa realidade gerou insegurança, sensação de impotência e demandas adicionais para professores e orientadores educacionais. Finalmente, apresentamos nossas considerações finais.

## CONTEXTO PANDÊMICO E O UNIVERSO DE INCERTEZAS

No final de 2019, a humanidade foi impactada pela disseminação de um vírus de alta letalidade, sem precedentes, amplamente conhecido como COVID-19. Inicialmente, houve muita especulação em torno desse vírus, enquanto a ciência buscava compreender suas causas e começava a dar os

primeiros passos na tentativa de conter o número crescente de mortes que afetava populações em diversas partes do mundo. Os impactos desse vírus geraram profundas transformações na vida de indivíduos e grupos.

Segundo uma pesquisa realizada pelo jornal Datafolha (2020, p. 3), “A chegada da pandemia do novo Corona vírus assustou o brasileiro e mudou seu cotidiano, com restrições de circulação e o fechamento de diversos estabelecimentos. Três quartos (74%) responderam que sentem medo de serem infectados. Pararam de trabalhar 37%, de estudar 55% e de sair às ruas 46%”. No Brasil, havia uma certa descrença quanto aos danos causados pelo COVID-19, assim como sobre os efeitos colaterais em indivíduos que sobreviveram à infecção, especialmente no que tange às sequelas pulmonares. Mesmo diante de alertas concretos sobre os protocolos a serem adotados, o Carnaval de 2020 aconteceu normalmente. No último dia das festividades, foi confirmado o primeiro caso da doença no país: “um homem de 61 anos, residente da cidade de São Paulo, com histórico de viagem para a Itália...” (VARGAS; FRAZÃO, 2020).

Nesse contexto, a presença do vírus gerou perplexidade em escala global, deixando as pessoas amedrontadas diante do desconhecido, sem clareza sobre as causas e consequências da doença. Não havia medicamentos eficazes, e a ciência ainda não compreendia plenamente a capacidade letal do vírus, lidando com a precariedade decorrente da falta de pesquisas que pudessem orientar um plano de ação consistente.

No âmbito das relações humanas e dos afetos, a humanidade foi forçada a ressignificar suas interações. Bauman (2001), ao abordar o contexto contemporâneo, enfatiza os efeitos do medo quando este se apresenta de maneira dispersa e difusa. O autor afirma: “O medo é mais assustador quando difuso, disperso, indistinto, desvinculado, desancorado, flutuante, sem endereço nem motivo claros, quando nos assombra sem que haja uma explicação visível; quando a ameaça que devemos temer pode ser vislumbrada em toda parte, mas em lugar algum se pode vê-la” (BAUMAN, 2008, p. 8).

O mundo se transformava rápida e drasticamente com a disseminação do vírus e o aumento exponencial no número de mortes. Ao perceber que vizinhos, amigos e familiares estavam sendo infectados, o medo da morte se instalou tanto no espaço público quanto no privado. Sobre o medo, Bauman ainda comenta: “O medo é um sentimento conhecido de toda criatura viva” (2008, p. 9). O Jornal Folha de São Paulo (2020, p. 27) relatou: “A escalada dos novos casos graves de Corona vírus fez crescer a ocupação dos leitos de UTI (Unidade de Terapia Intensiva) em 16 estados brasileiros. Nove têm mais de 80% dos leitos ocupados”. Como população, tardiamente, começamos a compreender o poder devastador do COVID-19 em ceifar vidas, e a maioria passou a adotar os protocolos recomendados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), como o uso de álcool em gel, máscaras, e evitar aglomerações. Pozzebom ressalta que:

... as principais recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e da comunidade médica para diminuir o risco de contrair a doença continuam sendo as mesmas: usar máscara, lavar as mãos ou usar álcool em gel, evitar aglomerações, mantendo o distanciamento, cobrir a boca com o braço ao espirrar e sempre deixar janelas abertas para circulação do ar em ambientes fechados”. (POZZEBOM, 2021, p.83)<sup>82</sup>

A ciência, em tempo recorde, desenvolveu vacinas que resultaram na queda significativa do

<sup>82</sup> APOZZEBOM, R. Máscaras, distanciamento e lavagem das mãos são as melhores defesas contra a covid-19. Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/03/24/mascaras-distanciamento-e-lavar-maos-sao-as-defesas-contr-a-covid-19>. Acesso em: 02 fev. 2023.

número de mortes, permitindo que gradativamente retomássemos a vida social e o cotidiano, ainda que seguindo os protocolos recomendados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), como o uso de máscaras, álcool em gel, ambientes ventilados e distanciamento físico. O espaço educacional, evidentemente, sofreu os impactos desse processo e, de forma semelhante, foi retomando suas atividades de maneira gradual, buscando conciliar o ensino presencial e online em algumas instituições públicas.

Escolas e universidades, assim como precisaram se reformular durante o período pandêmico, também tiveram que se adaptar no retorno às atividades no chamado período pós-pandemia. Nesse cenário, o papel do orientador educacional tornou-se fundamental diante das novas demandas que surgiram. Além disso, é importante destacar que esse profissional também precisou ressignificar suas funções e práticas diante de um momento vivido pela humanidade sem precedentes.

## **QUAL FOI O PAPEL DO ORIENTADOR EDUCACIONAL EM DURANTE UMA PANDEMIA NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO ONLINE?**

Havia, antes da pandemia, um discurso amplamente difundido que desqualificava o ensino online por meio de aulas gravadas, e sequer se cogitava a possibilidade de aulas remotas. No entanto, esse discurso foi derrubado com a chegada da pandemia. Em poucos dias, as escolas se organizaram para que as aulas ocorressem de forma remota ou com horários de atendimento individualizado, conduzidos pelos orientadores educacionais.

As escolas passaram a fornecer material didático e a distribuir cestas básicas para as famílias carentes cadastradas no sistema. As dificuldades foram sendo superadas à medida que o ensino avançava durante o período de lockdown. Não tínhamos referências concretas em que nos basear, mas os profissionais da educação uniram-se, ajudando uns aos outros, ensinando e compartilhando suas experiências, permitindo que o ensino remoto acontecesse.

A comunidade escolar, composta por professores e orientadores, teve que lidar com uma realidade dupla: de um lado, o acesso às novas tecnologias, e de outro, a ausência dessas ferramentas, quando alunos e famílias precisavam buscar cópias físicas do material na escola. Diante disso, tornou-se necessário oferecer formação aos profissionais da educação, com instrumentos teórico-metodológicos que os capacitassem a lidar com essa realidade dupla.

A aprendizagem foi diferenciada para os alunos: enquanto alguns acompanhavam e aprendiam, outros apenas assistiam às aulas, e muitos nem conseguiam acompanhar nem aprender. O acompanhamento foi especialmente difícil para as famílias mais carentes e para aqueles que viviam em áreas remotas, onde o acesso à tecnologia era precário. Como apontam Siluk e Pavão:

Os ambientes virtuais de aprendizagem são ricos em oportunidades para o aluno construir conhecimentos, decorrentes da interação e da comunicação com seus pares e professores. Portanto, as estratégias pedagógicas devem prever atividades que exijam que o aluno pense seu próprio pensamento, interaja com os demais, descubra e compreenda novas formas de pensar, refletindo sobre sua formação. (SILUK; PAVÃO 2014, p. 27)

Os autores apontam uma realidade que deveria ser alcançada, mas que, no contexto da educação pública brasileira, está demorando excessivamente para se concretizar. Isso é evidente nas observações realizadas durante o curso mencionado, pois a maioria das escolas públicas carece de infraestrutura tecnológica adequada. Além disso, muitas famílias não possuem os recursos materiais necessários para fornecer aos seus filhos os equipamentos que permitiriam o acesso às redes sociais digitais. Essa desigualdade é evidente entre os alunos e professores da rede municipal, especialmen-

te no que diz respeito ao acesso efetivo às tecnologias digitais. Como resultado do período pandêmico, ficou ainda mais visível a ausência de equidade entre as classes sociais no que tange a esse acesso.

Diante desse cenário, uma série de medidas relacionadas aos protocolos de saúde foi adotada pelas instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas. Na Educação Infantil, onde os professores lidavam com crianças pequenas, foi particularmente desafiador, já que essas crianças ainda não tinham consciência da fragilidade humana em relação ao compartilhamento de brinquedos e materiais didáticos.

Enquanto muitas instituições privadas de ensino no Brasil iniciaram as aulas online já em março de 2020, a realidade das instituições públicas foi marcadamente diferente. O processo de adaptação à nova realidade foi lento, levando dias, semanas, ou até meses para ser implementado. Em alguns casos, o ensino remoto nem chegou a ser efetivado, revelando a desigualdade presente no sistema educacional brasileiro no que diz respeito ao acesso às tecnologias digitais.

O isolamento social afetou profundamente a relação dos alunos com a produção escolar, o que foi destacado em uma reportagem do *Estadão*, no blog *Educação e Conversas sobre Adolescência*. Delboni, em seu blog (2021), destaca a fala de Fernando Pimentel, coordenador pedagógico do Ensino Fundamental III do Colégio Oswald de Andrade: “O trabalho remoto, vivido dentro das casas das famílias, ofereceu uma experiência individualizada de relação com a escola, e ao retornarmos para o presencial, estamos todos sujeitos às regras do coletivo. E aí encontramos alguns atritos importantes”.

Na mesma reportagem, uma orientadora pedagógica do Colégio Santa Maria relata que, conforme os estudantes retornavam ao ambiente escolar, surgiam conflitos de diversas naturezas. Delboni (2021) destaca seu depoimento: “Percebemos que eles estavam precisando conversar e reaprender a lidar com os conflitos dentro deste espaço, por isso, decidimos começar a promover ações para acolher e cuidar das emoções”.

O Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), uma ONG voltada para os Direitos Humanos, aborda, no volume 8 do *Guia COVID-19* para a Reabertura das Escolas, a questão do contato entre crianças em sala de aula. O documento reflete sobre a pressão pelo retorno às atividades presenciais, citando um estudo da Universidade de Granada, que revela que colocar 20 crianças em uma sala de aula gera contatos cruzados em apenas dois dias. Apesar desse dado alarmante, existe uma pressão considerável, especialmente do mercado, para a retomada das aulas presenciais.

Em 2020, o Conselho Nacional de Saúde (CNS), considerando a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional feita pela Organização Mundial de Saúde (OMS), reforçou a necessidade de garantir condições sanitárias adequadas e proteção social. Recomendou o afastamento social e a proibição de aglomerações como medidas essenciais para conter a disseminação do coronavírus e evitar o colapso do sistema de saúde.

No ambiente escolar, a implementação dessas medidas foi crucial, muitas vezes sendo coordenada pelos orientadores educacionais, que assumiram novas funções nesse contexto. Na rede pública, o retorno às aulas, seguindo os protocolos sanitários, foi particularmente desafiador, pois diversas escolas enfrentavam problemas de infraestrutura, o que impediu o retorno imediato dos alunos. A orientação às famílias e aos estudantes no retorno presencial seguiu os protocolos adotados em cada município, e as funções dos professores e orientadores educacionais passaram a incluir a promoção de uma educação segura, respeitando as diretrizes estabelecidas.

O retorno às aulas foi marcado por um acolhimento especial, pois tanto alunos quanto professores estavam emocionalmente fragilizados pela pandemia e seus efeitos. Segundo Delboni, em seu blog (2021): “Parecia que ia ser fácil. A ansiedade dos alunos pelo retorno ao presencial era tamanha que bastava os portões se abrirem para os ânimos se acalmarem. Eles seriam acolhidos,

recebidos de volta à escola e logo as atividades curriculares poderiam ser retomadas. Mas depois de um ano e meio dentro de casa, com aulas pela tela e tantas vontades represadas, será que foi assim mesmo?

Essa nova realidade trouxe instabilidades emocionais e até processos depressivos, muitos deles resultantes do distanciamento físico. Em uma reportagem no *Estadão*, no blog *Educação e Conversas sobre Adolescência*, Delboni (2021) complementa: “Crianças e adolescentes, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, retornaram ansiosos, dispersos, extremamente agitados e felizes. Muito felizes. Tão felizes que não conseguiam se conter em momentos em que era preciso mais calma, escuta e concentração. Crianças e adolescentes voltaram com uma necessidade exacerbada de falar, conversar, rir. Necessidade de estarem juntos. E o que fazer com tamanha empolgação depois de um longo período privados do convívio?”

Em 2022, as escolas reabriram com restrições, e nos primeiros seis meses, os protocolos sanitários obrigatórios recomendados pela OMS foram seguidos. A partir desse período, houve flexibilizações desses protocolos. Em 2023, a ciência ainda não conseguiu descobrir por completo as causas e consequências do COVID-19. O cientista Ernesto Marques (2022), também pesquisador e professor, esclarece em entrevista ao portal *Marco Zero*: “Ainda não temos a solução definitiva contra o coronavírus, temos as soluções emergenciais”.

O orientador educacional, durante a pandemia e no retorno às aulas presenciais, especialmente no âmbito da educação infantil, exerceu um papel fundamental. Esses profissionais já enfrentavam desafios antes da pandemia, devido à insegurança no uso das novas tecnologias e às demandas da modernidade líquida. Com o contexto pandêmico, suas funções se expandiram, o que levou muitos à exaustão e a quadros de doenças como depressão. A profissão de professor, em particular, tornou-se uma das mais afetadas pela síndrome de Burnout, segundo pesquisas no campo da neurologia.

A síndrome de Burnout, ou síndrome do esgotamento profissional, é caracterizada por exaustão extrema, estresse e esgotamento devido ao excesso de trabalho. Orientadores educacionais e professores passaram por essas situações e os mais vulneráveis adoeceram. Segundo o colunista Matheus Pichonelli, uma pesquisa mostra “como a bomba da pandemia já estoura no colo dos professores”: “Desde a volta às aulas presenciais, um amigo professor relata uma mudança no comportamento de seus alunos, desde o sexto ano até o fim do ensino médio, em um colégio particular no interior de São Paulo. As mesmas atividades e avaliações que ele aplicava há três anos hoje não empolgam nem motivam. O nível das notas foi lá embaixo” (Pichonelli, 2022).

A diretora da revista *Nova Escola*, Ana Ligia Scachetti, destacou em entrevista à *Folha* (2022): “A pandemia teve consequências negativas para toda a sociedade, mas as crianças e os adolescentes sofreram mais, justamente por terem menos maturidade. Não é que eles ficaram dois anos sem ir para a escola e perderam apenas conteúdos, eles perderam dois anos de convivência social em um ambiente fundamental para o seu desenvolvimento”.

O colunista Pichonelli acrescenta que o seu amigo professor relata a agitação dos jovens em sala de aula: “querendo extravasar, sem limites, tudo o que ficou represado no período mais agudo do isolamento”. Esse comportamento reflete-se no aumento da violência, como quando ele relata: “Se antes os xingamentos e brincadeiras mais agressivas entre os alunos do ensino fundamental ocorriam de forma mais velada, agora são ostensivas, como se houvesse uma urgência em chocar e chamar a atenção. Percebo um aumento das brincadeiras fora de hora, o desinteresse total por qualquer atividade e a defasagem em escrita e leitura” (Pichonelli, *Folha*, 2022).

Grabowski e Zank (2020) destacam, em suas reflexões sobre o uso da tecnologia no ensino remoto, que “já no primeiro mês instaurou-se um clima de desespero entre gestores, professores, pais e alunos”. Os autores complementam: “No entanto, a pressão maior foi transferida para os pro-



fessores, especialmente os que atuam na educação básica” (Grabowski e Zank, 2020). Conforme ressaltado pelos autores, os professores, especialmente da rede pública, enfrentaram grandes desafios, como a falta de formação digital adequada para o trabalho remoto e a carência de equipamentos e acesso à internet. Além disso, sem apoio emocional ou profissional, os professores foram responsabilizados pela continuidade das aulas e pela qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Grabowski e Zank, 2020, p. 6).

Muitos professores adoeceram devido ao esforço necessário para adaptar o ensino ao formato remoto. Como observado por Grabowski e Zank (2020), embora o ensino remoto tenha sido uma forma improvisada, revelou o compromisso e a proatividade dos docentes. No entanto, apenas transportar o conteúdo para plataformas digitais, utilizando recursos como videoaulas, não foi suficiente para garantir o desenvolvimento das aprendizagens e o engajamento dos estudantes. Além disso, os professores foram impactados por diversas outras responsabilidades: replanejar as aulas utilizando tecnologias, manter o vínculo com estudantes e famílias, usar seus próprios recursos tecnológicos e realizar a busca ativa de alunos sem acesso à internet.

No contexto atual, a função do orientador educacional ganhou maior visibilidade, transformando seu papel ao responder às demandas emergentes de professores e alunos. Orientadores educacionais se depararam com professores fragilizados pela depressão, famílias com histórico de suicídio, alunos ansiosos e, sobretudo, com o comportamento inadequado dos estudantes. As crianças da educação infantil foram profundamente afetadas por este novo cenário, pois o distanciamento social interrompeu o processo de desenvolvimento natural que ocorre por meio do brincar e da interação diária na escola.

Os professores das escolas participantes do curso de extensão estavam desmotivados e sem ideias de planejamento, especialmente após a pandemia e o retorno às aulas presenciais. Em resposta a essa necessidade, a orientadora educacional do município de Cruz Alta-RS, em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, transformou os momentos de reunião pedagógica nas escolas municipais de Educação Infantil, trazendo um aporte teórico e digital para o planejamento de atividades, de acordo com os interesses e necessidades dos professores.

Entre as dificuldades relatadas pelos participantes antes de iniciar o curso, destacam-se questões como a distância entre os locais de trabalho, a conciliação de dois empregos, os estudos, e a falta de dispositivos digitais e acesso ao curso. Para mitigar esses obstáculos, o município de Cruz Alta-RS ofereceu o curso online dentro das instituições de ensino, durante o mesmo horário das reuniões pedagógicas. A presença online foi considerada como parte da jornada de trabalho dos professores da rede municipal.

Os comentários feitos em tempo real pelos professores e alunas, através do chat, sobre as atividades e a bibliografia apresentadas pelas ministrantes, foram amplamente elogiados, reconhecendo o valor acadêmico e social do curso. O número de visualizações em todos os encontros ultrapassou o de inscritos no curso de extensão, e todos os encontros contaram com a participação ativa dos professores, por meio de mensagens enviadas durante as transmissões ao vivo.

## **A ESCOLA APÓS TER PASSADO PELO MOMENTO DA PANDEMIA**

A escola passou por uma transformação significativa após o período de pandemia causado pelo vírus SARS-CoV-2, momento em que ficamos isolados em nossos lares, afastados das interações sociais. Esse período gerou uma espécie de trauma coletivo, deixando marcas profundas e defasagens no processo educacional. Tudo o que foi vivenciado antes desse momento agora está sendo cobrado nos recentes meses de retomada das aulas presenciais, sem restrições. Orientadores e su-

pervisores da Escola de Educação Infantil da rede municipal de Cruz Alta-RS observaram os impactos do isolamento nos alunos, que retornaram com comportamentos alterados, bem como na equipe de professores, que encontraram dificuldades em planejar atividades pedagógicas.

De acordo com o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1999), o conceito de “modernidade líquida” refere-se à fragilidade e à fluidez das relações sociais, econômicas e produtivas, que são transitórias e maleáveis, comparáveis aos líquidos. Esse conceito se opõe à “modernidade sólida”, caracterizada por relações fortes, duradouras e estáveis. Considerando Bauman (1999), é possível verificar que a escola já enfrentava momentos de incerteza antes mesmo da pandemia, e que esse processo de liquidez nas relações sociais foi intensificado pelo isolamento. Isso afetou emocionalmente tanto os orientadores educacionais quanto os professores, que, além de seus deveres profissionais diários, assumiram novas responsabilidades impostas pela necessidade de adaptação da escola durante o afastamento de alunos, pais, gestores e funcionários.

No contexto da pandemia que assolou o mundo, conforme analisado por Bauman (1999), esse cenário potencializou as características do mundo moderno líquido, com a insegurança e o medo se tornando traços marcantes. O medo esteve presente na escola, pois nem mesmo o gestor, no papel de orientador educacional, tinha certeza sobre o próximo dia letivo ou se o planejamento atenderia às demandas do momento. Os perigos estavam em toda parte, e não havia tempo para fugir ou se defender. Durante a pandemia, todos os envolvidos com a escola enfrentaram esse medo. Como, então, poderia o orientador, em meio a tantas incertezas, elaborar planejamentos que garantissem a aplicabilidade e a segurança?

No auge da pandemia, não tivemos a chance de nos despedir adequadamente de pessoas queridas. Não houve tempo para o luto. Bauman (2008) reflete sobre como a morte se fez presente tanto no espaço íntimo quanto no público, permanecendo tanto dentro de casa quanto nas ruas. A fluidez, característica da contemporaneidade, foi amplificada pela pandemia, gerando inseguranças e instabilidades, que podem ter contribuído para o surgimento de processos depressivos em crianças e adolescentes. Bauman afirma que, no ambiente líquido-moderno, a luta contra os medos se tornou uma tarefa permanente, e os perigos que os provocam passaram a ser companhias inseparáveis da vida humana (BAUMAN, 2003, p.15).

Essa reflexão nos dá a sensação de que vivemos sobre uma camada muito fina de gelo, prestes a se romper a qualquer passo em falso. Durante a pandemia, tivemos a impressão de que essa camada realmente se quebrou. Esse é o elemento líquido da modernidade, segundo Bauman: insegurança, fluidez e ausência de perspectivas claras para o futuro (BAUMAN, 2008). A escola que existia anteriormente, com seu modelo tradicional de ensino-aprendizagem, já não existe mais. As exigências de um mundo em constante movimento, acelerado pelas redes sociais digitais, alteraram as formas de sociabilidade. A pandemia foi mais um fator que demandou o desenvolvimento de novas habilidades no campo educacional.

Essa caminhada trilhada através do curso de Pós-graduação – Especialização em Gestão: Supervisão e Orientação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), no curso de Pedagogia da Unidade de Cruz Alta-RS, e do curso de formação continuada mencionado neste artigo, foi de extrema importância para ampliar o conhecimento dos professores da rede municipal em relação a bibliografias e atividades voltadas à Educação Infantil, além de contribuir para a satisfação profissional e acadêmica.

Cada etapa do período pandêmico, entre os anos de 2020 e 2022, deixou marcas profundas em nossas vidas: desde a descoberta da gravidade do vírus para a saúde, a fragilidade da Ciência, o lockdown, a transformação da maneira de realizar atividades cotidianas, as mudanças na escola, no papel do orientador educacional, a experiência da perda, a chegada da vacina e o retorno à normalidade (ainda que com restrições), até a retomada da vida.

Para o professor e o orientador pedagógico, que não possuem formação técnica em informática, esse período foi um marco em suas trajetórias profissionais. Planejar aulas mesclando o uso de tecnologias com o ensino tradicional foi um desafio compartilhado por todos que ministraram aulas à distância. No auge da pandemia, quando todos estavam em casa, revelou-se a viabilidade de se aprender por meio de aplicativos e plataformas. Muitas vezes, através das telas, descobre-se um mundo diferente, virtualmente tão atrativo quanto o presencial. Esse cenário veio ao encontro da quebra de paradigmas tanto para o professor quanto para o orientador educacional, já inseridos no contexto da modernidade líquida.

O papel fundamental do orientador educacional foi resignificado diante das demandas de seus colegas, no contexto da construção de saberes e práticas pedagógicas em uma escola online, consequência do período pandêmico vivido pela humanidade em um mundo em constante movimento. Enquanto os profissionais de saúde foram reconhecidos como heróis da pandemia, na escola, os grandes super-heróis foram os professores, coordenadores e gestores. Em especial, destaco o coordenador pedagógico, que se dedicou incansavelmente para garantir que o conhecimento chegasse aos alunos e que houvesse harmonia entre professores e discentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa caminhada trilhada através do curso de Pós-graduação – Especialização em Gestão: Supervisão e Orientação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), no curso de Pedagogia da Unidade de Cruz Alta-RS, e do curso de formação continuada mencionado neste artigo, foi de extrema importância para ampliar o conhecimento dos professores da rede municipal em relação a bibliografias e atividades voltadas à Educação Infantil, além de contribuir para a satisfação profissional e acadêmica.

Cada etapa do período pandêmico, entre os anos de 2020 e 2022, deixou marcas profundas em nossas vidas: desde a descoberta da gravidade do vírus para a saúde, a fragilidade da Ciência, o lockdown, a transformação da maneira de realizar atividades cotidianas, as mudanças na escola, no papel do orientador educacional, a experiência da perda, a chegada da vacina e o retorno à normalidade (ainda que com restrições), até a retomada da vida.

Para o professor e o orientador pedagógico, que não possuem formação técnica em informática, esse período foi um marco em suas trajetórias profissionais. Planejar aulas mesclando o uso de tecnologias com o ensino tradicional foi um desafio compartilhado por todos que ministraram aulas à distância. No auge da pandemia, quando todos estavam em casa, revelou-se a viabilidade de se aprender por meio de aplicativos e plataformas. Muitas vezes, através das telas, descobre-se um mundo diferente, virtualmente tão atrativo quanto o presencial. Esse cenário veio ao encontro da quebra de paradigmas tanto para o professor quanto para o orientador educacional, já inseridos no contexto da modernidade líquida.

O papel fundamental do orientador educacional foi resignificado diante das demandas de seus colegas, no contexto da construção de saberes e práticas pedagógicas em uma escola online, consequência do período pandêmico vivido pela humanidade em um mundo em constante movimento. Enquanto os profissionais de saúde foram reconhecidos como heróis da pandemia, na escola, os grandes super-heróis foram os professores, coordenadores e gestores. Em especial, destaco o coordenador pedagógico, que se dedicou incansavelmente para garantir que o conhecimento chegasse aos alunos e que houvesse harmonia entre professores e discentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMAN, Z. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE (CCLF). Guia 8 Covid 19. **Reabertura das Escolas**. Vol. 8. Disponível em: [file:///C:/Users/Rejane%20Feltres/Downloads/Guia8\\_COVID19\\_ReaberturaEscolas.pdf](file:///C:/Users/Rejane%20Feltres/Downloads/Guia8_COVID19_ReaberturaEscolas.pdf) - Acesso em 02 fev. 2023.

DELBONI, C. **Carga Emocional e dispersão marcam a volta dos alunos ao ensino presencial**. Educação e conversas sobre Adolescência Estadão. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/emails/carolina-delboni/carga-emocional-e-dispersao-marcam-a-volta-dos-alunos-ao-ensino-presencial/> . Acesso em 07 fev. 2023.

NEGRINE, A. **O corpo na educação infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

PICHONELLI, M. **Pesquisa mostra como bomba da pandemia já estoura no colo de professores**. UOL. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/colunas/matheus-pichonelli/2022/08/23/pesquisa-mostra-como-bomba-da-pandemia-ja-estoura-no-colo-de-professores.htm>. Acesso em 07 fev. 2023.

PITOMBO, J. *et al.* **Com MG, 9 estados têm mais de 80% das UTIs Ocupadas**. Folha de S. Paulo. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=49200&anchor=6414790&origem=busca&originURL=&maxTouch=0&pd=bc630b2dfaaf0c49ba3daec622094edf> . Acesso em 02 fev. 2020.

PONTAROLLI, A. **Modernidade Líquida**. Sala de Aula Criminal. Disponível em: <http://www.salacriminal.com/home/resenha-modernidade-liquida-zigmunt-bauman>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PORÍFERO, F. **Modernidade Líquida**. Mundo Educação. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/modernidade-liquida.htm>. Acesso em: 04 jan. 2023.

POZZEBOM, R. **Máscaras, distanciamento e lavagem das mãos são as melhores defesas contra a covid-19**. Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/03/24/mascaras-distanciamento-e-lavar-maos-sao-as-defesas-contr-a-covid-19>. Acesso em: 02 fev. 2023.

SANTOS, M. **Ainda não temos a solução definitiva contra o coronavírus, temos soluções emergenciais**. Marco Zero. Disponível em: <https://marcozero.org/ernesto-marques-ainda-nao-temos-a-solucao-definitiva-contr-a-coronavirus-temos-as-solucoes-emergenciais/>. Acesso em 07 fev. 2023

SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org.). **Atendimento Educacional Especializado–AEE: contribuições para a prática pedagógica**. 1.ed., 1. Reimpr. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação– CE. Universidade Federal de Santa Maria UFSM: 2014.

VARGAS, M. e FRAZÃO. **Brasil confirma 1º caso de novo coronavírus em paciente de 61 anos em São Paulo**. Disponível em: <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-tem-1-resultado-positivo-para-coronavirus-mas-ainda-falta-teste-para-confirmar-diagnostico,70003210088>. Acesso em 19/02/2023.

# EDUCAÇÃO E EMOÇÕES: PERCEPÇÕES CONSTITUÍDAS PELOS ORIENTADORES EDUCACIONAIS

ESTORMOVSKI, Renata Cecilia<sup>83</sup>; NERY, Maria Clara Ramos<sup>84</sup>

E-mail: renata-estormovski@uergs.edu.br; maria-nery@uergs.edu.br

## RESUMO

O presente trabalho buscou, investigar, interpretar e analisar como os orientadores educacionais têm dado significado à relação entre a sua função e o desenvolvimento da dimensão emocional dos estudantes é o objetivo deste estudo, que adquire uma relevância particular em um contexto no qual, após quase dois anos de isolamento social e de aulas remotas e híbridas devido à pandemia de Covid-19, os estudantes retornam à escola presencialmente apresentando distintos processos depressivos. Tal constatação, que foi indicada em pesquisas realizadas nos últimos anos, foi percebida também no estágio em Orientação Educacional realizado durante o curso de especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. A fim de construir reflexões que possam elucidar a problemática, parte-se da observação exploratória associada a uma pesquisa documental a partir de Trabalhos de Conclusão de Curso de especialistas em Orientação Educacional, entendendo que, por esse meio, os orientadores teriam suas percepções sobre o tema (ou pelo menos parte delas) identificadas e discutidas. Nesse processo, em um primeiro momento o estudo aborda o comprometimento do orientador educacional com o sujeito-aluno, demonstrando também a relação de interdependência entre o social e o individual na função exercida por esse profissional no retorno à presencialidade no período denominado de pós-pandemia; no segundo momento, a ênfase recai sobre a relação de interdependência entre educação e emoções, bem como no papel do orientador educacional estabelecido pelos TCCs analisados, indicando-se, a partir disso, demandas para que seus processos de formação continuada sejam qualificados.

**Palavras-chave:** Orientação Educacional. Pandemia de Covid-19. Emoções na escola.

## ABSTRACT

Investigating, interpreting and analyzing how educational advisors have given meaning to the relationship between their function and the development of the students' emotional dimension is the objective of this study, which acquires particular relevance in a context in which, after almost two years of social isolation and from remote and hybrid classes due to the Covid-19 pandemic, students return to school in person with different depressive processes. This finding, indicated in surveys carried out in recent years, was also perceived in the internship in Educational Guidance carried out during the specialization course in Management in Education: Supervision and Guidance, at the Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. In order to build reflections that can elucidate the problem, it starts with exploratory observation associated with a documental research based on Course Completion Works of specialists in Educational Guidance, understanding that, through this means,

---

<sup>83</sup> Aluna do Curso de Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação, ofertado pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

<sup>84</sup> Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), docente e coordenadora adjunta do curso do Curso de Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação ofertado pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e orientadora deste estudo.

the advisors would have their perceptions about the theme (or at least part of them) identified and discussed. In this process, at first, the study addresses the educational advisor's commitment to the subject-student, also demonstrating the relationship of interdependence between the social and the individual in the role exercised by this professional in the return to face-to-face contact in the so-called post-pandemic period ; in the second moment, the emphasis falls on the relationship of interdependence between education and emotions, as well as on the role of the educational advisor established by the analyzed studies, indicating, from this, demands for their continuing education processes to be qualified.

**Keywords:** Educational Guidance. Covid-19 pandemic. Emotions at school.

## INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19, deflagrada no final de 2019 na China e com posterior alcance mundial, trouxe implicações que ultrapassaram a dimensão sanitária e incluíram as diferentes esferas sociais, inclusive a educacional. As escolas de educação básica (públicas e privadas), por orientação dos organismos governamentais competentes, alteraram a oferta de suas atividades em nível global, no Brasil priorizando-se o formato remoto e, posteriormente, híbrido. Nesse período, no Brasil, pelo menos a metade dos estudantes tiveram prejuízos em sua aprendizagem, principalmente por não possuírem equipamentos e acesso à internet adequados para acompanhar as aulas (IBGE, 2021), ocorrendo que a pandemia deixou clara a desigualdade presente no campo educacional, notadamente no âmbito da educação pública.

Com o retorno à presencialidade obrigatória no final de 2021 (determinado pelas secretarias estaduais e municipais de educação e já anteriormente recomendado pelo Ministério da Educação), preocupações quanto aos conhecimentos construídos durante a pandemia mobilizaram as instituições de ensino, as famílias e a sociedade de modo geral. Constatar as aprendizagens obtidas no período e elaborar planos de ensino que fizessem frente às deficiências identificadas neste retorno às aulas presenciais se tornou prioridade dos profissionais da educação. A recomposição dos saberes curricularizados considerados essenciais para os alunos das escolas de educação básica, contudo, não foram as únicas inquietações desse momento, pois pesquisas vinham indicando altos índices de problemas emocionais em crianças e adolescentes decorrentes do isolamento e das pressões sociais sofridas.

Uma dessas pesquisas foi organizada pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e pelo Gallup (uma empresa americana de pesquisa de opinião), que mostrou que 22% dos adolescentes brasileiros de 15 a 24 anos entrevistados em 2021 estavam deprimidos ou sem interesse em suas atividades<sup>85</sup>. Outra investigação<sup>86</sup>, dessa vez da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP), confirmou esse índice e incluiu as crianças nessa mesma situação. Também aplicada em 2021, essa pesquisa alertou que uma em cada quatro crianças e adolescentes apresentavam ansiedade e depressão em níveis clínicos, exigindo intervenção especializada.

De um momento para o outro as sociedades foram submetidas a um evento inesperado, sobre o qual o ser humano não tinha controle. Ele precisou exercer sua capacidade de transcender

---

<sup>85</sup> Essa informação foi acessada em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/impacto-da-covid-19-na-saude-mental-de-criancas-adolescentes-e-jovens>, em 27 jun. 2022.

<sup>86</sup> Tal indicativo foi retirado de: <https://www.camara.leg.br/noticias/774133-uma-a-cada-4-criancas-e-adolescentes-teve-sinais-de-ansiedade-e-depressao-na-pandemia-aponta-estudo/>, em 27 jun. 2022.

aos problemas para criar vacinas, estruturar hospitais e repensar formas de atendimento, tudo em tempo recorde diante da letalidade do vírus da COVID-19. As consequências desse processo atravessaram e interpelaram alunos e professores da educação básica das escolas públicas que, isolados, sentiram impotência, insegurança e medo, que não se amenizaram, mas se tornaram particulares quando os encontros presenciais voltaram a acontecer. Algumas inquietações podem ser sintetizadas como: “como é que vou proceder com relação ao encontro com o outro? Abraço, não abraço, uso álcool em gel após lhe dar a mão? Falo mais perto ou conservo distância?” Não pode ser desprezado este aspecto que podemos mencionar de insegurança diante do outro, assim, os efeitos emocionais desse período, necessitaram serem tornados demandas dos profissionais da educação.

Com o retorno à escola, o advento de processos depressivos, não desapareceu, pelo contrário: em algumas realidades foram identificadas crises coletivas de ansiedade, sendo que episódios similares individuais se tornaram corriqueiros nas instituições<sup>87</sup>. A formação dos profissionais da educação para lidar também com a dimensão emocional dos estudantes (e não apenas com sua formação acadêmica) se tornou uma preocupação diária. Os orientadores educacionais, parcela desse grupo que atua diretamente com os alunos (seja mediando relações estabelecidas entre eles ou auxiliando-os em seus conflitos pessoais) têm sido constantemente requisitados e têm seu preparo, sua formação e competência para enfrentar essas situações questionados. Ninguém estava preparado nem para o durante e nem para o depois do processo pandêmico que assolou o mundo.

No presente artigo, desenvolvido a partir da observação exploratória realizada por ocasião do estágio em Orientação Educacional exigido pelo curso de especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação, oferecido pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, objetivou-se investigar, interpretar e analisar como os orientadores educacionais têm dado significado à relação entre a sua função e o desenvolvimento da dimensão emocional dos estudantes<sup>88</sup>. Para identificar e discutir essas percepções, foi realizada uma pesquisa documental a partir dos Trabalhos de Conclusão de Curso desses profissionais. A seleção desses trabalhos não se restringiu aos produzidos durante e após o período de pandemia, pois se compreende que os profissionais que estão atuando no período pós-pandêmico nas escolas podem ter realizado sua formação antes disso e as constatações presentes em seus TCCs (mesmo escritos antes da pandemia) acerca de como a dimensão emocional dos estudantes deve ser abordada em seu cotidiano os auxiliam hodiernamente. Além disso, optou-se por não serem utilizadas teses ou dissertações, já que se almejou entender os significados atribuídos por esse grupo profissional específico (os orientadores educacionais) ao modo como as emoções devem ser significadas em sua rotina nas escolas, o que se entende que fica mais tácito quando os TCCs são enfocados.

Portanto, no primeiro momento a abordagem recai sobre o comprometimento do orientador educacional para com o sujeito-aluno, buscando também demonstrar os aspectos relativos à relação de interdependência entre o social e o individual na análise do retorno à presencialidade no período denominado de pós-pandemia; no segundo momento, a ênfase recai sobre a relação de interdependência entre educação e emoção, o papel do orientador educacional estabelecido nos TCCs analisados para a constituição do presente artigo e as demandas aos orientadores educacionais, notadamente da educação pública. Com isso, entende-se que se poderá compreender, pelos

<sup>87</sup> Esse dado pode ser conferido em: <https://br.noticias.yahoo.com/escolas-no-recife-registram-dois-surtos-coletivos-de-crise-de-ansiedade-no-mesmo-dia-143850195.html>, . Acesso em: 27 jun. 2022.

<sup>88</sup> Salienta-se que, no campo educacional nacional, há profissionais da educação que não são preparados para a atuação como orientadores educacionais, mas, diante das necessidades presentes nas escolas, exercem essa atividade. Isso não se restringe a essa função, mas se constitui como um traço característico típico da cultura das escolas de educação básica. Esse fato, porém, não despreza a relevância dos TCCs dos orientadores com formação na área, pois tais documentos carregam significados importantes e que se tornam basilares ao objetivo deste estudo.

menos em parte devido à brevidade deste estudo, como a dimensão emocional é significada pelos orientadores em seu trabalho, o que trará indícios sobre seu preparo para enfrentar os desafios que se colocam em seu cotidiano no período pós-pandêmico. Além disso, os resultados obtidos, em nossa compreensão, trazem “pistas” para que os processos formativos oferecidos não somente a esses profissionais, mas também aos demais que atuam na educação, sejam repensados e ressignificados a partir das necessidades que se impõem neste período posterior a um processo pandêmico de caráter mundial.

## ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA COMPROMETIDA COM O SUJEITO-ALUNO

A Orientação Educacional é uma das funções articuladas à Gestão Escolar, que inclui a Direção, a Supervisão Escolar e, em alguns casos, a Coordenação Pedagógica, referida em certas realidades como a união das funções de orientador e supervisor e, em outras, sendo complementar à atuação de ambos. A Orientação Educacional está prevista na legislação brasileira, sendo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/1996, inclui o orientador educacional entre os profissionais da educação e especifica que sua formação deve se dar em curso de Pedagogia ou em pós-graduação (BRASIL, 1996).

Mas essa função foi estabelecida ainda no início da década de 1920, sendo que desse período até o atual a função dos orientadores educacionais nas escolas teve diferentes prioridades. Grinspun (1994) exemplifica essa percepção ao referir que, quando de sua implementação (entre 1920 e 1941), a Orientação Educacional era direcionada a favorecer a escolha profissional dos estudantes. Posteriormente, entre 1961 e 1970, fortaleceu-se a perspectiva de que a educação era responsável pelo desenvolvimento do país, enfatizando-se questões psicológicas dos estudantes. Já com a Ditadura Militar e a obrigatoriedade da profissionalização, a Orientação deslocou-se para o aconselhamento vocacional entre 1971 e 1980, e, na década de 1980, as discussões sociais e políticas que se estabeleciam na sociabilidade brasileira tornaram sua atuação mais crítica (GRINSPUN, 1994). Grinspun (1994) indica também que a partir da década de 1990 as necessidades dos estudantes e a constituição de relações entre os diferentes entes da comunidade escolar passaram a ser prioridades para os orientadores, com vistas à humanização e à construção de aprendizagens pelos estudantes.

A Orientação Educacional, no entanto, ainda perdura na cultura escolar como um setor para sanar dificuldades apresentadas pelos estudantes em sua adaptação ao espaço institucional, ratificando um estigma, mantido por muito tempo, de que a função estaria direcionada a contornar problemas de alunos e de turmas que demonstrassem comportamentos distintos dos esperados, tornando suas condutas adequadas às expectativas docentes e das equipes diretivas. Contudo, Grinspun atualiza essa percepção apontando que:

[...]a orientação, hoje, está mobilizada com outros fatores que não apenas e unicamente cuidar e ajudar os ‘alunos com problemas’. Há, portanto, necessidade de nos inserirmos em uma nova abordagem de Orientação, voltada para a ‘construção’ de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente. Desloca-se, significativamente, o ‘onde chegar’, neste momento da Orientação Educacional, em termos do trabalho com os alunos. Pretende-se trabalhar com o aluno no desenvolvimento do seu processo de cidadania, trabalhando a *subjetividade* e a *intersubjetividade*, obtidas através do diálogo nas relações estabelecidas (GRINSPUN, 1994, p. 13, **grifo nosso**).

A necessidade de o orientador educacional se tornar um elo entre a comunidade e a escola



e mobilizar a qualificação do processo de ensino-aprendizagem prevalece na literatura contemporânea. Inclusive, Villon (1994) expõe a necessidade de que a atuação do orientador se prolongue para além do espaço intraescolar, incentivando a atuação de diferentes segmentos e articulando parcerias. Com isso, a escola se torna um espaço de socialização e de bem-estar coletivo, já que diversas instituições (clubes, associações, organizações locais) possuem funções socializantes e podem colaborar com o desenvolvimento discente.

Na mesma direção, esse processo não deve se constituir como hierárquico, com os orientadores impondo relações e práticas de forma deliberada e a partir de suas impressões unicamente pessoais. Afinal, para Milet (1987), as dificuldades encontradas na escola (a agressividade, a indisciplina e o desinteresse pelos estudos, por exemplo) estão na base das relações sociais e representam problemáticas que também estão presentes na comunidade, reafirmando, dessa forma, que os muros da escola sejam ultrapassados. Percebe-se, assim, que como a instituição escolar é interpelada pela realidade envolvente, não se torna refratária ao que se apresenta no todo social.

De tal modo, a função do orientador educacional também é política, na medida em que pode promover o desenvolvimento de um olhar crítico dos estudantes (e dos demais entes da comunidade escolar) para sua realidade, tornando-os conscientes de seu papel social e dos empecilhos que desfavorecem uma sociedade equitativa. A desigualdade social é basilar aos problemas da escola e essa relação não pode ser desconsiderada se se almeja um trabalho pedagógico que reconheça seu vínculo social e sua centralidade na constituição de novas sociabilidades, como os Projetos Político-Pedagógicos costumam mencionar.

Não se pode prescindir, nessa direção, de um olhar social do orientador hodierno para garantir as aprendizagens discentes, especialmente no momento particular em que as escolas retornam à presencialidade obrigatória após cerca de dois anos de atividades remotas e híbridas. Além disso, a breve síntese acerca da trajetória da função da Orientação Educacional nas escolas de educação básica, realizada a partir de Grinspun (1994), denota a adaptabilidade desse profissional às exigências do contexto histórico em que está inserido. Isso nos leva a pensar que, diante das novas demandas que vêm sendo postas ao orientador no período pós-pandêmico, sua atuação, mais vez, precisa ser reposicionada, já que muitos estudantes têm apresentado problemas emocionais e o orientador concentra boa parte do atendimento, pelo menos no âmbito da escola, àqueles com tais necessidades.

Na mesma direção, Grinspun (1994) também destaca o comprometimento da Orientação Educacional com o tempo em que é desenvolvida (e conseqüentemente com as demandas dos estudantes situados nele), o que indica a relevância do desenvolvimento de estratégias e de ações para auxiliar os estudantes em suas necessidades atuais, fazendo com que se sintam bem na escola (e nos diferentes espaços sociais) e consigo mesmos. O desenvolvimento integral discente e a consolidação da escola como um espaço de bem-estar coletivo e de reflexão individual sobre seus próprios sentimentos e emoções se mostram basilares à ação cotidiana do orientador, especialmente no período de retorno à escola após quase dois anos de isolamento devido à pandemia (e de intenso sofrimento emocional por parte de muitos alunos).

Como os sujeitos em seu desenvolvimento não estão alheios ao contexto social em que vivem, também não estão imunes a suas transformações e efeitos. Como Bourdieu (2007) aborda ao formular o conceito de *habitus*<sup>89</sup>, há uma relação de interdependência entre realidade subjetiva (cognitivo/mental) e realidade objetiva (na qual o indivíduo está contido, o contexto propriamente

---

<sup>89</sup> O *habitus* pode ser definido como um sistema de disposições duráveis e estruturadas, adquiridas através da socialização e da experiência individual e coletiva. Essas disposições incluem formas de perceber, pensar, sentir e agir que são internalizadas pelos indivíduos e que influenciam suas práticas sociais de maneira não consciente, segundo Bourdieu.

dito). Essa relação (entre o agente e a estrutura) faz com que haja a interiorização do que se processa no exterior, no contexto da sociedade, por meio do processo de socialização, do qual a escola é a segunda instância (sendo a família a instância de socialização primária).

Há, assim, uma relação de interdependência entre o individual e o social, o que pode ser ilustrado pelos efeitos que a pandemia de Covid-19 ocasionou em indivíduos e grupos e na organização das instituições escolares, onde o advento de processos depressivos em crianças e adolescentes constituíram-se enquanto uma realidade consequente do processo pandêmico. Nesse sentido, fomos todos interpelados por uma realidade força motriz de desenvolvimento de sofrimentos emocionais.

O orientador educacional, nesse sentido, tem se tornado um profissional importante para que a escola se edifique como um espaço de acolhimento e de segurança emocional a esses estudantes no retorno à presencialidade obrigatória, favorecendo o estabelecimento de boas relações entre os pares, mas também de desenvolvimento individual. Cabe salientar que devemos considerar na análise das consequências do processo denominado de pós-pandêmico a questão da subjetividade para podermos compreender a relação de interdependência entre o social e o individual. Esperândio esclarece que:

[...] a subjetividade não se trata de algo dado ou predeterminado, como se tivesse uma essência humana universal. A subjetividade (assim como o desejo) não é algo da ordem puramente individual ou genética. É uma construção que se dá a partir do social, mas não é simplesmente um produto desse. Ela se constrói na complexidade das relações de força e a partir de uma multiplicidade de processos em que o sujeito está imerso, sendo esse, ao mesmo tempo, produto e produtor da sociedade. A subjetividade é, portanto, “modelada” na imbricação de várias instâncias, tais como a família, escola, trabalho, religião, meios de comunicação etc., as quais atravessam o indivíduo e este vai significando-as de modo singular. Podemos acrescentar ainda que cada formação sócio-histórica tem algumas formas singulares de “produção de subjetividade”, como por exemplo a fabricação do indivíduo na modernidade, a produção de um “indivíduo disciplinado” no estabelecimento do capitalismo, e agora, no neoliberalismo, a produção de uma “subjetividade flexível”. (ESPERÂNDIO, 2007, p. 12).

A individualidade é constituída pelo que está em nosso entorno também, com a subjetividade se definindo justamente por ser o “eu” em um contexto, sendo a subjetividade uma construção social. A partir da definição de subjetividade estabelecida por Esperândio (2007), pode-se apontar as relações sociais construídas como basilares à constituição dos sujeitos, com suas distintas e específicas, porque contextuais experiências compondo o *self*<sup>90</sup>. Além disso, por meio da citação da pesquisadora, pode-se pensar em como cada um dos indivíduos é atravessado por uma complexidade de processos que são significados por ele e dão sentido à sua existência. Essas questões podem ser importantes para o orientador educacional em suas ações com os estudantes porque indicam a reflexão dos sujeitos sobre si (a fim de conhecerem, reconhecerem e ressignificarem suas emoções) e a constituição de relações saudáveis na escola como parte das exigências de sua função neste período específico.

A situação de sofrimento emocional a que muitos estudantes têm passado – problemática com que os orientadores educacionais têm sido impelidos a lidar rotineiramente – não pode ser reduzida a sensações ou sentimentos particulares e pontuais, mas precisa ser abordada como sintoma do contexto social, já que somos constituídos biológica, psíquica, social e culturalmente. Um dos

<sup>90</sup> Heinz Hartmann, psiquiatra e psicanalista austríaco, define o *self* como a “imagem de si mesmo”, estando composto de estruturas entre as quais estão o ego, o id, o superego e, também, a imagem do corpo, ou seja, a personalidade total (ZIMMERMAN, 2007).

questionamentos feitos durante a pandemia era se seríamos os mesmos após o período pandêmico, e, atualmente, podemos pensar na possibilidade de que não somos, pois, a complexidade das experiências vividas trouxe implicações para o modo como reconhecemo-nos diante das consequências emocionais desta realidade. Se o contexto social está constituído de forma mais equilibrada ou mais patológica, isso influencia os indivíduos, pois os sintomas sociais são manifestos nas pessoas e nos grupos, com a eclosão de problemas emocionais em crianças e jovens durante e após a pandemia não podendo ser interpretada como uma questão pessoal apenas, mas como sendo derivada das tensões e do isolamento vivenciado. Elias nos permite, em sua análise da relação entre o social e o individual, ter uma mais acurada compreensão deste aspecto quando aponta que:

A questão da relação entre processos sociais e ações individuais está frequentemente em primeiro plano. Processos sociais e seres humanos singulares, logo também suas ações, são absolutamente inseparáveis. Mas nenhum ser humano é um começo. Assim como o falar individual provem de uma língua já dada e específica de uma sociedade, assim também todas as outras ações individuais brotam de processos sociais já em andamento. Os próprios processos sociais possuem sem dúvida maior ou menor autonomia relativa frente a determinadas ações de seres humanos singulares, seus planos e ações. Mas não são absolutamente independentes dos seres humanos e das ações humanas. Se os seres humanos parassem de planejar e de agir, então não haveria mais nenhum processo social. Afinal de contas, essa autonomia relativa dos processos baseia-se na vida em comum de uma pluralidade de seres humanos mais ou menos dependentes uns dos outros e que agem uns com os outros ou uns contra os outros – de seres humanos que estão imersos em uma natureza não – humana. A autonomia relativa dos processos sociais baseia-se, em outras palavras, no contínuo entrelaçamento de sensações, pensamentos e ações de diversos seres humanos singulares e de grupos humanos, assim como no curso da natureza não-humana. Dessa interdependência contínua resultam permanentemente transformações de longa duração na convivência social, que por nenhum ser humano planejou e que decerto também antes previu (ELIAS, 2006, p.31).

Essas compreensões, apresentadas ao longo desta seção, trazem indicativos acerca de como a dimensão emocional dos estudantes pode ser compreendida pelos orientadores educacionais neste período particular, além de ratificar a importância dessa função e de sua adaptabilidade às demandas dos alunos. Os referenciais utilizados parecem apontar que a relação consigo e com o outro, no âmbito das relações humanas, está na base do trabalho com as emoções, o que indica caminhos possíveis para se pensar no exercício da função dos orientadores hoje. Essas proposições irão guiar a sistematização e a reflexão acerca dos Trabalhos de Conclusão de Curso de orientadores educacionais, realizadas em seguida, a fim de investigar, interpretar e analisar como esses profissionais têm dado significado à relação entre sua função e o desenvolvimento da dimensão emocional dos estudantes.

## **EDUCAÇÃO E EMOÇÕES: PERCEPÇÕES QUE REVERBERAM NOS TCCS DOS ORIENTADORES EDUCACIONAIS**

Investigar, interpretar e analisar como os orientadores educacionais têm dado significado à relação entre a sua função e o desenvolvimento da dimensão emocional dos estudantes, objetivo deste estudo, adquire uma relevância particular em um contexto no qual, após quase dois anos de isolamento social e de aulas remotas e híbridas (entre 2020 e 2021), os estudantes retornam à escola presencialmente apresentando distintos processos depressivos resultantes desse período. A fim de

construir reflexões que possam elucidar essa questão, realizou-se uma busca por Trabalhos de Conclusão de Curso de especializações em Orientação Educacional (ou Escolar) na base de dados Google Acadêmico<sup>91</sup>, entendendo que, por esse meio, os orientadores teriam suas percepções sobre o tema (ou pelo menos parte delas) identificadas e discutidas<sup>92</sup>.

Ao procurar pelos TCCs de orientadores educacionais, foi realizada uma varredura<sup>93</sup> que resultou, inicialmente, em mais de 300 trabalhos encontrados. Estes, tiveram seus títulos, resumos e palavras-chave lidos para que fossem identificados e selecionados apenas aqueles estudos que resguardavam relação entre a atuação cotidiana dos orientadores e a dimensão emocional dos estudantes. Esse processo resultou na seleção de 13 produções, que foram sistematizadas e analisadas<sup>94</sup>.

Nesses trabalhos selecionados, salientaram-se duas perspectivas a partir das quais as emoções foram abordadas pelos orientadores educacionais. Na primeira delas, os TCCs se aproximaram por relacionar a função dos orientadores ao trabalho com as *relações* estabelecidas no ambiente escolar. Em outra, há a vinculação de sua atuação com a *individualidade* dos estudantes, em que a relação do sujeito com seu próprio “eu” prevalece nas escritas como uma preocupação dos orientadores. Essas aproximações foram possíveis pelo entendimento de que o modo como as emoções são significadas pelos sujeitos reverberam em modos de ser e de se relacionar específicos, já que não são apenas sensações e sentimentos, mas resultado de complexas alterações subjetivas, biológicas e sociais diante de determinados estímulos (CEZAR; VASCONCELOS, 2016). Além disso, as afecções são conceituadas por Illouz (2011) como uma energia para a ação, ou seja, as emoções mobilizam formas de agir em relação a si e aos outros no mundo.

O primeiro agrupamento dos estudos articulou a Orientação Educacional à mediação de conflitos, à integração entre os sujeitos, à construção de boas relações entre o coletivo que compõe a comunidade escolar, à produção de um clima favorável ao convívio e ao combate ao bullying. Contudo, dentre esses trabalhos, identificaram-se percepções específicas. Nos TCCs de Marques (2017) e de Carvalho (2010) predomina a percepção de que o orientador pode, por meio de suas ações, evitar conflitos entre estudantes e entre os próprios professores. Já Carvalho (2010) direciona a crítica a uma retificação da atuação desse profissional, de forma que não seja visto como aquele que apenas exerce sua função com estudantes (como geralmente ocorre nas escolas), mas como alguém que pode auxiliar também os docentes em possíveis embates.

Ainda nesta primeira aproximação entre os TCCs selecionados, as relações entre a família e a escola e entre professores e alunos, especificamente, margeiam as produções de Silva (2010), Gonçalves (2011), Ferreira (2021), Bernardo (2017) e Pinto (2010). Nelas, predominam reflexões acerca

---

<sup>91</sup> Outras bases de dados foram cogitadas para a pesquisa, como a plataforma Scielo, por exemplo, mas devido a especificidades distintas (Scielo concentra artigos), o Google Acadêmico favoreceu a pesquisa. Além disso, os repositórios digitais de universidades que oferecem a especialização (no Rio Grande do Sul, tentou-se Universidade Estadual do Rio Grandes do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal da Fronteira Sul e Universidade de Caxias do Sul) também foram indicados como possibilidade, porém as instituições nem sempre disponibilizam esses estudos e a busca acabou por resultar em poucos achados.

<sup>92</sup> Como brevemente apontado na introdução deste estudo, não houve restrição de um período de tempo para a seleção desses trabalhos (como terem sido produzidos especificamente durante e após a pandemia), pois se compreende que os profissionais que estão atuando hodiernamente nas escolas podem ter realizado sua formação antes disso e as constatações acerca de como a dimensão emocional dos estudantes deve ser abordada em seu cotidiano, expressas em seus TCCs, os auxiliam nas demandas que se impõem atualmente.

<sup>93</sup> Esse processo foi realizado entre os últimos dias de dezembro de 2022 e a primeira quinzena de janeiro de 2023.

<sup>94</sup> Esses resultados foram considerados escassos, o que apontou para duas questões: a primeira delas é que nem todas as instituições têm publicado abertamente (em plataformas online) seus Trabalhos de Conclusão de Curso, o que limita os dados obtidos em pesquisas como esta. Em muitas faculdades e universidades, as monografias têm adotado formato de artigo científico, facilitando sua publicação, mas dificultando sua associação a um TCC. Outra percepção é de que as temáticas implicadas em tais trabalhos de conclusão são plurais, com as dimensões emocionais podendo figurar de modo secundário em muitos deles, mas sendo o assunto principal de apenas alguns, o que justifica os resultados obtidos.

da atuação do orientador educacional como um articulador que pode desenvolver estratégias que tornem o convívio amistoso, enfatizando formas específicas de tratar os estudantes (como em Gonçalves, 2011), ou destacando as boas relações como basilares à participação das famílias na escola (o que é feito por Ferreira, 2021). Silva (2010) frisa a necessidade de integrar essas partes (família e escola), o que se assemelha às discussões empreendidas em mais duas produções, as de Ribeiro (2011) e Almeida (2010), que abordam especificamente essa temática, destacando sua relevância para a aprendizagem. Nesse primeiro agrupamento dos trabalhos, desse modo, identifica-se a perspectiva de que as boas relações estabelecidas na escola melhorariam a *saúde emocional* do grupo e, conseqüentemente, dos indivíduos.

Seguindo a sistematização almejada percebe-se que o trabalho de Almeida (2010), mencionado no parágrafo anterior, além de frisar a integração entre a família e a escola, possui como tema estrutural a motivação dos estudantes, o que o aproxima também do segundo agrupamento de trabalhos realizado para esta pesquisa – em que a função dos orientadores é atrelada ao desenvolvimento de ações que tenham como foco a individualidade dos estudantes. Essa aproximação (entre as emoções e a motivação) se justifica por esse último aspecto significar um engajamento pessoal nas ações, o que depende de estados emocionais convergentes. E no estudo de Almeida (2010), o orientador é apontado como um profissional que pode promover atividades que favoreçam a mobilização dos estudantes para que se sintam encorajados a alcançar objetivos e cumprir metas. Outros dois trabalhos se aproximam dessa temática, mas abordam a motivação a partir de argumentações distintas: Azevedo (2009) destaca a motivação como basilar ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes e Ferreira (2011) indica-a como qualificadora das práticas pedagógicas, na medida em que, se utilizadas estratégias que a potencializem, conflitos entre professores e alunos seriam evitados, já que ambos se sentiriam mais engajados em seus papéis.

Nessa segunda perspectiva identificada entre os TCCs, inclui-se um estudo que indica a função dos orientadores como de auxílio para que, a partir do reconhecimento de suas individualidades, os estudantes realizem escolhas vocacionais assertivas (CARVALHO, 2010). Um outro trabalho trata da autoestima, apontando que os planos cognitivo e afetivo estão em relação e, por isso, o orientador pode apoiar o desenvolvimento desse ponto de modo a favorecer a adaptação dos sujeitos à sociedade competitiva (MALAGGI, 2008). Por último, o estudo de Silva (2009) indica a Orientação como uma função de apoio emocional aos estudantes, podendo auxiliar na resolução de conflitos internos e, aproximando-se do primeiro trabalho citado neste parágrafo (CARVALHO, 2010), em suas decisões profissionais futuras.

As duas perspectivas identificadas neste esforço de sistematização desses Trabalhos de Conclusão de Curso apontam possibilidades de reflexão acerca do modo como a dimensão emocional dos estudantes é significada no cotidiano dos orientadores educacionais<sup>95</sup>. Ambas se tornam importantes para compreender como esses profissionais entendem essa questão, já que os muitos problemas emocionais apresentados pelos estudantes no cenário pós-pandêmico têm trazido questionamentos acerca de seu preparo para lidar, na escola, com sua subjetividade. A partir dessas reflexões, ainda, é possível indicar pistas para que os percursos de formação continuada sejam qualificados a partir das necessidades advindas desse período.

Um primeiro ponto a ser enfatizado remete à percepção de que – tanto nos TCCs que priorizam o âmbito das relações, quanto nos que se dedicam a problematizar a individualidade – há uma parcela de trabalhos em que se sobressai um viés crítico. Em Marques (2017), por exemplo, condena-

---

<sup>95</sup> Mesmo entendendo que, neste estudo, não são contempladas todas as produções de orientadores e que seus TCCs esboçam apenas parte de seu entendimento sobre o assunto, inferências importantes depreendem-se desses achados e podem auxiliar no alcance do objetivo posto para este estudo.

-se a atuação do orientador como uma forma de, gerenciando as emoções discentes, promover sua adaptação à realidade concorrencial vigente. Outros trabalhos, pelo contrário, entendem a Orientação como uma função que pode auxiliar no êxito dos estudantes diante das exigências laborais que serão impostas a eles, como em Malaggi (2008). O binômio adaptação à realidade *versus* crítica social, assim, transparece nas escritas dos orientadores, o que será problematizado em seguida, pois isso se relaciona a uma segunda percepção.

Alguns dos trabalhos sistematizados contextualizam os conflitos e os entraves nas relações entre os sujeitos na escola como parte de problemáticas sociais e culturais; já outra parcela centraliza sua análise apenas na escola, dissociando tais conflitos de questões macroestruturais. Na perspectiva de Milet (1987), utilizado para situar a atuação do orientador educacional anteriormente, estudantes desmotivados, conflitos entre pares e baixa participação e integração entre os sujeitos que formam a comunidade escolar não podem ser associados apenas com indisposições individuais ou falta de incentivo por parte de professores ou familiares. Problemas como esses, por mais que precisem ser discutidos e abordados pelo orientador no espaço singular da escola, devem ser situados como parte das problemáticas que estão para além dela (MILET, 1987).

Por isso, a criticidade também deve estar no horizonte formativo com o qual a Orientação Educacional se compromete, promovendo possibilidades de reflexão de cunho social, cultural e econômico. E a ausência dessa perspectiva crítica em muitos dos trabalhos pode ser um indicativo de temática a ser abordada nos processos de formação desses profissionais. Como o educador se faz na *práxis*, princípio fundamental amplamente discutido por Freire (1969), seus saberes e fazeres são qualificados no cotidiano, em convívio com seus pares e na busca constante por novas perspectivas.

Outra percepção que se sobressai entre os trabalhos sistematizados neste estudo (e que se mostra essencial aos orientadores neste período específico de pós-pandemia) é o cuidado necessário ao se atuar com a dimensão emocional dos estudantes, já que, na escola, ainda há resquícios de preconceitos que levam à interpretação de sujeitos ou de grupos como se eles fossem “problemas”. Como atualmente muitos alunos se mostram debilitados em razão do desenvolvimento de quadros de depressão e ansiedade, não se pode criar ou manter estigmas sobre eles. Esse se destaca como um segundo ponto de atenção a ser enfatizado nas formações oportunizadas aos orientadores educacionais e aos demais profissionais da educação.

Tal apontamento remonta a Grinspun (1994), que destaca como o orientador ainda é direcionado a trabalhar com alunos considerados “problema” em dados contextos, uma compreensão equivocada que permeia também alguns estudos incluídos nesta pesquisa. Para o autor, a Orientação se dedica à construção da cidadania, em processos relacionais dialógicos que compreendam a subjetividade e a intersubjetividade dos estudantes: só com isso haveria seu desenvolvimento em integralidade, situando-o como um sujeito que é parte de um grupo, de uma comunidade, mas tem sua individualidade preservada. Essa compreensão também pode ser indicada como outro elemento importante a ser abordado nas experiências formativas desses profissionais, principalmente porque, neste estudo, percebeu-se que os TCCs costumam indicar ou a subjetividade, ou a intersubjetividade como frentes de trabalho, sendo que ambas estão inter-relacionadas e precisam mobilizar sua rotina de trabalho.

Villon (1994) ratifica a relevância de se situar o sujeito como parte do contexto social e como membro de uma comunidade ao indicar a atuação do orientador como elementar à constituição, na escola, de um bem-estar coletivo – um elemento que apareceu de maneira central em apenas um dos trabalhos encontrados. Com a socialização, o autor compreende que possam ser construídas relações saudáveis que, no período específico que inspira a produção deste estudo, são salutares à participação e à frequência do estudante na escola. Além disso, esse clima favorável pode auxiliar na consolidação de segurança emocional e de satisfação do sujeito em seu reencontro com seus pa-

res e, de certo modo, com a sociedade, já que muitos tiveram sua convivência restrita à família por quase dois anos devido às aulas remotas e híbridas. Com relação a esse elemento, assim, destaca-se que apenas discuti-lo entre os profissionais da educação talvez não baste, sendo necessário efetivar na escola, também entre professores, funcionários e comunidade, essa mesma sinergia em prol de relações saudáveis.

Ainda, percebe-se que poucos dos estudos encontrados abordaram especificamente a individualidade, o trabalho com os estudantes para que se autocompreendam e desenvolvam sua habilidade emocional, algo que pode remeter ao fato de que outros profissionais (como psicólogos, psiquiatras e assistentes sociais, por exemplo) centralizam o *tratamento* dos sujeitos nessa esfera. Apesar disso, o conhecimento crítico e qualificado por parte do orientador educacional (ao lado de outros profissionais que atuam na escola) acerca desse espectro pode ser indicado como uma demanda, principalmente porque, mais do que a preocupação em *tratar* problemas pessoais que estejam implicados na esfera emocional dos estudantes, podem ser promovidos espaços e tempos para a autorreflexão e o crescimento pessoal. Com seus pares e com o apoio dos orientadores educacionais (o que não prescinde de outros profissionais que podem apoiar o estudante em outros momentos) esse aspecto pode favorecer seu conhecimento intrapessoal e, com isso, seu desenvolvimento integral.

Ressalta-se que, como abordado por Milet (1987), o social e o individual estão em relação, sendo que o bem-estar emocional pode não simbolizar apenas dificuldades internas e individuais. Pelo contrário, diante da insegurança sanitária, das dificuldades econômicas, da falta de acesso a serviços sociais básicos e a elementos atinentes à própria sobrevivência (como moradia e alimentação saudável), pelos quais muitas famílias passaram (e ainda passam) durante a pandemia, problemas emocionais não são apenas *pessoais*. Nesse sentido, Milet (1987) indica a função do orientador também como política, pois possibilita o desenvolvimento da criticidade – percebida como ausente em boa parte dos trabalhos analisados.

Antes de findar esta breve discussão acerca dos significados que emergem diante da sistematização realizada quanto aos TCCs de orientadores que abordam as emoções, destaca-se que todos os trabalhos se mostram comprometidos com a Orientação Educacional e reconhecem sua centralidade para o desenvolvimento dos estudantes, principalmente quanto às relações que são estabelecidas na escola e à individualidade desses sujeitos. Apesar disso, são percebidas possibilidades para qualificar seus processos formativos, de forma a desenvolver e aprofundar o autoconhecimento dos estudantes (inter-relacionando ações que incluem tanto a subjetividade, quanto a intersubjetividade) e a tornar a escola um espaço de bem-estar e de acolhimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, objetivou-se analisar como os orientadores educacionais têm dado significado à relação entre a sua função e o desenvolvimento da dimensão emocional dos estudantes, o que foi realizado a partir da sistematização e da reflexão acerca de Trabalhos de Conclusão de Curso de especializações em Orientação Educacional. Esse processo mostrou que poucos trabalhos publicizados no banco de dados Google Acadêmico abordavam essa relação, o que não descarta sua relevância na atuação desses profissionais. Pelo contrário, os orientadores educacionais têm sido muito requisitados para desenvolver ações com crianças e jovens que, diante do isolamento social e do posterior retorno à presencialidade escolar devido à pandemia de Covid-19, têm sido identificados com muitos problemas emocionais.

A partir deste estudo, evidencia-se a necessidade de que, para além da especialização, sejam

disponibilizadas pelas redes de ensino propostas de formação continuada que aprofundem reflexões e favoreçam novas perspectivas para a práxis do orientador frente às exigências deste período específico. Ainda, ratifica-se a relevância de que, no cotidiano escolar, o viés dialógico prevaleça em sua atuação, já que crianças e jovens têm se mostrado abertos a discutir a dimensão emocional, utilizando com frequência as redes sociais para expressar suas percepções sobre esse tema e indicando-o como uma necessidade basilar ao humano. Assim, por mais que os desafios sejam muitos devido aos danos resultantes da pandemia, há otimismo no horizonte, e com formação adequada aos profissionais e auxílio mútuo entre a comunidade escolar muitas barreiras podem ser vencidas e, no contexto da educação pública, desde que haja vontade política por parte dos governos municipais, estaduais e federal.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Bianca Cristina Araujo de. **Orientador pedagógico: motivar para educar**. 2010. 47 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica) - Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: [http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/g200508.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/g200508.pdf). Acesso em: 03 jan. 2023.

AZEVEDO, Simone de Souza Maria. **Motivação e desmotivação: um desafio para a orientação educacional e pedagógica**. 2009. 42 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica) - Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro. 2009. Disponível em: [http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/c204241.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/c204241.pdf). Acesso em: 30 dez. 2022.

BERNARDO, Tatiane Silveira. **A orientação educacional e a construção de uma perspectiva baseada na dialogicidade**. 2017. 18 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Orientação Educacional) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Cerro Largo. 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1928/1/BERNARDO.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Da distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo/ Porto Alegre: Edusp/Zouk, 2007.

CARVALHO, Vilson Sergio de. **A orientação educacional sob o viés da ação preventiva no ambiente escolar**. 2010. 44 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica) - Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: [http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/C205239.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C205239.pdf). Acesso em: 06 jan. 2023.

CEZAR, Adieliton Tavares; VASCONCELOS, Helena Pinheiro Jucá. Diferenciando sensações, sentimentos e emoções: uma articulação com a abordagem gestáltica. **IGT rede**. Rio de Janeiro, vol. 13, n. 24, 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S-1807-25262016000100002#n\\*](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1807-25262016000100002#n*). Acesso em: 18 jan. 2023.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1995

ESPERÂNDIO, Mary Rute Gomes. **Para entender Pós-Modernidade**. São Leopoldo: Sinodal, 2007.

FERREIRA, Alessandra Teles Sirvinskas. **Do orientador educacional e pedagógico: das estratégias motivacionais para estimular a aprendizagem**. 2011. 58 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica) - Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: [http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/c205922.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/c205922.pdf). Acesso em: 30 dez. 2022.

FERREIRA, Cátia dos Santos. **A relação do orientador educacional com as famílias em tempos de pandemia: realidade de uma escola pública**. 2021. 21 p. Trabalho de conclusão de Curso (Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Bagé. 2021. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2200>. Acesso em: 07 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Papel da educação na humanização**. Tradução de Carlos Souza. Revista Paz e Terra. Rio de Janeiro, 4(69):123-132, out. 1969. [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1127/2/FPF\\_OPF\\_01\\_0003.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1127/2/FPF_OPF_01_0003.pdf)

GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin. A Orientação Educacional - Uma perspectiva contextualizada. GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin (org.). **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, Vanessa de Oliveira. **O olhar do orientador educacional na relação professor/aluno**. 2011. 31 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica) - Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: [http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/c206100.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/c206100.pdf). Acesso em: 02 jan. 2023.

ILLOUZ, Eva. **O amor nos tempos do capitalismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=resultados>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MALAGGI, Ana Paula Gomes Baltazar. **Auto-estima como base na formação do educando**. 2008. 60 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional) - Associação Juniense de Ensino Superior do Vale do Juruena, Vilhena. 2008. Disponível em: [https://ead.ajes.edu.br/uploads/arquivos/monografia\\_20170814170003.pdf](https://ead.ajes.edu.br/uploads/arquivos/monografia_20170814170003.pdf). Acesso em: 02 jan. 2023.

MARQUES, Marciele. **Conflitos docentes**: a necessidade da orientação educacional na interação entre professores. 2017. 14 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Orientação Educacional) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Cerro Largo. 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1953>. Acesso em: 29 dez. 2022.

MILET, R. M. L. Uma orientação que ultrapassa os muros da escola. **Revista Ande**. São Paulo, n. 10, 1987.

PINTO, Maria Alice Cabral Ribeiro. **Bullying**: uma questão de responsabilidade social e a orientação educacional. 2010. 50 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica) - Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: [http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/T205530.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/T205530.pdf). Acesso em: 29 dez. 2022.

RIBEIRO, Solange de Azevedo. **Do orientador educacional** – mediador eficaz entre professor, aluno e família na unidade escolar. 2011. 46 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica) - Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: [http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/R200210.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/R200210.pdf). Acesso em: 02 jan. 2023.

SILVA, Eliana Pereira da. **Orientação educacional**: como trazer a família para a escola? 2010. 39 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica) - Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro. 2010. Disponível: [http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/c205311.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/c205311.pdf). Acesso em: 02 jan. 2023.

SILVA, Rosana Cristina da Silva Costa. **O papel do orientador educacional na escolha profissional dos jovens**. 2009. 58 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica) - Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro. 2009. Disponível em: [http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/C204474.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C204474.pdf). Acesso em: 29 dez. 2022.

VILLON, Ivanita Gil. Orientação educacional e a comunidade. *In*: GRINSPUN, M. P. S. (org.). **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 1994.

ZIMERMAN, David E. **Fundamentos psicanalíticos**: teoria, técnica e clínica - uma abordagem didática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

# A GESTÃO DOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS DEMOCRÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO CONTEXTO DA POLÍTICA DAS DIFERENÇAS

TREVISAN, Tatiana Valéria<sup>96</sup>; LUTZ, Armgard<sup>97</sup>

E-mail: tatiana-trevisan@uergs.edu.br; armgard-lutz@uergs.edu.br

## RESUMO

Esse artigo é o resultado da pesquisa desenvolvida no Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Gestão em Educação: Supervisão e Orientação da UERGS, Unidade de Cruz Alta, intitulada “A gestão dos processos democráticos pedagógicos para a educação de adultos no contexto da política das diferenças”. Objetivou-se, por meio de uma revisão de literatura, pesquisar o modo como a gestão dos processos democráticos na educação está trabalhando com a política das diferenças, especificamente na educação para adultos, percebendo seus elementos determinantes básicos e suas possibilidades de reversão. A gestão da escola democrática precisa considerar o aumento da esperança de vida média, ao nascer, da população brasileira e o que isso poderá impactar na educação. A mudança na pirâmide populacional, com um aumento expressivo de pessoas com 60 anos e mais, implica em viver provavelmente durante um período bastante longo para que os adultos tenham a possibilidade de renovar os conhecimentos, para não se tornarem marginalizados pela sociedade. A educação, nesse contexto, poderá manifestar-se como um processo de transformação no qual o humano se desenvolva, informando e reformando a si, aos outros e ao meio em que vive. Os processos de ensino e aprendizagem podem e precisam considerar formas inovadoras de atuação, objetivando a inserção nos conteúdos de temáticas como a cidadania, o autoconhecimento, a autorrealização e a convivência saudável dos estudantes. A finalidade da escola/educação, verdadeiramente democrática, será, então, a de propiciar condições indispensáveis, para que o indivíduo possa continuamente firmar-se e tornar-se um agente de desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Política das diferenças. Educação de adultos.

## ABSTRACT

This paper is the result of research carried out in the Completion of Course Work Lato Sensu Postgraduate Management in Education: Supervision and Guidance at UERGS, Cruz Alta, entitled “The management of democratic pedagogical processes for adult education in the context of the politics of differences”. The purpose was, through a literature review, to investigate how the management of democratic processes in education is working with the politics of differences, specifically in adult education, perceiving its basic determinant elements and its possibilities of reversal. Democratic school management needs to consider the increase in average life expectancy at birth of the Brazilian population and what this could impact on education. The change in the population pyramid, with a significant increase in people aged 60 and over, probably implies living for a long period so

---

<sup>96</sup> Aluna do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Gestão em Educação: Supervisão e Orientação da UERGS, Unidade de Cruz Alta. Autora.

<sup>97</sup> Professora Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Gestão em Educação: Supervisão e Orientação da UERGS, Unidade de Cruz Alta. Orientadora.

that adults have the possibility of renewing their knowledge, so as not to become marginalized by society. Education, in this context, can manifest itself as a transformation process in which the human being develops, informing and reforming himself, others and the environment in which he lives. The teaching and learning processes can and need to consider innovative ways of acting, aiming at the inclusion in thematic contents such as citizenship, self-knowledge, self-realization and healthy coexistence of students. The function of the school/education, truly democratic, will be, then, to provide indispensable conditions, so that the individual can continuously establish himself and become an agent of development.

**Keywords:** Democratic leadership. Politics of differences. Education adults.

## INTRODUÇÃO

Esse artigo é o resultado da pesquisa desenvolvida no Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Gestão em Educação: Supervisão e Orientação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Cruz Alta.

O momento histórico que vivemos frequentemente nos impõe redefinições político-ideológicas e pedagógicas. A reflexão pedagógica inicia na ampliação do olhar sobre os fenômenos educativos, a incorporação e a preocupação com os vínculos entre saberes escolares e saberes sociais, ensino e cultura, trajetórias pessoais e escolares, tanto dos estudantes quanto dos professores, produção do conhecimento, diferenças e diversidade cultural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, apontou mudanças significativas nesse horizonte, ascendendo a concepção de educação, para além dos muros escolares. Em seu Artigo 1º lê-se que, “a educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. No inciso 2º do Artigo 1º acrescenta que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e da prática social” (BRASIL, 1996). Os estudos e pesquisas encontram, neste novo olhar da educação, a possibilidade de reconstrução dos processos pedagógicos descobrindo na política das diferenças o diálogo enriquecedor entre a pedagogia escolar (processos pedagógicos, didática...) e as outras áreas do social (movimentos sociais, diversidade cultural, gênero...). Percebe-se em Assmann que o desafio concreto para a educação é o de repensar que existe uma:

co-gênese das formas de aprendizagem com as formas de vida. Isso obriga a pedagogia a repensar e redefinir-se como um conjunto de atividades propiciadoras e ativadoras de processos vitais, isto é, formas vivenciais de experiência do conhecimento, já que sem isso não haverá verdadeira aprendizagem (1996, p. 8).

Em sua obra *Paradigmas Educacionais e Corporeidade*, evidencia que há mais de décadas esta forma de perceber o conhecimento vem instigando os educadores que procuram dar mais vida à educação indicando, a exemplo da política das diferenças, a noção de corporeidade, sugerindo que a mesma, “não é a fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal” (ASSMANN, 1993, p. 77).

Estas novas formas de aprendizagem fundamentam-se na relação horizontal priorizada pela gestão democrática. A esta é conferida a função de desenvolver e implementar as políticas educacionais, do planejamento e da avaliação do processo pedagógico. Nesta relação operativa criam-se

ações no ideário da qualidade do ensino, visando a avaliação e desenvolvimento de novas políticas educacionais. Entendendo ensino de qualidade, como aquele em que a escola promove para todos os domínios de conhecimentos (...) ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LIBÂNEO, 2002).

No entanto, a manifestação real de uma gestão (entendendo professores e assessores pedagógicos como gestão) voltada à política das diferenças atua apenas na superficialidade da questão. Embora na teoria, hoje no Brasil, diga-se que vivemos sob a direção de uma democracia, temos uma pluralidade de lutas particulares isoladas que terminam na submissão inconsciente ao capitalismo e a repetição de padrões historicamente cristalizados:

O capitalismo é constituído pela exploração de classe; é um processo totalizador cruel que dá forma a nossa vida em todos os aspectos imagináveis; ele submete toda vida social às exigências abstratas do mercado, por meio da mercantilização da vida em todos os seus aspectos, determinando a alocação do trabalho, lazer, recursos, padrões de produção, de consumo e a organização do tempo (WOOD, 2003, p. 224).

Uma verdadeira democracia deveria reconhecer a diferença, enriquecendo seu projeto com recursos e as ideias dos novos movimentos sociais. Se incorporado, deste modo, notavelmente, teríamos consequências importantes para a educação. Algumas modificações neste sentido iniciaram nos anos oitenta, quando se fortaleceu o processo de redemocratização do país. O chamado *movimento intelectual* despertou para a reflexão sobre a educação e a escola, encontrando nos textos de Gramsci (1978), o suporte para avançar o debate sobre os elementos que fundamentam uma visão socialista da educação. A década de 1990 foi marcada por uma série de reformas políticas para o sistema educacional brasileiro, no qual fóruns, questionamentos e estudos passaram a fazer parte do contexto educacional dos educadores e especialistas. O estado pressionado por organismos internacionais e pelas mudanças de mercado mundiais via-se na obrigação de trilhar novos caminhos à educação.

Visualizando a necessidade de potencializar os diferentes saberes produzidos no âmbito educacional, os processos pedagógicos, que se situam no cerne das mudanças operativas referente ao contexto da política das diferenças, é que se questiona: como a gestão dos processos democráticos na educação está trabalhando com a política das diferenças e suas possibilidades de reversão?

Complementa-se ao justificar-se pelo fato de representar uma oportunidade de aprofundar os referenciais teóricos dando 'voz' às múltiplas experiências silenciadas pelo sistema educacional de professores que, segundo Nóvoa (1997, p. 15) "ensinam aquilo que são e que, naquilo que são se encontra muito daquilo que ensinam" e dos estudantes de tal realidade. Revisitar a política das diferenças é incitar a valorização do cotidiano nas suas especificidades e heterogeneidades.

Para tanto, tendo como foco principal de pesquisa a gestão dos processos democráticos na educação, a valorização da política das diferenças e a educação de adultos/idosos, por meio de uma revisão de literatura, utilizou-se de referências nas temáticas estudadas, os autores Assmann, Libâneo, Nóvoa, Tardif, Gramsci, Freire, Arroyo, entre outros, além de diversas Leis que sustentam a proposta, objetivou-se: pesquisar o modo como a gestão dos processos democráticos na educação está trabalhando com a política das diferenças, especificamente na educação para adultos, percebendo seus elementos determinantes básicos e suas possibilidades de reversão.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, nasceu proveniente de discussões educacionais e mudanças globais, visando estabelecer as diretrizes e bases para a educação nacional, orientando a educação escolar em instituições próprias de ensino. Ao colocar que a educação deve vincular-se ao mundo do trabalho e ao da prática social, está afirmando que o conhecimento adquirido deve ter aplicação no mundo da vida, sendo útil à sociedade em que o indivíduo está inserido.

No que tange a educação de adultos, fundamental referenciar com Paulo Freire:

A alfabetização de adultos enquanto ato político e ato de conhecimento, comprometida com o processo de aprendizagem da escrita e da feitura da palavra, simultaneamente com a “leitura” e a “reescrita” da realidade, e a pós-alfabetização, enquanto continuidade aprofundada do mesmo ato de conhecimento iniciado na alfabetização, de um lado, são expressões da reconstrução nacional em marcha; de outro, práticas impulsionadoras da reconstrução. Uma alfabetização de adultos que, em lugar de propor a discussão da realidade nacional e de suas dificuldades, em lugar de colocar o problema da participação política do povo na reinvenção da sua sociedade, estivesse girando em volta dos ba-be-bi-bo-bu, a que juntasse falsos discursos sobre o país, como tem sido tão comum em tantas campanhas, estaria contribuindo para que o povo fosse puramente representado na sua história. É preciso, na verdade, que a alfabetização de adultos e a pós-alfabetização, a serviço da reconstrução nacional, contribuam para que o povo, tomando mais e mais a sua história nas mãos, se refaça na feitura da história (FREIRE, 1989, p. 24).

A alternativa epistemológica que se apresenta para a educação (e a de adultos) surge na identificação de outros saberes presentes em contextos considerados não declarados, ou seja, nas formas universais de manifestação das diferenças (o contrário de homogeneizador). Permitir o diálogo entre os diferentes saberes vivificaria o labor educativo, humanizando as práticas pedagógicas. Para Tardif (2002, p. 39), o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Neste sentido, Tardif atesta que os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. No entanto, esta reflexão depara-se com as restrições existentes sobre as políticas governamentais comprometidas com interesses adversos aos construídos coletivamente, acentuando a visão separatista entre o mundo vivido das subjetividades e o mundo da escola. Encontro em Gramsci a reflexão sobre esta dualidade escolar, observando que a problematização não se restringe apenas aos métodos de ensino. Segundo o autor, a “marca social da escola não está nos seus métodos de ensino e sim no fato de existir um tipo de escola para cada grupo social” (1978, p. 136).

Retomando a ideia inicial, visualiza-se que experiências dignificantes no contexto das diferenças são aparentemente significativas, no entanto, categorizadas como complementos do processo pedagógico. Mas, o que é a política das diferenças? É o “não continuar pensadas como políticas de inclusão, de superação de fardos, nem sequer de igualdade pela ascensão social”. Não é o pensar em “políticas compensatórias de carências, nem distributivas de competências, nem inclusivas. Têm de ser equacionadas como políticas de reconhecimento e direito à pertença política a espaços” (ARROYO, 2011, p. 91). Ainda:

que intervenções na gestão dos sistemas educativos para serem espaços de reconhecimento de culturas, saberes, formas positivas de pensar os diferentes e de pensar-se? As políticas generalistas, abstratas, vêm fracassando porque ignoram que estão chegando os filhos dos coletivos diferentes, confor-

mados e alocados em nossa história como inexistentes. Na medida em que se afirmam presentes, existentes, sujeitos de saberes e de culturas, de história e de memória, de identidades e de valores, as políticas são forçadas a fortalecer essa presença, esse reconhecimento. Deixar de ser políticas compensatórias, distributivas, inclusivas para ser políticas afirmativas. Não são essas ações afirmativas que os coletivos diferentes reivindicam do Estado, das universidades, dos currículos e das escolas e sua gestão? (ARROYO, 2011, p. 92).

Disto decorre que, na lógica da construção das políticas públicas articuladas com uma governamentalidade democrática, é sempre mais interessante e produtivo afirmar a diversidade, em detrimento da diferença. Esta agregaria instabilidades ao sistema, provocando perigosos desequilíbrios aos processos dinâmicos de condução das condutas em meio à liberdade. O que temos acompanhado no Brasil, segundo Gallo:

é a construção de uma ordem governamental inclusiva, que procura tudo abarcar e tudo gerir para que não fiquem brechas, para que essa ordem não seja perturbada. Mas, por mais que os esforços sejam abrangentes, diferenças resistem, não se deixam capturar pela ordem inclusiva. E podem fazer irromper uma política diferencial, que impõe uma descontinuidade, uma perturbação. Como podem as perturbações causadas pelas diferenças que estão fora da ordem policial produzir transformações? É necessário que o fora se encontre com a interioridade da inclusão cidadã, não para incluir-se nela, mas para evidenciar que ela não é capaz de tudo abarcar, que sempre haverá algo fora perturbando e desequilibrando um sistema que se propõe estável (GALLO, 2017, p. 1519-1520).

Hoje, são inúmeros os autores que enfatizam a viragem cultural (NASH, 2001) ocorrida na gestão política e nos movimentos sociais, ao localizar diversos tipos de reivindicações e formas de ativismo já não na esfera da política tradicional, mas na esfera da produção cultural e das identidades. A partir daqui a gestão política pode, potencialmente, existir e ser analisada enquanto tal, em qualquer contexto da vida social em que o poder opere (sob a forma de resistência ou de subordinação), envolvendo a contestação de identidades e relações sociais normalizadas, nas quais um indivíduo ou grupo se veja subordinado a outro, seja em qualquer instância social. A este processo, Beck (2000) chama de reinvenção da política, fazendo-o corresponder à re-politização de áreas e temas tradicionalmente fora das instâncias burocráticas e formais do exercício político e suas instituições representativas num contexto de educação reflexiva.

Candau, V. M. F.; Russo, K. (2010) chamam atenção para a:

construção dos estados nacionais no continente latinoamericano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. 2010, p. 154).

Os movimentos sociais nos colocam diante da realidade histórica do continente, marcada pela negação dos “outros”, física ou simbólica, ainda presente nas sociedades latino-americanas. Neste universo situou, particularmente, a educação para adultos/idosos com algumas reflexões sobre a problemática das relações entre interculturalidade e educação para essa população.



## A EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO NO BRASIL

A promulgação da Constituição em 1988, que garantiu em Lei o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos, também ampliou o dever do Estado para com a educação de jovens e adultos (EJA) (PORCARO, 2016). Nos anos 90, o desafio da EJA passou a ser o estabelecimento de uma política e de metodologias criativas, com a universalização do ensino fundamental de qualidade. A título de conhecimento, segundo Strelhow:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino criada pelo Governo Federal que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada. Permite que o aluno retome os estudos e os conclua em menos tempo e, dessa forma, possibilitando sua qualificação para conseguir melhores oportunidades no mercado de trabalho (2010, p. 49-50).

Contudo, em sua maioria, os governos não lançaram novos planos para a educação de adultos, exceto, nos anos entre 2003 e 2010, quando ocorre, ao menos, a expansão da educação profissional. Ou seja, embora ocorram iniciativas na Lei e esforços individuais em escolas de educação básica, a educação de adultos ainda segue, na maioria das vezes, apenas como espaço de incorporação, lugar de reprodução “natural(lizada)” de disciplinas e normatividades produzidas por saberes e poderes de natureza institucional ou informal.

Considerando essas questões, assevera-se a preocupação com a educação de adultos, ao analisar a taxa de analfabetismo no Brasil que, embora tenha passado de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação (PNAD), representa mais de 11 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. A incidência chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, 19,3%, e mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%). Entre os que têm 60 anos ou mais, as taxas são 9,5% na Região Sul; 9,7% no Sudeste; 16,6% no Centro-Oeste; 25,5% no Norte; e 37,2% no Nordeste<sup>98</sup>.

Está realidade pode ser ainda mais agravante, visto a revisão 2019 das projeções da Organização das Nações Unidas (ONU), o número de idosos no mundo com 60 anos e mais era de 202 milhões em 1950, passou para 1,1 bilhão em 2020 e deve alcançar 3,1 bilhões em 2100. O crescimento absoluto foi de 15,2 vezes. Em termos relativos à população idosa de 60 anos e mais representava 8% do total de habitantes de 1950, passou para 13,5% em 2020 e deve atingir 28,2% em 2100 (um aumento de 3,5 vezes no percentual de 1950 para 2100). Quanto ao Brasil, o documento da ONU evidencia que o aumento da população idosa do Brasil tem sido muito mais intenso do que no cenário global. O número de brasileiros idosos de 60 anos e mais era de 2,6 milhões em 1950, passou para 29,9 milhões em 2020 e deve alcançar 72,4 milhões em 2100. O crescimento absoluto foi de 27,6 vezes. Em termos relativos a população idosa de 60 anos e mais representava 4,9% do total de habitantes de 1950, passou para 14% em 2020 e deve atingir o impressionante percentual de 40,1% em 2100 (um aumento de 8,2 vezes no peso relativo entre 1950 e 2100).

Dito isto, encontra-se na introdução do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão, publicado pelo MEC em 2013 que:

<sup>98</sup> Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos> e <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>.

(...) um dos desafios posto pela contemporaneidade às políticas educacionais é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal, social inalienável à educação. O direito universal deve ser analisado isoladamente em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais a educação incide decisivamente. Nessa perspectiva, torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso à educação e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos (CRAVEIRO; MEDEIROS, 2013, p. 7).

Sílvio Gallo (2017, p. 1513), chama atenção para o fato de que “o documento, em qualquer momento, trata de diferenças; é sempre a diversidade que é afirmada. A diversidade permite remeter ao direito universal, como aglutinador de tudo aquilo que é diverso”. Ela está implicada no conjunto daquilo que compõe o universal. Em outras palavras, há uma unidade que é resultante da diversidade ou, numa direção distinta, a diversidade é nada mais do que o desdobramento de uma unidade. Tomar a diversidade em lugar da diferença significa “domar” a diferença, apaziguá-la, neutralizar os horrores que o efetivamente diferente poderia provocar. Na verdade, trata-se de não se suportar a alteridade. Lidar com o diverso é lidar com distintas faces de nós mesmos, não com o totalmente outro. Por outro lado, a diferença implica em multiplicidade, nunca em unidade. Na afirmação da diferença, não há unidade possível, não há como reunir as multiplicidades em um conjunto único, logo não cabe aqui o apelo ao universal. Pode-se dizer que, de acordo com o autor, a “diferença implica no fora posto que sempre escapa aos conjuntos, enquanto a diversidade implica no dentro, na interiorização, no pertencimento a um grupo que, por sua vez, encontra-se em outro grupo, até que se chegue ao universal”. Por isso, a diversidade está diretamente articulada com os jogos de inclusão. É sempre possível organizar grupos, conjuntos que contenham o diverso. Mas, segundo ele, o “diferente escapa, não se deixa conter. Seria inútil tentar incluir as diferenças, pois elas proliferam, se multiplicam e não se deixam conter em qualquer conjunto”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabeleça que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, considerando o segmento da pessoa idosa, ainda essa situação parece chamar a atenção quando se percebe que a educação é contemplada somente como modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O idoso é um adulto, porém, tratando-se da questão educacional, assume características específicas, que exige uma metodologia diferenciada que precisa ser respeitada/pensada, conforme os objetivos que se pretende.

<sup>99</sup> A primeira experiência brasileira de educação para idosos foi implementada pelo Serviço Social do Comércio (SESC) de São Paulo, sob influência francesa. Na década de 1960 essa Organização fundou os primeiros Grupos de Convivência e, na década de 1970, as primeiras Escolas Abertas para a Terceira Idade. Ofereciam informações sobre o envelhecimento, programas de preparação para aposentadoria, atualização cultural e atividades físicas, de expressão e de lazer. Sustentados numa proposta de educação permanente, buscavam o desenvolvimento de potencialidades, de novos projetos de vida e estimulavam a participação ativa do idoso na família e na comunidade. Fonte: CACHIONI, Meire, *et al*, 2015. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rnkWvrrHNGM5j6sMc3sHLzm/?format=pdf&lang=pt>.

<sup>100</sup> A alteração foi um pedido do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa, que é vinculado à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e responsável pela elaboração da Política Nacional do Idoso. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/07/26/estatuto-do-idoso-passa-a-ser-chamado-estatuto-da-pessoa-idosa#:~:text=A%20Lei%2014.423%2F2022%2C%20de,Oficial%20da%20Uni%C3%A3o%20\(DOU\).&text=O%20E2%80%9CESTATUTO%20DO%20IDOSO%2%80%9D%20AGORA,NOVA%20DENOMINA%C3%87%C3%83O%20J%C3%81%20EST%C3%81%20VALENDO](https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/07/26/estatuto-do-idoso-passa-a-ser-chamado-estatuto-da-pessoa-idosa#:~:text=A%20Lei%2014.423%2F2022%2C%20de,Oficial%20da%20Uni%C3%A3o%20(DOU).&text=O%20E2%80%9CESTATUTO%20DO%20IDOSO%2%80%9D%20AGORA,NOVA%20DENOMINA%C3%87%C3%83O%20J%C3%81%20EST%C3%81%20VALENDO). Autoria de Iara Farias Borges – Rádio Senado.

<sup>101</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm).

A criação de ações voltadas a educação com idosos é datada de 1960-1970<sup>99</sup>, no entanto, somente em 2003 com a aprovação do Estatuto do Idoso (Lei 10.741/03), hoje com nova denominação – Estatuto da Pessoa Idosa<sup>100</sup>, é que a criação das chamadas Universidades da Terceira Idade, denominação dos projetos no Ensino Superior para idosos, foi alavancada no Brasil. No seu Artigo 25<sup>101</sup>, prescreve que as instituições de educação superior ofertarão às pessoas idosas, na perspectiva da educação ao longo da vida, cursos e programas de extensão, presenciais ou a distância, constituídos por atividades formais e não formais.

Meire Cachioni (2012), pesquisadora na área da gerontologia, ratifica a decisão do Estatuto, fortalecendo a ideia de ambientes de aprendizagem saudáveis que propiciassem saberes culturais e exercício da cidadania, primeiras propostas das universidades para terceira idade, denominação inicial dos projetos e programas educacionais voltados à velhice no Brasil.

O grupo gestor da escola democrática, e o Orientador e Supervisor Educacional são integrantes dessa equipe, precisa considerar o aumento da esperança de vida média, ao nascer, da população brasileira e o que isso poderá impactar na educação. A mudança na pirâmide populacional, com um aumento expressivo de pessoas com 60 anos e mais, implica em viver-se provavelmente durante um período bastante longo para que os adultos, cada vez mais, tenham a possibilidade de renovar os conhecimentos, para não se tornarem marginalizados pela sociedade. Neste sentido, é solicitada a gestão democrática que se comprometa com a educação de adultos de qualidade, fortalecendo o ensino participativo, crítico e emancipado (BAGNARA *et al.*, 2016).

A educação, neste contexto, poderá manifestar-se como um processo de transformação no qual o humano se desenvolva, informando e reformando a si, aos outros e ao meio em que vive. Os processos de ensino e aprendizagem podem e precisam considerar formas inovadoras de atuação, objetivando a inserção nos conteúdos temáticas como a cidadania, o autoconhecimento, a autorrealização e a convivência saudável dos estudantes. A possibilidade de permanecer como um cidadão consciente de suas responsabilidades, no ambiente escolar, será refletida na atuação, participação e decisão dos momentos sociais.

A finalidade da escola/educação, verdadeiramente democrática, será, então, a de propiciar condições indispensáveis para que o indivíduo possa continuamente firmar-se e tornar-se um agente de desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA BRASIL. **Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>. Acesso em 05/09/2022.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. Estatísticas Sociais, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em 15/11/2022.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V. 27, N. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969/11600>. Acesso em 02/10/2021.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

BAGNARA, Ivan Carlos; BUGONE, Ana Cláudia; DALABETHA, Andiará. O orientador educacional e seus desafios no contexto escolar. **REI, Revista de Educação do IDEAU**. Vol. 11, Nº 23, janeiro - junho, 2016.

BECK, Ulrich. A reinvenção da política. Rumo a uma teoria da modernização reflexiva, In: BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony e LASH, Scott. **Modernização Reflexiva**. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno. Oeiras: Celta, 2000.

BORGES, Iara Farias. Estatuto do idoso passa a ser chamado estatuto da pessoa idosa. **Rádio Senado**. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/07/26/estatuto-do-idoso-passa-a-ser-chamado-estatuto-da-pessoa-idosa#:~:text=A%20Lei%2014.423%2F2022%2C%20de,Oficial%20da%20Uni%3%A3o%20\(DOU\).&text=O%20%E2%80%9CESTATUTO%20DO%20IDOSO%E2%80%9D%20AGORA,NOVA%20DENOMINA%3%87%C3%83O%20J%C3%81%20EST%3%81%20VALENDO.%20Dispon%3ADvel%20em:%20http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.741.htm](https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/07/26/estatuto-do-idoso-passa-a-ser-chamado-estatuto-da-pessoa-idosa#:~:text=A%20Lei%2014.423%2F2022%2C%20de,Oficial%20da%20Uni%3%A3o%20(DOU).&text=O%20%E2%80%9CESTATUTO%20DO%20IDOSO%E2%80%9D%20AGORA,NOVA%20DENOMINA%3%87%C3%83O%20J%C3%81%20EST%3%81%20VALENDO.%20Dispon%3ADvel%20em:%20http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm). Acesso em 04/11/2022.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 01/09/2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 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 01/10/2022.

BRASIL. **Lei no 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Estatuto da pessoa idosa. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm). Acesso em 03/10/2022.

CACHIONI, Meire. Universidade da terceira idade: história e pesquisa. **Revista Temática Kairós Gerontologia**, 15 (7), 01-08, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/15225/11354>. Acesso em 15/09/2022.

CACHIONI, Meire; ORDONEZ, Tiago Nascimento; BATISTONI, Samila Sathler Tavares; SILVA, Thaís Bento Lima. Metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas por educadores de uma universidade aberta à terceira idade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 81-103, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rnkWvrrHNGM5j6sMc3sHLzm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02/10/2022.

CANDAU, Vera Maria F.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**. Vol. 10, núm. 29, enero-abril, 2010, pp. 151-169. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444009.pdf>. Acesso em 29/09/2022.

CRAVEIRO, C. B. A.; MEDEIROS, S. (Org.). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica: diversidade e inclusão**. Brasília: CNE/MEC/SECADI, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GALLO, Sílvio. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, V. 31, N. 63, p. 1497-1523, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n63a2017-10>. Acesso em 03/09/2022.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

NASH, Kate. The 'cultural turn' in social theory: towards a theory of cultural politics. **Sociology**. V. 35, N. 1, 2001.

NÓVOA, António (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1997.

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da educação de jovens e adultos no Brasil**. 2016. UFBA. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8241757-A-historia-da-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil.html>. Acesso em 05/10/2022.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**. 2010. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5330896/mod\\_resource/content/1/BREVE%20HIST%3%93RIA%20SOBRE%20A%20EDUCA%3%87%3%83O%20DE%20JOVENS%20%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5330896/mod_resource/content/1/BREVE%20HIST%3%93RIA%20SOBRE%20A%20EDUCA%3%87%3%83O%20DE%20JOVENS%20%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL.pdf). Acesso em 01/10/2022.

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

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo - a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

# DESAFIOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: UM OLHAR PARA TESES E DISSERTAÇÕES

HANSEN, Taís Regina<sup>102</sup>; DA PIEVE, Maria da Graça Prediger<sup>103</sup>; NAVARINI, Jussara<sup>104</sup>

E-mail: tais-hansen@uergs.edu.br; maria-pieve@uergs.edu.br; jussara-navarini@uergs.edu.br

## RESUMO

O orientador educacional representa um profissional indispensável nas escolas de Educação Básica, capaz de promover práticas e ações que se aproximem da tão almejada educação de qualidade. Embora presente na legislação desde 1947, a Orientação Educacional não se encontra consolidada no contexto educacional brasileiro. Além de estar ausente em muitas escolas, a função enfrenta ainda equívocos a respeito de suas atribuições, em virtude das diversas facetas assumidas pela profissão ao longo de sua existência. Neste sentido, tendo em vista a grande relevância da área para os processos de gestão democrática e de ensino e aprendizagem, consideramos relevante o estudo sobre como a área vem sendo abordada no meio acadêmico. Neste âmbito, realizamos uma pesquisa bibliográfica, a partir do Banco Digital de Teses e Dissertações, em que buscamos identificar quais são os focos investigativos relacionados à Orientação Educacional em teses e dissertações. A partir da análise de nossos dados alcançamos três (3) categorias que representam o cerne das publicações analisadas: 1 - Estudos sobre contribuições e desafios da Orientação Educacional; 2 - Estudos sobre aspectos que amparam, justificam e aprimoram a Orientação Educacional e; 3 - Estudos sobre concepções e práticas de Orientação Educacional sobre diferentes temáticas e em diferentes contextos. Constatamos também que ainda são poucas as pesquisas relacionadas à área e que as mesmas se concentram apenas na região Sul e Sudeste. Desse modo, acreditamos que, a fim da consolidação dessa importante área, é necessária a ampliação de estudos que envolvam a mesma.

**Palavras-chave:** Orientação Educacional. Concepções. Práticas. Desafios. Pesquisa bibliográfica.

## ABSTRACT

The educational advisor represents an indispensable professional in Basic Education schools, capable of promoting practices and actions that approach the much-desired quality education. Although present in legislation since 1947, Educational Guidance is not consolidated in the Brazilian educational context. In addition to being absent in many schools, the function still faces misunderstandings regarding its attributions, due to the various facets assumed by the profession throughout its existence. In this sense, bearing in mind the great relevance of the area for democratic management and teaching and learning processes, we consider relevant the study on how the area has been addressed in academia. In this context, we carried out a bibliographical research, from the Digital Bank of Theses and Dissertations, in which we sought to identify what are the investigative focuses related to Educational

<sup>102</sup> Aluna do curso de Especialização em Gestão em Educação: Orientação e Supervisão – UERGS, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSM, mestra em Ensino de Física – UFSM, licenciada em Física – UFFS.

<sup>103</sup> Professora orientadora. Docente no curso de Especialização em Gestão em Educação: Orientação e Supervisão – UERGS, mestra em Educação nas Ciências – Unijuí, especialista em Aperfeiçoamento em Diversidade no Ambiente Escolar – UFRGS, graduada em Pedagogia e em Administração – Unijuí.

<sup>104</sup> Professora coorientadora. Docente no curso de Especialização em Gestão em Educação: Orientação e Supervisão – UERGS, doutora em Química-Síntese Orgânica – UFSM, mestra em Química Orgânica – UFSM, graduada em Química Licenciatura – UFSM.

Guidance in theses and dissertations. From the analysis of our data, we reached three (3) categories that represent the core of the analyzed publications: 1 - Studies on contributions and challenges of Educational Guidance; 2 - Studies on aspects that support, justify and improve Educational Guidance and; 3 - Studies on Educational Guidance conceptions and practices on different themes and in different contexts. We also found that there are still few studies related to the area and that they are concentrated only in the South and Southeast regions. Thus, we believe that, in order to consolidate this important area, it is necessary to expand studies involving it.

**Keywords:** Educational Guidance. Conceptions. Practices. Challenges. Bibliographic research.

## INTRODUÇÃO

O cerne do presente estudo é a Orientação Educacional (OE). Considerando a relevância das práticas que envolvem a atuação deste profissional na escola - não apenas pelas suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem, mas em virtude de sua grande importância na formação identitária de crianças e jovens - e, tendo em vista, sua ausência em muitos contextos escolares, consideramos pertinente investigar quais são os focos das pesquisas realizadas no campo da atuação do orientador educacional.

A escola, da mesma forma que a sociedade como um todo, passou, ao longo da história, por diversas configurações. O primeiro modelo escolar em nosso país foi introduzido pelos Jesuítas a partir de 1549. A Companhia de Jesus, como era conhecida, possuía como objetivo difundir a fé católica pelo mundo e, no Brasil, visava, além de instruir a elite agrária, catequizar os nativos e inserir “bons costumes”, propiciando condições favoráveis aos avanços do processo de colonização. É inegável que hoje os objetivos educacionais de nosso país, os espaços destinados aos processos de ensino-aprendizagem e, até mesmo, o público alvo da educação são significativamente distintos ao primeiro modelo educacional que aqui se instaurou. Essa importante universalização da educação e as transformações do seu público, sem dúvidas, trouxeram à escola complexos desafios, de forma que, nas palavras de Alves *et al.* (2020, p.66), “a tarefa de educar tem se tornado cada dia mais complexa e carregada de responsabilidades”.

Hoje, em virtude das mais variadas situações, a escola acaba respondendo por uma série de exigências e desempenhando as mais diversas funções, entre elas, a de assistência social, cuidado com a saúde física, suporte psicológico, etc.. Assim, se torna evidente que seu papel, atualmente, vai muito além da simples transmissão de conhecimentos, da dualidade entre a preparação para o trabalho ou preparação para o Ensino Superior que se viu em parte da história educacional brasileira ou, até mesmo, da mais recente conscientização da importância de formarmos cidadãos críticos e responsáveis.

Embora tenha passado por diversas e indispensáveis transformações, algo permaneceu intocável na história da educação: a centralidade no estudante. Conforme destaca Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), “a razão de ser da escola e da própria educação é o aluno” (p.103). Dessa forma, não existem dúvidas sobre a importância de um profissional que atue diretamente com as incertezas, dificuldades, conflitos e anseios dos mesmos; papel que é atribuído ao chamado Orientador Educacional.

A função do Orientador Educacional chegou ao nosso país na década de 40 e possuía como principal objetivo o auxílio aos jovens na decisão de suas futuras profissões (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008). Após, passou por um processo focado no atendimento de “alunos problemas”, buscando corrigir seus atos indisciplinados, ajustando os mesmos ao modelo padrão de “bom

aluno”. Para Grinspun (1994), se tratava de uma fase romântica que via na Orientação Educacional uma solução espontânea para todos os problemas dos alunos ou que envolvessem os mesmos. Uma fase posterior se referia à Orientação preventiva, em que havia a prestação de serviços em diversos âmbitos, a fim de prevenir que o aluno tivesse condutas indesejáveis. “A Orientação estaria sempre atenta, vigilante, esclarecendo objetivamente as situações emergenciais para que não ocorressem mais” (GRINSPUN, 1994, p.16).

Transcendendo a concentração no aluno de conduta considerada inapropriada e na busca de seu ajuste à escola, o propósito da orientação passa a ser “a formação do cidadão para uma participação mais consciente no mundo em que vive [...] trabalhando a subjetividade e a intersubjetividade, obtidas através do diálogo nas relações estabelecidas” (GRINSPUN, 1994, p.13), compreendendo que questões terapêuticas e psicológicas, embora relevantes, não são atribuições diretas do orientador. Neste âmbito, conforme salienta Grinspun (1994), “partimos de uma orientação voltada para individualização e chegamos a uma orientação coletiva e participativa.” (p.13).

Hoje compreendemos que o Orientador Educacional, aliado à comunidade escolar - professores, funcionários, direção, família e responsáveis - pode contribuir de forma significativa para a organização e dinamização do processo educativo, de forma que a função assume um papel de profunda relevância (PASCOAL, 2006). Contudo, os ofícios da profissão, embora há vários anos presentes na legislação educacional brasileira, ainda parecem não se encontrar suficientemente esclarecidos. A função do Orientador Educacional ainda hoje não se faz presente em algumas regiões do país, e, entre as regiões em que a função é desempenhada, podemos encontrar diferentes nomenclaturas e até mesmo modificações nos enfoques dados às atividades desempenhadas, conforme salientam Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008).

## METODOLOGIA

De acordo com nosso objetivo, podemos classificar a presente investigação como uma pesquisa qualitativa e descritiva (GIL, 2002), na qual buscamos responder o problema de pesquisa: Quais são os focos das investigações relacionadas à Orientação Educacional? De modo geral, pretendemos verificar de que modo a área vem sendo abordada/estudada em trabalhos acadêmicos.

Tendo em vista tais anseios, definimos a presente pesquisa como bibliográfica, uma vez que “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p.44). Neste sentido, o objeto de estudo se baseia em teses e dissertações obtidas através de buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Como meio de obtenção de dados, em um primeiro momento procuramos pelo descritor “Orientação Educacional” em todos os campos, envolvendo, portanto, trabalhos que citassem o termo ao longo da obra ou apontassem o mesmo como um dos assuntos presentes no texto. Nesta etapa, chegamos a um total de cento e trinta e sete (137) trabalhos, destes cento e dezessete (117) se tratavam de dissertações e vinte (20) teses. Posteriormente, verificamos quais destes trabalhos traziam a OE no título, resumo e/ou palavras-chave, chegando a um total de setenta e sete (77) teses e dissertações. Em uma terceira etapa, passamos a selecionar os trabalhos que de fato tratam da função do orientador educacional e possuíam está como foco investigativo. Assim, a partir da leitura do resumo e, caso necessários, demais fragmentos do texto, chegamos ao nosso corpus final com quarenta e cinco (45) trabalhos.

Após a definição do corpus de análise, a fim de operacionalizar o processo analítico, construímos um quadro contendo informações relevantes a respeito dos trabalhos, a saber: ano de publicação, autor, orientador, objetivo, metodologia e principais resultados. Por meio dessa apuração,



classificamos as pesquisas, de acordo com seus objetivos investigativos, em três (3) categorias que serão discutidas no decorrer deste trabalho, a saber: 1 - Estudos sobre contribuições e desafios da Orientação Educacional; 2 - Estudos sobre aspectos que amparam, justificam e aprimoram a Orientação Educacional e; 3 - Estudos sobre concepções e práticas de Orientação Educacional sobre diferentes temáticas e em diferentes contextos.

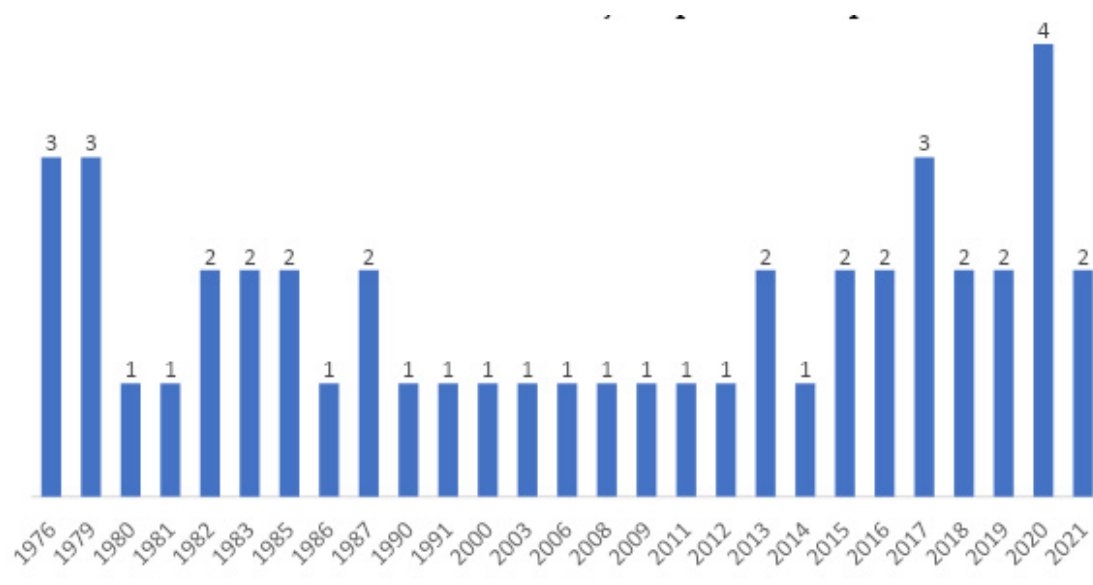
## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme destacado anteriormente, a partir da busca na BDTD, chegamos a um total de quarenta e cinco (45) trabalhos que se dedicaram a discutir a OE. Deste total, quarenta e três (43) se referem a dissertações, restando, assim, apenas duas teses<sup>105</sup>. É interessante salientar que as publicações vêm acontecendo desde o ano de 1976, o que pode ser justificado pela longa existência da função, tendo em vista que a Orientação Educacional, conforme mencionado anteriormente, começou a aparecer no cenário educacional brasileiro, embora de forma tímida e associada a uma orientação profissional, já na década de 40 (GRINSPUN,1998).

Observando o ano das publicações dos trabalhos, nota-se que nos últimos dez (10) anos persiste uma certa periodicidade anual – com apenas algumas exceções (2004, 2005 e 2007). Contudo, é importante frisar que essa afirmação não é válida para períodos anteriores a 2003, uma vez que, entre os anos de 1991 a 2000, não registramos nenhuma tese ou dissertação sobre a temática (Figura 1).

Ao analisar a Figura 1, pode-se perceber a inexistência de grandes alterações, com número que variam de um (1) a quatro (4) trabalhos anuais; cabe destacar que desde 2015 não possuímos menos de duas (2) publicações por ano, sendo 2020 o ano que mais possui publicações – quatro (4) ao total – sendo todas dissertações. Acredita-se que tal fato esteja relacionado à centralidade que o Orientador Educacional vem assumindo nos últimos anos.

**Figura 1 - Número de publicações no período de 1976 a 2021.**



Fonte: Autora (2023).

<sup>105</sup> Os títulos, autores e ano de publicação de cada estudo podem ser acessados por meio do link: <https://docs.google.com/document/d/1G2j5tqINByh-Gz8ogsHa9Mif013MwrAf/edit?usp=sharing&oid=107939652321094447389&rtpof=true&sd=true>

Quando observamos as instituições de ensino vinculadas aos trabalhos de nossa amostra, percebemos que as mesmas se concentram na região Sul e Sudeste do país, com apenas uma exceção<sup>106</sup>. Em nosso entendimento, esse achado pode estar relacionado ao fato de que a função de orientador educacional (termo correto de acordo com os documentos legais) ganha diferentes nomenclaturas em algumas regiões do país. Além disso, Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), após um mapeamento da OE no Brasil, constataram que dentre os vinte e seis (26) estados e o Distrito Federal, apenas treze (13) contam com orientadores educacionais em suas redes estaduais de ensino.

O Instituto de Estudos Avançados em Educação (IEAE), fundado em 1971 e atualmente extinto, é responsável por nove (9) dissertações do corpus, dessa forma, podemos perceber que metade das publicações realizadas até os anos de 1990 (ano em que a Portaria nº 24/90 determinou seu fechamento) são de responsabilidade do instituto. Outra instituição de destaque, contando com sete (7) publicações, é a Universidade Federal do Paraná (UFPR); sendo cinco (5) de suas publicações realizadas no período supracitado, as restantes ocorreram nos anos de 2008 e 2013.

O fato de que poucas instituições dedicam pesquisas à OE, evidencia que a área, embora antiga, ainda não se encontra consolidada. Nas palavras de Grinspun (1998, p.14-15) a OE se trata de uma caixa preta; sabe-se, com muita segurança, “o que não é Orientação Educacional, o que não deve ser feito e o que não pertence aos seus quadros de conhecimento”, porém “há uma indefinição quanto ao que se pretende da Orientação, perfeitamente observável ao longo de sua trajetória”.

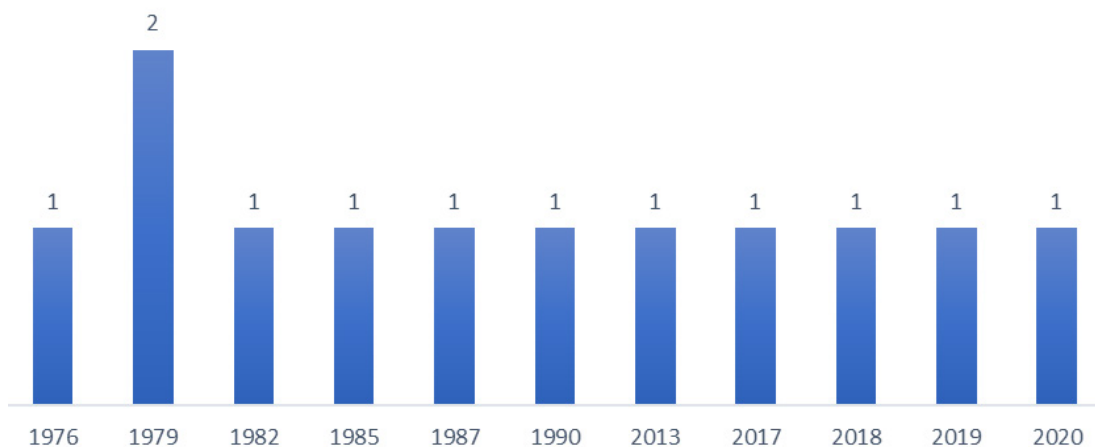
Nas subseções seguintes, a apresentação dos resultados da investigação se dará por meio das três categorias emergentes da coleta e análise de dados, sendo estas exploradas de forma isolada e através de discussões focalizadas em alguns dos trabalhos que mais se destacam e caracterizam cada categoria.

## ESTUDOS SOBRE CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Na categoria 1 elencamos doze (12) investigações que tratam de aspectos ligados ao papel do orientador educacional e os desafios da função, reunindo publicações antigas - datadas na década de 70 e 80 - e publicações recentes, conforme podemos ver no gráfico da Figura 2 que apresenta a quantidade e o ano de publicação dos trabalhos da Categoria 1.

De forma geral, esses trabalhos apontam para a importância da atuação do orientador educacional para a efetivação de uma gestão democrática (ALVES, 2018), para o direcionamento de práticas relacionadas à realidade dos estudantes (MILET, 1990) e para os processos de ensino-aprendizagem de forma geral (WOUTERS, 2019). Salientamos que uma educação de qualidade é aquela capaz de melhorar a vida das pessoas (GADOTTI, 2010), estando condicionada a dimensões extraescolares e intraescolares, conforme destaca Dourado e Oliveira (2009). Neste âmbito, para alcançarmos uma educação significativa é necessário, entre outros aspectos, o conhecimento da realidade dos nossos estudantes, a presença de espaços de deliberação e a garantia do direito à aprendizagem na escola às crianças e jovens. Sendo assim, “participando do planejamento e da caracterização da escola e da comunidade, o orientador educacional poderá contribuir, significativamente, para decisões que se referem ao processo educativo como um todo” (GIACAGLIA; PENTEADO, 2002, p. 15), conforme apontado pelos estudos de nossa análise supracitados.

<sup>106</sup> As instituições de ensino, programas de Pós-Graduação e número de dissertações e/ou teses pode ser acessado pelo link: [https://docs.google.com/document/d/1GJ3Y\\_ODOUqkqoVHv30bqypwL88FHafIX/edit?usp=sharing&oid=107939652321094447389&rtopof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1GJ3Y_ODOUqkqoVHv30bqypwL88FHafIX/edit?usp=sharing&oid=107939652321094447389&rtopof=true&sd=true)

**Figura 2 - Número e ano de publicação dos trabalhos da Categoria 1**

Fonte: Autora (2023).

As dissertações de Pinheiro (2017) e Pöttker (2013) também tratam do papel da OE, abordando, respectivamente, a contribuição desse profissional para a qualidade do trabalho docente e para as questões de gênero e sexualidade. Pinheiro (2017, p.107), ressalta a importância do trabalho do orientador educacional; em suas palavras:

Refletindo acerca desse amplo desafio, em que o Orientador possui diversas atribuições e que envolve todo o contexto escolar, familiar e social, pode-se evidenciar o quanto é importante o seu papel na escola e quantas lacunas podem ser produzidas na formação do sujeito em escolas que ainda não há a atuação desse profissional.

Em contrapartida, a investigação de Pöttker (2013) apontou para um preocupante cenário, em que persistem nas instituições escolares processos normativos. A autora relata que:

Ao interrogar a Orientação Educacional sobre as relações de gênero na escola, as narrativas produzidas, de uma maneira geral, enfatizaram que se trata de uma questão complexa ou de um 'problema'. Logo, requerem-se para sua resolução intervenções pontuais nos indivíduos 'problemáticos' (PÖTTKER, 2013, p.120).

A autora relata ações praticadas pela OE da investigação que buscam a “adequação das crianças e jovens aos padrões normativos da sociedade” através “da vigilância, da produção de registros sobre os/as estudantes, pela punição de comportamentos indesejados, pela incitação ao autogoverno” (PÖTTKER, 2013, p.122).

De fato, conforme evidencia Grinspun (1998), houve uma fase em que a OE buscava o ajustamento dos estudantes, acreditando que havia um modelo ideal de aluno, filho, irmão, colega. Porém, atualmente, “o cerne da questão não é mais o ajustamento do aluno à escola, família ou sociedade, e sim a formação do cidadão para uma participação mais consciente no mundo em que vive” (GRINSPUN, 1998, p.13). Acredita-se que estas práticas equivocadas e que ferem a ética podem estar vinculadas à precariedade da formação dos profissionais em orientação, principalmente no que diz respeito à formação inicial. Esta fragilidade é apontada pela dissertação de Cavalcante (1979) e, quarenta (40) anos depois, por Wouters (2019), nos reafirmando que, mesmo após um longo período de tempo, o desafio da formação adequada e de qualidade ainda não foi superado.

A formação para atuar na OE, de acordo com o artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB - Lei nº 9.394/96), se dá em curso de graduação em Pedagogia ou Pós-Graduação.

Assim, os cursos em Pedagogia ofertavam habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar; contudo, em 2006, a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2006 - que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - as habilitações foram extintas, acarretando, conforme destaca Monteiro *et al.* (2021), uma ausência de formação específica para estas funções, ocasionando dificuldades na atuação. Sabe-se, porém, que foi aprovada novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Este documento institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e, regulamente, a partir de sua aprovação, a formação para atividades pedagógicas e de gestão. Por sua vez, continuará acontecendo em Cursos de Pedagogia, porém, com aprofundamento de estudos correspondente a 400 (quatrocentas) horas, além de continuar acontecendo em cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado. As Instituições de Ensino Superior têm um prazo legal para reformular seus Projetos Pedagógicos de Cursos.

Outro trabalho de relevância na categoria aponta para a necessidade de integração da OE aos currículos e a importância de espaços de orientação coletiva (KLOECKNER, 1985). A partir de um estudo realizado em sete (7) escolas da rede municipal de ensino, entre os anos de 1984 e 1985, a autora constatou que a OE não se encontrava integrada ao currículo e que as práticas coletivas de orientação ocorriam apenas quando eram consideradas necessárias, sem haver, portanto, horários específicos para sua realização. Essa investigação se destaca por apontar para um desafio que ainda hoje persiste em muitos contextos, onde o Orientador Educacional continua atuando de forma isolada sem que se leve em conta que o mesmo representa “uma ponte entre a discência, a docência e a gestão no ambiente escolar” (MONTEIRO *et al.*, 2021, p.2).

## **ESTUDOS SOBRE ASPECTOS QUE AMPARAM, JUSTIFICAM E APRIMORAM A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL**

Na categoria 2, elencamos dez (10) trabalhos que tratam principalmente de aspectos legislativos e documentais. É interessante destacar que apenas quatro (4) trabalhos foram publicados após o ano de 2000, sendo que os mais recentes datam em 2014 e 2016 e tratam, respectivamente: da formação em Ensino Superior dos gestores escolares, entre eles o orientador educacional, apontando para a relevância de uma nova abordagem formativa (AZEVEDO, 2016); e das relações e contradições entre legislação e das demandas dos sistemas de ensino no que diz respeito ao Serviço de Orientação Educacional, chegando a conclusão de que, embora exigidas e intensificadas, as funções do orientador ainda são diversas, não havendo, portanto, uma definição específica para o cargo, tendo em vista as diversas interpretações legislativas (FRANCO, 2014).

A situação exposta por Franco (2014) está relacionada ao fato de que “as atribuições do Or. E. são numerosas, complexas e difíceis de ser delimitadas com precisão” (GIACAGLIA; PENTEADO, 2011, p.9). Embora as funções dos orientadores educacionais sejam listadas no Decreto n. 72.846 de 1973 - documento que regulamenta a profissão - as ações desenvolvidas no âmbito da OE estão condicionadas à realidade da escola, da comunidade na qual ela se encontra e a fatores históricos sociais:

O orientador educacional é o profissional da escola que, não tendo um currículo a seguir, pode se organizar para trazer aos alunos os fatos sociais marcantes que nos envolvem, bem como propor a participação em lutas maiores. A escola não pode silenciar face às grandes questões que a mídia veicula diariamente. Discutir a corrupção, os atos de terrorismo, a violência urbana e outras situações presentes na sociedade brasileira e na mundial serão de grande

utilidade para os demais componentes curriculares (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008, p.112).

Seguindo com a análise dos trabalhos da categoria, Cruz (1980), após estudar a matriz curricular da Pedagogia, e Cescato (1976), depois de examinar a viabilidade do funcionamento da OE em função da Lei 5.692/71, apontaram para adversidades ligadas às condições para a atuação profissional do orientador educacional que impedem uma ação baseada nas teorias defendidas pelos estudiosos da área, entre elas: afastamento entre teoria e prática nos cursos de formação inicial, insuficiência de recursos materiais e profissionais, falta de reciclagem dos orientadores, excesso de burocracia, insuficiência de assistência técnica ao serviço.

Analisando o trabalho de Monteiro *et al.* (2021), podemos constatar que algumas das dificuldades apontadas nesses trabalhos, ao final da década de 70 e início da década de 80, ainda não foram superadas. As autoras, após entrevistas semiestruturadas com vinte (20) orientadores educacionais da rede pública de ensino, apuraram diversas dificuldades presentes no dia a dia da OE, entre elas: estudantes incapazes de lidar com frustrações; descomprometimento dos pais e falta de parceria das famílias; falta de adesão da comunidade escolar e de assistência individualizada por parte do professor e escasso tempo com as crianças e adolescentes; escassez de instrumentos de trabalho, de estrutura física e de equipamentos e recursos para o trabalho no dia a dia; pouca eficiência no atendimento das demandas, como encaminhamentos que demoram a ser efetivados e poucas vagas no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e nos Centros Olímpicos; dificuldade na obtenção de materiais pedagógicos e de livros da área, e falta formação continuada.

Ainda nesta categoria, cabe evidenciar dois (2) trabalhos (WAHRHAFTIG, 1985; ZADOROSNY, 1981), que buscaram justificar a implantação da Orientação Educacional no Ensino Superior, tendo em vista as necessidades educacionais, vocacionais e pessoal/social, além da precariedade e insuficiência desse serviço nas etapas anteriores. Cabe destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) em sua única menção à OE coloca a mesma como um serviço previsto apenas para a Educação Básica - conforme o previsto em documentos anteriores - contudo, algumas Instituições de Ensino Superior possuem serviços de assistência estudantil que podem se assemelhar, em alguns aspectos, ao Serviço de Orientação Educacional (SOE).

Destacamos também a dissertação de Alves (2003) que buscou verificar a viabilidade de utilização de tecnologias digitais no processo de comunicação entre Orientador Educacional e família. Embora o estudo tenha confirmado a possibilidade de inclusão tecnológica, enfatizamos que em 2020, dezessete (17) anos após a investigação, em decorrência da pandemia da Covid-19 que impossibilitou o trabalho presencial, os profissionais da educação passaram por diversas dificuldades ligadas a essa questão, uma vez que, nem todas as famílias contam com o recurso, nos revelando que, embora possa auxiliar de forma bastante positiva, as tecnologias ainda não representam uma realidade.

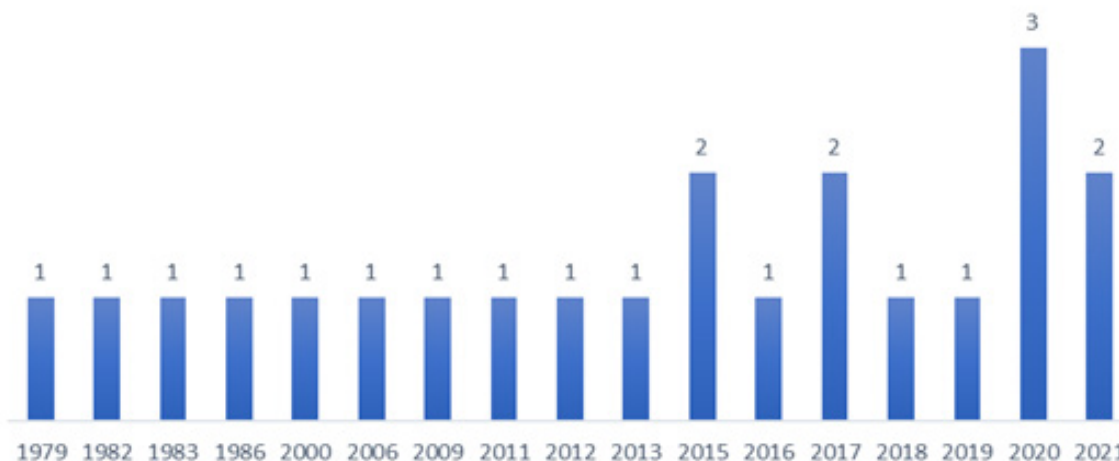
## **ESTUDOS SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL SOBRE DIFERENTES TEMÁTICAS E EM DIFERENTES CONTEXTOS.**

Na categoria 3, chegamos ao total de vinte e três (23) estudos, representando, portanto, a categoria com o maior número de trabalhos. A mesma se destaca ainda pela atualidade das investigações - dentre o total, conta com apenas cinco (5) trabalhos anteriores ao ano de 2000 - conforme podemos verificar no gráfico abaixo (Figura 3).

Esses dados nos revelam que as tendências em pesquisas sobre a OE se concentram em aspectos ligados à sua atuação, uma vez que a grande maioria das investigações se referem, de forma

geral, a análise de ações e concepções que ancoram as práticas de orientadores educacionais, utilizando como objeto de estudo para tanto, entrevistas, questionários e/ou grupo de diálogo. A Figura 3, a seguir, apresenta a quantidade e o ano de publicação dos trabalhos da Categoria 3.

**Figura 3 - Números e ano de publicação dos trabalhos da Categoria 3**



Fonte: Autora (2023).

Quanto às conclusões destas investigações, destacamos o resultado de uma pesquisa de 2013 que - ao apurar a ação de orientadores educacionais focando em suas concepções sobre educação, a profissão e o futuro da mesma - aponta que a área ainda sofre com demandas historicamente direcionadas à OE, como o atendimento de “aluno problema”, atuando com estes de forma individualizada e isolada, fato que, segundo os orientadores participantes, vem impedindo ações mais pertinentes e adequadas à função (FERREIRA, 2013). Ressaltamos que essa deveria ser uma prática já superada, tendo em vista que, já na década de 90 Grinspun (1994, p.13) destacava que:

A orientação, hoje, está mobilizada com outros fatores que não apenas e unicamente cuidar e ajudar os ‘alunos com problemas’. Há, portanto, necessidade de nos inserirmos em uma nova abordagem de Orientação, voltada para a ‘construção’ de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente.

No mesmo sentido, Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008, p.110), destacam que a visão contemporânea da OE aponta para o estudante como o centro da ação, “cabendo ao orientador atender a todos os alunos em suas solicitações e expectativas, não restringindo a sua atenção apenas aos alunos que apresentam problemas disciplinares ou dificuldades de aprendizagem”.

Outro trabalho de destaque, observou a existência de tensões entre o trabalho desenvolvido pelo orientador educacional e a escola. Neste sentido, a pesquisa conclui que tornar-se orientador educacional “se revelou um processo tortuoso, dominado por conflitos, ambiguidades e contradições” (IAVELBERG, 2011, p.146). Na mesma linha, Silva (2015), discutiu a relação entre o orientador educacional, supervisor escolar e professores de Educação Física, revelando a existência de problemas na relação de trabalho destes profissionais. Na obra *Orientação educacional na prática: princípios, técnicas e instrumentos*, Giacaglia e Penteadó (2011) discutem alguns problemas de relacionamento entre orientadores educacionais e diferentes especialistas em educação, destacando que, a fim de amenizar tais conflitos, é necessário o conhecimento de todos sobre as atribuições de cada um. Especialmente sobre a relação entre professores e orientadores, as autoras destacam que a equipe docente pode possuir características que facilitam ou dificultam a relação entre estes:

Há, por exemplo, escolas cujo corpo docente é mais antigo, experiente e “fechado” e nas quais, há muito tempo, não existia um Or. E. A chegada desse profissional, principalmente se ele for jovem, inexperiente e inseguro, poderá ser recebida com certas reservas e até antagonismo. Tal situação se agravará se ele não der a conhecer, com clareza, suas atribuições e se começar a interferir, indevidamente, no trabalho docente, introduzindo inovações, mudanças radicais e tarefas adicionais para os professores, sem que estes percebam sua utilidade. Desse modo, muito provavelmente, eles não só não aceitarão tal interferência, como também poderão tentar obstruir o trabalho do Or. E., negando informações essenciais, atrasando a entrega de dados, descumprindo solicitações ou determinações do SOE, enfim, chegando, às vezes, até à falta de respeito profissional e pessoal. Por outro lado, pode ocorrer que professores mais jovens ou inseguros acatem com demasiado entusiasmo suas solicitações, passando a esperar, em troca, que o mesmo resolva todos os problemas que enfrentam na escola e, às vezes, até na própria vida particular (GIACAGLIA; PENTEADO, 2011, p.7).

Embora as relações de trabalho possam ser conflituosas, é importante destacar que, conforme ressaltado na dissertação de Iavelberg (2011), o orientador educacional exerce uma função na escola que o permite praticar ações emancipatórias e que possibilitam transformações sociais. Em suas palavras “quando o orientador educacional se transforma em um núcleo impulsionador de resistência, ele contribui com a formação de um sujeito crítico, reflexivo e sensível (IAVELBERG, 2011, p.147).

Resultados de outros trabalhos da categoria apontam para as contribuições das práticas formativas promovidas pelos orientadores educacionais (MELETTI, 2017; FERREIRA, 2020), indicam a importância da experiência adquirida por meio do cotidiano do trabalho e ressaltam a necessidade de formações voltadas a conteúdos da psicologia - uma vez que fazem parte de suas práticas competências e habilidades desta área, como a escuta analítica, análise institucional e desenvolvimento humano (SILVA, 2018). De fato, conforme destacam Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008, p.110), “para poder exercer a contento a sua função, o orientador precisa compreender o desenvolvimento cognitivo do aluno, sua afetividade, emoções, sentimentos, valores, atitudes”. Contudo, conforme sinalizam Giacaglia e Penteado (2011, p.7), o orientador educacional:

não é, normalmente, psicólogo e nem se exige que o seja. Ainda que, eventualmente, pudesse ter cursado Psicologia e obtido registro de psicólogo, na escola ele deve atuar no estrito âmbito de seu cargo. Assim, não cabe a ele realizar terapias com os alunos e nem investigações que levem ao diagnóstico de distúrbios de personalidade ou de comportamento, nem mesmo quando se julgar habilitado para tal.

Além destas, podem ser destacadas conclusões sobre práticas voltadas à estudantes em medidas socioeducativas (NASCIMENTO, 2017) e estudantes da EJA (GOMES, 2021) e ações desenvolvidas no âmbito de temáticas como Educação Ambiental (MONTEIRO, 2021), gênero e sexualidade (LIMIA, 2020) e bullying (MARTINS, 2016). Essas práticas vão ao encontro do que Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008, p.110) destacam como sendo o papel do orientador educacional. Para esses autores esse profissional é um:

Mediador entre o aluno e o meio social, o orientador discute problemas atuais, que fazem parte do contexto sociopolítico, econômico e cultural em que vivemos. Assim, por meio da problematização, pode levar o aluno ao estabelecimento de relações e ao desenvolvimento da consciência crítica.

As dissertações de Mazzardo (2019) e Folmer-Johnson (2000) discutem ainda a ação do orientador educacional na construção do projeto de vida dos estudantes. A coordenação do processo

de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando e a coordenação do processo de informações educacionais e profissionais com vista à orientação vocacional estão entre as funções atribuídas ao orientador educacional pelo Decreto nº 72.846 de 1973.

De forma geral, as duas dissertações apontam para a importância da orientação profissional. Mazzardo (2019), como forma de operacionalizar a organização dos tempos e espaços escolares em prol da construção do projeto de vida de estudantes de Ensino Médio, elaborou um roteiro orientador para a OE e, por meio de círculos dialógicos, identificou a necessidade de alguns aspectos necessários para a prática de orientação profissional, entre elas: confiança, questionamentos que gerem narrativas, protagonismo dos estudantes, participação e interação.

Já Folmer-Johnson (2000), buscando contribuir com a orientação profissional, buscou esclarecer algumas diferenças de concepções sobre a escolha profissional entre orientadores e estudantes/orientados. Os resultados da pesquisa apontam que a existência de diferenças de percepção no que diz respeito à escolha profissional torna as práticas de orientação insuficientes e insatisfatórias. Segundo a autora, para que a orientação “se torne suficiente, mais satisfatória e eficaz, é necessário ampliar a compreensão da questão da escolha da profissão, caracterizando-o enquanto fenômeno complexo e dinâmico, resultante das relações recíprocas entre os indivíduos e a sociedade” (FOLMER-JOHNSON, 2000, p.109).

É preciso enfatizar que atualmente as escolas públicas brasileiras vêm passando por uma reforma conhecida como o Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que possui como principal objetivo auxiliar na construção do projeto de vida do estudante, por meio do aprofundamento de conhecimentos em áreas de maior aptidão e interesse deste. Para tanto, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), a reforma prevê a flexibilização dos currículos escolares, a ampliação da jornada de estudo e o reforço ao ensino profissional.

Em comparação ao antigo modelo, temos um acréscimo de 25% na carga horária; assim, as instituições de ensino passam de 800 horas para 1000 horas anuais. Deste total, 40% da carga horária são destinados às disciplinas tradicionais do currículo, destinadas ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto que os 60% restantes devem ser destinados aos chamados *itinerários formativos*, selecionados de acordo com a preferência dos estudantes e suas aspirações futuras. Neste sentido, o orientador educacional, em nosso entendimento, assume um papel de destaque no processo de modificação do Ensino Médio, uma vez que, “cabe a ele promover, entre os alunos, atividades de discussão e informação sobre o mundo do trabalho, assessorando-os no que se refere a assuntos que dizem respeito a escolhas” (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008, p.110) podendo, assim, contribuir para a construção dos projetos de vida dos estudantes e, neste âmbito, na escolha dos itinerários formativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente estudo, foi possível verificar quais são os focos das pesquisas realizadas no campo da atuação do orientador educacional e, neste viés, apuramos de que forma a OE vem sendo tratada no meio acadêmico. Destacamos que, considerando o longo período analisado, são poucas as investigações que se dedicam a estudar a área. Além disso, tendo em vista que a grande maioria das publicações de nosso corpus analítico foram realizadas na região Sul e Sudeste, nos parece urgente a ampliação dos programas de Pós-Graduação que dedicam parte de suas pesquisas à OE. Também nos parece indispensável a ampliação de pesquisas de doutorado envolvendo a OE, uma vez que, em nosso corpus, contamos com apenas duas teses.

De modo geral, concluímos no presente estudo que as investigações se concentram em três



focos investigativos: discussões sobre importância e os desafios da área; estudos sobre aspectos que amparam, justificam e aprimoram a OE, tratando, principalmente, de aspectos documentais e legislativos e; pesquisas ligadas a atuação da OE, utilizando para tanto entrevistas, questionários e/ou grupo de diálogo. Consideramos que as pesquisas apresentam assuntos e discussões de grande relevância, capazes de auxiliar os profissionais orientadores em suas práticas, além de apontarem para as necessidades da área e, assim, indicarem caminhos para a ampliação e adaptação de políticas públicas voltadas à Orientação Educacional.

Por fim, consideramos que mais pesquisas como as apresentadas neste trabalho são imprescindíveis para alcançarmos a tão necessária consolidação do SOE, uma vez que, atualmente, o orientador educacional representa um profissional indispensável em nossas escolas capaz de auxiliar significativamente na busca por uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. de F. S. **Comunicação escola-família Gestão de informação e o Serviço de Orientação Educacional**. (2003). Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, p.182, 2003.

ALVES, T. de S. S. B. **O trabalho do Orientador Educacional na Rede Municipal de Duque de Caxias: limites e possibilidades de atuação na Equipe Diretiva para uma Gestão Democrática**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias - RJ, p. 219, 2018.

ALVES, U. A. Proletarização do trabalho docente e o notório saber: desafios e entraves para o resgate da valorização do professor. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n° 2, p.62-79, 2020.

AZEVEDO, M. M. de. **A orientação educacional nas redes de ensino estaduais públicas do Brasil: concursos e funções**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, p.629, 2016.

BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso em: 15 fev. 2023.

CAVALCANTE, L. I. P. **A multiplicidade de áreas de atuação do orientador educacional e implicações para a sua formação**. 1979. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro - RJ, p.102, 1979.

CESCATO, N. M. **Como se apresenta a orientação educacional em Salvador (Bahia) em face da legislação federal:(ênfase à Lei 5.692, de 11/08/71)**. 1976. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro - RJ, p.105, 1976.

CRUZ, H. S. da. **Adequação do currículo do curso de pedagogia: habilitação em administração escolar e orientação educacional: ao mercado de trabalho**. 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação. Rio de Janeiro - RJ, p.231, 1980.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 201-215, 2009.

FERREIRA, T. **Orientação educacional na atualidade: possibilidades de atuação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, p.88, 2013.

FOLMER-JOHNSON, M. C. **Projeto pessoal de vida & trabalho: A orientação profissional na perspectiva de orientadores e orientandos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, [s.n.], 2000.

- FRANCO, A. P. **A formação dos gestores escolares nos cursos de pedagogia**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo - SP, p.300, 2014.
- GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- GIACAGLIA, L. R. A.; PENTEADO, W. M. A. **Orientação educacional na prática: princípios, histórico, legislação, técnicas e instrumentos**. 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011 (Introdução e capítulo 1)
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002.
- GOMES, K. M. de S. O. **Narrativas de orientadoras educacionais de escolas públicas: contribuições a partir da atualidade da Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, p.159, 2021.
- GRINSPUN, M. **A prática dos Orientadores Educacionais**. São Paulo, Cortez, 1998. p.11-31.
- IABELBERG, C. C. **Uma contribuição crítica para o entendimento dos sentidos atribuídos pelo orientador educacional ao exercício de sua função**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP, p.200, 2011.
- KLOECKNER, E. A. F. **O Papel da Orientação Educacional no Currículo Escolar**. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba - PR, p.153, 1985.
- LIMIA, J. P. **Sexualidade no contexto escolar: concepções e práticas sobre sexualidade entre orientadores educacionais (1990-2020)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão - SC, p. 127, 2020.
- MARTINS, A. C. H. de F. **Nem sempre o adulto resolve...: o serviço de orientação educacional e as práticas de bullying no primeiro segmento do ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, p. 166, 2016.
- MAZZARDO, A. L. da L. **Projeto de vida: uma proposta de construção compartilhada com estudantes do ensino médio**. 2019. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria -RS, p. 215, 2019.
- MELETTI, C. M. D. **O trabalho colaborativo como um caminho para transformar a prática: a experiência de um grupo de orientadoras educacionais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo -SP, p.159, 2017.
- MILET, R. M. L. **A orientação educacional que ultrapassa os 20 muros da escola**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro - RJ, p.234, 1990.

- MONTEIRO, B. R., *et al.* **A formação e o trabalho do (a) orientador (a) educacional.** Linhas Críticas, v. 27, 2021, pp.1-17.
- MONTEIRO, M. E. **Educação ambiental e práxis no trabalho pedagógico do orientador educacional na rede pública de ensino do Distrito Federal.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, p.161, 2021.
- NASCIMENTO, I. S. do. **Pedagogo-Orientador Educacional no Acolhimento e Acompanhamento de Adolescentes em Medida Socioeducativa.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, p.124, 2017.
- PASCOAL, M. O Orientador Educacional no Brasil: uma discussão crítica. **Revista Poiesis.** v. 3, n.3 e 4, p.114-125, 2005/2006.
- PASCOAL, M.; HONORATO, E. C.; ALBUQUERQUE, F. A. de. O orientador Educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 101-120, jun. 2008.
- PINHEIRO, Q. S. **Contribuições de trabalhos pedagógicos realizados por pedagogo orientador educacional em contexto de escola: ênfase na formação de professores.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí - RS, p.128, 2017.
- PÖTTKER, É. S. **A orientação educacional e os territórios narrativos de gênero e sexualidade na escola.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba - PR, p.135, 2013.
- SILVA, J. R. de S. **Formação e atuação do orientador educacional: perspectivas interdisciplinares.** 2018. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo - SP, 2018.
- SILVA, P. A. **O pedagogo e o professor de Educação Física na cultura escolar.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES, p.112, 2015.
- WAHRHAFTIG, R. M. de C. **Necessidades de alunos Universitários: Subsídios para um Programa de Orientação Educacional.** 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba -PR, p.183, 1985.
- WOUTERS, J. A. D. **O Orientador Educacional e suas contribuições para o Ensino e Aprendizagem Escolar.** 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria - RS, p.90, 2019.
- ZADOROSNY, L. **Orientação educacional no 3. grau de ensino: subsídios para a implantação de um centro de orientação educacional na Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas.** 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação. Rio de Janeiro - RJ, p.220, 1981.

# BEM-ESTAR E MAL-ESTAR NA ESCOLA: VISÃO DOS DOCENTES E DA EQUIPE GESTORA

FLOSS, Simone Luiza Schumacher<sup>107</sup>; NAVARINI, Jussara<sup>108</sup>

E-mail: simone-floss@uergs.edu.br; jussara-navarini@uergs.edu.br

## RESUMO

O presente projeto intitulado Bem-estar e mal-estar na escola: visão dos docentes e da equipe gestora tem como objetivo identificar os fatores que contribuem com o bem-estar e o mal-estar docente, ligados às práticas cotidianas da profissão, verificando as percepções dos profissionais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Edison Quintana, da cidade de Ibirubá-RS. Os sujeitos da pesquisa foram os docentes e os membros da equipe gestora da referida escola, totalizando 26 participantes. Para o desenvolvimento deste estudo utilizou-se a pesquisa exploratória, de natureza qualitativa. Quanto aos procedimentos, foram realizadas as atividades de análise bibliográfica dos materiais relacionados ao tema e a aplicação de dois questionários, como instrumentos de pesquisa para a coleta de dados, um destinado aos docentes e outro aos membros da equipe gestora. Como resultado, pode-se constatar que os principais fatores que levam ao mal-estar são os problemas de relacionamento e o sentimento de desvalorização, no entanto, percebe-se, nas respostas dos participantes, que o sentimento de bem-estar prevalece no ambiente escolar. Conclui-se, portanto, que a maioria dos profissionais relatam sentir bem-estar e que a escola vem desenvolvendo ações para aumentar o bem-estar dos profissionais na referida instituição.

**Palavras-chave:** Saúde Docente. Equipe Gestora. Formação Continuada.

## ABSTRACT

The present project entitled Well-being and malaise at school: teachers and management team's view aims to identify the factors that contribute to the teachers well-being and malaise linked to the daily practices of the profession, verifying the perceptions of the professionals from the State Elementary School Edison Quintana, in the city of Ibirubá/RS. The research subjects were the teachers and members of the management team of the school, totaling 26 participants. For the development of this study, exploratory research of a qualitative nature was used. As for the procedures, a bibliographical analysis of the materials related to the theme was carried out, using two questionnaires as a research tool for data collection, one for teachers and the other for members of the management team. As a result, it can be seen that the main factors that lead to malaise are relationship problems and the feeling of devaluation, however, it can be noticed, in the participants' answers, that the feeling of well-being prevails in the school environment. It is concluded, therefore, that most professionals report feeling well-being and that the school has been developing actions to increase the well-being of professionals in that institution.

**Keywords:** Teacher Health. Management Team. Continuing Training.

---

<sup>107</sup> Aluna do Curso de Gestão em Educação: Supervisão e Orientação.

<sup>108</sup> Professora Orientadora do Curso de Gestão em Educação: Supervisão e Orientação.

## INTRODUÇÃO

A desvalorização dos professores e as novas formas de aprender e de ensinar impõem a esses profissionais a necessidade de formação e aprimoramento constantes. Estes fatores, aliados às demandas da sociedade contemporânea, têm resultado no adoecimento ou abandono da carreira por um número cada vez maior de professores, principalmente da Educação Básica. Estudos indicam que a preocupação quanto ao adoecimento docente está relacionada não às doenças físicas, mas à saúde mental e psicológica, e que os termos “Mal-estar” e “Bem-estar” docente, cada vez mais, estão presentes nos consultórios de médicos e psicólogos.

No entanto, mesmo diante das dificuldades, é comum a afirmação dos docentes de que essa profissão é sua vocação e que os mesmos sabem da importância do seu trabalho na formação de todos os cidadãos. Portanto, além das questões cognitivas, a temática bem-estar e mal-estar docente deve ser abordada em reuniões de formação continuada das escolas, pois urge evidenciar temas que promovam a conscientização dos professores em relação à relevância de seu trabalho e qualidade de vida.

Entende-se que a formação continuada é indispensável a esses profissionais, pois lhes dá suporte para que estejam preparados para novas formas de aprender e de ensinar. Assim, devem-se efetuar ações de valorização e bem-estar, visto que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996, encontram-se os princípios de valorização desses profissionais, gestão democrática das escolas públicas e qualificação do ensino ofertado (BRASIL, 1996).

Tendo em vista a importância do desenvolvimento de ações que promovam o bem-estar docente para o exercício de uma práxis de qualidade, torna-se necessário levantar questionamentos e debates sobre a temática em estudo, pois a equipe gestora pode contribuir para o bem-estar docente no cotidiano da escola e nos encontros de formação continuada. Para tanto, este estudo teve como objetivo investigar os fatores que contribuem com o bem-estar e o mal-estar docente ligados às práticas cotidianas da profissão, verificando as percepções e ações dos docentes e da equipe gestora concernente a isso na Escola Estadual de Ensino Fundamental Edison Quintana (EEEF Edison Quintana), bem como se o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola contempla a temática do bem-estar docente.

Em vista disso, é esperado que os profissionais de educação da referida escola sintam-se apoiados no enfrentamento das dificuldades inerentes à profissão e assumam uma postura mais motivada e produtiva, melhorando dessa forma a percepção particular de bem-estar e a sensação de valorização do seu trabalho.

## METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizou-se a pesquisa exploratória e de natureza qualitativa, a qual visou sondar e compreender as sensações e reações dos sujeitos inseridos no ambiente escolar. Para tanto, os procedimentos adotados foram leituras e análises dos pressupostos teóricos de Saul Neves de Jesus e artigos que trazem dados recentes de pesquisas na área, como o de Lenira Senna Rodrigues. Posteriormente, foram aplicados questionários para identificar as percepções de bem-estar e mal-estar dos docentes e gestores da referida escola.

A pesquisa foi realizada com 20 docentes e 6 membros da equipe gestora, constituindo, dessa forma, dois grupos. Foram elaborados dois questionários, um aos docentes e o outro aos gestores da escola. O questionário dos docentes foi composto por 19 questões, e o questionário para os gestores por 14 questões semelhantes, ambos divididos em duas partes. A primeira parte era composta por

questões de múltipla escolha sobre o perfil do participante (gênero, faixa etária e nível de atuação). A segunda parte, composta por questões relacionadas às percepções afetivo-emocionais e saúde.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), tendo como protocolo de aprovação o Número do Parecer: 5.673.692.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para melhor entendimento, primeiramente serão discutidos os resultados do questionário aplicado aos docentes e, na sequência, dos gestores. Posteriormente, serão discutidas conjuntamente as respostas dos gestores e dos docentes em relação ao PPP. Dessa forma, a partir dos dados coletados, foram elencadas categorias, as quais foram nomeadas como “Bem-estar e mal-estar: dados de perfil, conceitos, vivências e estratégias de enfrentamento - docentes”; “Bem-estar e mal-estar: dados de perfil, conceitos, vivências e estratégias de enfrentamento - gestores” e “O bem-estar no PPP da escola e a formação continuada - docentes e gestores”.

### BEM-ESTAR E MAL-ESTAR: DADOS DE PERFIL, CONCEITOS, VIVÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO - DOCENTES

Foram analisados os dados de perfil dos participantes e, por se tratar de questionários anônimos, os docentes foram identificados com a letra A do alfabeto, seguida de algarismos arábicos do 1 ao 20, da seguinte maneira: A1, A2, A3, ..., A20. Foi possível observar que a maioria dos participantes são do gênero feminino, com faixa etária de 26 a 56 anos.

Quanto à formação, 6 profissionais têm apenas formação em nível superior e 14 possuem uma ou mais especializações. Evidencia-se, desta forma, a relevância da formação para estes profissionais, pois diante do cenário atual da educação, novas competências são esperadas dos professores para atender às expectativas e necessidades dos estudantes e da sociedade.

No entanto, para muitos profissionais, essas exigências e desafios podem se apresentar como barreiras intransponíveis, gerando mal-estar. Em relação a isso, Saul Neves de Jesus afirma que:

O conceito de mal-estar docente pretende descrever os efeitos negativos das condições da profissão docente sobre a personalidade do professor, integrando os conceitos de insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, desejo de abandonar a docência, absentismo, esgotamento, ansiedade, stress, neurose e depressão. (2005, p.8).

A partir de Jesus (2005), foram analisadas as definições de mal-estar dadas pelos docentes: “*Não ser valorizado como ser humano profissional*” (Docente A8); “*É o professor sentir-se desvalorizado pelo seu baixo salário, desvalorizado pelas famílias, a falta de modos/educação por parte dos alunos, a gestão da escola decidir assuntos importantes sem consultar o professor*” (Docente A9). Nota-se a presença do sentimento de desvalorização e as várias causas que levam os docentes a esse sentimento. Entre eles, o relacionamento com os alunos, a cobrança excessiva e o descrédito em relação ao seu trabalho.

As respostas dos participantes vão ao encontro dos autores Claus D. Stobaus, Juan José M. Mosquera e Bettina Steren dos Santos (2007), os quais descrevem que a profissão docente é desprestigiada pela sociedade, tendo em vista que o professor não mais é visto como a principal fonte

de acesso aos conhecimentos, pois há diversas formas de aprender sem a ajuda do mesmo. Logo, esse profissional frequentemente é questionado em suas ações na sala de aula, tanto pelos alunos e famílias, quanto pela gestão, o que gera o sentimento de desvalorização que, muitas vezes, leva ao mal-estar.

Percebe-se que os autores citados descrevem os efeitos do mal-estar. Porém, uma minoria dos docentes sentiu-se confortável para relatar os sentimentos em relação ao mesmo. Em poucas palavras, alguns docentes relataram: “Falta de vontade [...]” (Docente A12). “*Não gostar do que faz [...]*” Docente A5. “*Quando o professor não se sente à vontade no ambiente de trabalho*” (Docente A7). Nesse sentido, diante da falta de expressividade dos docentes, percebe-se que é necessário que os mesmos tenham acesso a informações que os levem a compreender melhor o tema a fim de que desenvolvam habilidades socioemocionais para evitar e combater o mal-estar, pois verificou-se que muitos não descreveram o conceito de mal-estar docente.

Retomando Jesus (2005), os efeitos do mal-estar podem ir desde a insatisfação com o trabalho até doenças como a depressão. Nesse sentido, a maioria dos docentes (15) declarou ter vivenciado alguma situação de mal-estar no ambiente escolar, tais como: “*Alunos com falta de respeito*” (Docente A11); “*Sim, quando colegas falam mal de outros professores para alunos*” (Docente A14); “*Desrespeito com colegas e alunos [...]*” (Docente A5). Portanto, pode-se afirmar que as situações desmotivadoras vivenciadas pelo professor podem desencadear o mal-estar, sendo que decorrem tanto do ambiente quanto da forma como o mesmo reage a elas.

Quando questionados sobre o que contribui para o mal-estar, os docentes destacaram: “*Carga de trabalho, muitas vezes extra; mau ambiente; desvalorização*” (Docente A1); “*A irresponsabilidade do corpo docente e discente. O acúmulo de tarefas a distância*” (Docente A10); “*Desvalorização da classe, sobrecarga dos profissionais*” (Docente A12). Diante dos fatores descritos pelos participantes, analisou-se o tempo de trabalho extra que cada docente exerce, sendo que 12 docentes relataram ter uma carga extra semanal de trabalho de 10 horas ou mais, deixando claro que o trabalho docente não se limita apenas ao espaço escolar. Assim, observa-se que os profissionais em questão têm sobrecarga de trabalho.

Em relação a vivenciar mal-estar no trabalho, grande parte dos docentes citados acima relataram ter esse tipo de vivências e descreveram suas experiências. Entretanto, também declararam que sentem bem-estar na escola. Dessa forma, entende-se que alguns docentes podem ter experimentado uma ou ambas as situações no ambiente escolar, pois é notório que o contexto em que estão inseridos, suas relações e o ambiente, contribuem com o mal-estar.

Além disso, o nível de mal-estar apresentado por cada indivíduo pode variar e a forma como enfrenta as situações estressantes é o que determina sua capacidade de autorregulação (JESUS, [1998?], p.69). Em relação a isso, o Docente A20 destaca que “*Infelizmente, pressões e crises se “abafa” a superação não se dá em um contexto mais amplo*”. Demonstrando a falta de habilidades socioemocionais para a resolução das situações estressantes no ambiente escolar por parte dos docentes. No entanto, é possível buscar resoluções para as situações desencadeadoras de mal-estar nas respostas de alguns docentes ao questionário. O Docente A3 declara que encara situações de mal-estar por meio de conversas. Mesmo método empregado pelo Docente A5: “[...] *Fui até a direção e conversei com as pessoas envolvidas para que tudo pudesse ser esclarecido e resolvido*”. Portanto, percebe-se que enquanto alguns se afastam ou omitem o problema, outros optam pelo enfrentamento do mesmo.

Relativo a isso, Jesus pontua diversos meios para gerir as situações que causam mal-estar. No entanto, afirma que “*não há uma estratégia ideal de resolução de problemas, dependendo da perso-*

<sup>109</sup> O conceito de coping tem sido descrito como o conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para adaptarem-se a circunstâncias adversas ou estressantes.



nalidade do professor e da situação em que se encontra, deve ser o próprio a encontrar as melhores estratégias de “coping”<sup>109</sup> para o seu caso particular” ([1998?], p.71).

Dentre as estratégias, destacam-se aquelas que o autor citado acima enquadrado como “uma atitude de afastamento ou de adiamento em relação ao confronto com as situações-problema” ([1998?] p.70). Nas respostas, verificou-se que seis profissionais utilizam o afastamento ou adiamento como estratégia para superar uma situação de mal-estar. Dessa forma, destacamos as respostas: “*Procurei ter discernimento do que é correto e o errado. Continuei acreditando no meu potencial*” (Docente A9); “*Seguir em frente, tentar outras estratégias*” (Docente A6).

Assim, é possível perceber que os profissionais da educação reagem de diferentes maneiras diante das situações cotidianas relacionadas à profissão. Enquanto alguns possuem poucas ferramentas que os auxiliem, para outros, os acontecimentos estressantes são encarados como desafios e os motivam a superar e aprender gerando um sentimento de satisfação que leva ao bem-estar. Nesse sentido, para Jesus (2005, p. 16):

O conceito de bem-estar docente pretende traduzir a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (coping) que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento.

Para o Docente A20 bem-estar é “[...] *dispor dos materiais necessários para uma boa aplicação pedagógica. Tanto estruturais como pessoais, em funcionamento adequado para a transmissão de conhecimentos. Estar saudável compreende todas as dimensões do ser (pessoal, afetiva, estrutural)*”. Outra definição foi apresentada pelo Docente A13: “*Gostar de lecionar, me sentir bem em sala de aula e na escola*”. Nesse sentido, o Docente A11 afirma que o bem-estar é “*Ser respeitado pela equipe e alunos, bem como reconhecido e valorizado*”. Também, o Docente A14 considera importante “*Estar em um bom ambiente de trabalho e ter uma direção que pense no lado do professor*”. De acordo com as definições dos docentes, o bem-estar é compreendido e os mesmos conseguem expressar em suas respostas as experiências e sentimentos que o envolvem.

Da mesma forma, em relação ao bem-estar, foi possível observar que a maioria dos docentes (18), já vivenciaram alguma situação de bem-estar e, somente dois profissionais relataram não terem tido esse tipo de experiência. Uma prática considerada importante para o bem-estar docente é em relação aos alunos: “*É o que te faz sentir bem, satisfeita com os resultados dos estudantes, valorização*” (Docente A6). Nesse sentido, destaca-se, mais uma vez, que a evolução no aprendizado dos alunos é importante para o bem-estar dos docentes, contribuindo com o sentimento de valorização dos profissionais.

Para Lenira Senna Rodrigues:

As experiências de quem ensina, assim como de quem aprende são importantes num processo de ensino e de aprendizagem. Ser professor envolve ter domínio do conhecimento, ao mesmo tempo ensinar é uma arte, pois remete a ter momentos criativos. Ensinar é perseguir fins, empregando certos meios para atingir objetivos. Junto disso, é baseada em emoções, em afetos, na capacidade de pensar e perceber os alunos, almejando seu sucesso na sua aprendizagem. (2011, p. 78)

Concernente a isso, a profissão docente requer uma elevada exigência emocional devido à relação direta que se impõe entre professores e estudantes. Portanto, para exercer com eficiência as tarefas cotidianas, é preciso que o bem-estar esteja presente. Nesse sentido, para a autora citada, a motivação é um dos fatores relacionados a esse sentimento:

A motivação é um processo que tem influência sobre a prática docente e a aprendizagem do aluno. É uma rede de interação professor-aluno e está presente diariamente na vida escolar, pois o professor que não gosta de ensinar, não tem o desejo, está desmotivado para isso, não acreditando no seu trabalho, reflete esse desinteresse no seu envolvimento, no processo de ensino e de aprendizagem. Isso gera como consequência a não constituição do bem-estar docente. (RODRIGUES, 2011, p. 31-32)

Portanto, pode-se afirmar a necessidade da presença do sentimento de bem-estar para que o docente exerça com competência suas funções na escola e desenvolva o processo de ensino e aprendizagem de forma satisfatória. Sendo assim, de acordo com as respostas ao questionário, a maioria dos docentes considera que o bem-estar é necessário para desempenhar um bom trabalho.

## **BEM-ESTAR E MAL-ESTAR: DADOS DE PERFIL, CONCEITOS, VIVÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO - GESTORES**

Dando sequência às discussões, as questões respondidas pelos gestores também tiveram o intuito de verificar se os gestores têm a mesma percepção dos docentes em relação ao bem-estar e ao mal-estar na escola.

Primeiramente foram analisados os dados de perfil dos gestores, os quais foram identificados com a letra B do alfabeto, seguida de algarismos arábicos do 1 ao 6 da seguinte maneira: B1, B2, B3, ..., B6. Dessa forma, verificou-se que apenas um gestor é do gênero masculino e cinco são do gênero feminino. Em relação ao tempo de trabalho na gestão, o mesmo varia entre menos de 1 ano (2 professores), 1 e 10 anos (2 professores) e os demais, entre 10 e 30 anos na gestão. Quanto ao nível de formação, cinco possuem especialização e um possui mestrado.

Em relação a definição de mal-estar, destacam-se as seguintes respostas: *“Não se sentir bem no ambiente escolar, depressiva”* (Gestor B6). *“Não sentir-se bem no local, com o grupo, com os métodos da escola, não ter disposição para o trabalho devido a vários fatores”* (Gestor B5). Diferentemente das respostas dadas pela maioria dos docentes, os gestores demonstraram mais claramente que o mal-estar está relacionado ao estado mental e psicológico do indivíduo. Portanto, diante das colocações, constata-se que, a maioria das definições dadas pelos gestores encontram-se alinhadas com a definição de Jesus (2005).

Contrariamente a isso, o Gestor B3 entende que: *“Mal-estar docente, o profissional não está bem consigo e acaba levando os problemas para a escola e às vezes podem ocasionar conflitos entre os professores (colegas)”*. Nesse sentido percebe-se que este gestor apresenta uma visão equivocada em relação ao termo mal-estar, ao afirmar que o mesmo deve-se apenas a problemas relacionados a outras áreas da vida trazidos ao ambiente profissional, quando, na realidade, o mal-estar pode ser gerado também no próprio espaço escolar.

Também perguntamos aos gestores sobre as vivências de mal-estar na escola, sendo que cinco gestores relataram que já experimentaram alguma situação desse tipo e um gestor, não. Entre as respostas dadas estão as fofocas, o individualismo, as reclamações, a falta de ética com os colegas, o estresse nas relações pessoais e o esgotamento profissional. Tais respostas também foram citadas pelos docentes, demonstrando assim, que na escola já foram vivenciadas situações de mal-estar e que os gestores têm conhecimento das mesmas.

Ao analisar as respostas dos gestores, observa-se que as mesmas estão alinhadas com as dos docentes, embora algumas respostas dadas pelos docentes não foram mencionadas pelos gestores, como por exemplo a falta de diálogo entre os pares e com a equipe gestora. A partir disso, percebe-se que faltam aos professores oportunidades para que esse diálogo aconteça. Para Laianny de

Fátima Simões da Silva (2016, p. 40) “o líder deve estabelecer linhas confiáveis de comunicação e de comportamento que transparecem aos docentes, de qualquer nível hierárquico, o sentimento de respeito, atenção, escuta e compreensão”. Entretanto, destaca-se a importância de que o líder não apresente características que dificultem o gerenciamento da equipe, entre elas, a falta de capacidade de ouvir, a falta de confiança nas pessoas e o autoritarismo, nomeadamente citados pelos docentes. Assim, é necessário que os gestores entendam a necessidade dos docentes de serem ouvidos e orientados para assimilarem o correto significado dos termos bem-estar e mal-estar docente, compreendendo a totalidade do ser humano e a influência de todos os acontecimentos do cotidiano na sua saúde mental e física, incluindo a maneira como se sentem no trabalho, para que não se deixem levar ao adoecimento.

Em relação a conceituar o bem-estar, a maioria dos gestores entendem que o bem-estar é estar bem consigo mesmo e conviver em harmonia no grupo. Em destaque as respostas: “*É você se sentir bem no ambiente de trabalho, e principalmente exercer um ótimo trabalho em sala de aula*” (Gestor B1); “*Quando a pessoa é bem remunerada, é acolhida no ambiente escolar; tem condições de trabalho; sente comprometida com o trabalho docente*” (Gestor B6).

Quanto aos fatores que contribuem com o bem-estar docente, a maioria dos gestores mencionaram o trabalho em equipe. O Gestor B1 cita o que favorece o bem-estar docente: “*Formação continuada (tanto profissional como pessoal), momentos de descontração, troca de saberes e experiências...*”. Em destaque, o Gestor B2 relata: “*O trabalho em grupo, a formação continuada, a coleta sistemática de resultados e a colaboração coletiva de novas estratégias de ensino capazes de reinventar o profissional*”. As respostas do gestor se relacionam às dos demais gestores, destacando a importância de valorizar os resultados de um bom trabalho, e das pequenas conquistas por parte dos profissionais no cotidiano.

Outro fator em destaque para a maioria dos gestores é a importância das trocas com os colegas e da união do grupo para o bem-estar docente. Em destaque as respostas dos gestores: “*O trabalho em grupo, a formação continuada, a coleta sistemática de resultados e a elaboração coletiva de novas estratégias de ensino capazes de reinventar o profissional*” (Gestor B2); “*O principal é o trabalho colaborativo, gostar de compartilhar com seus colegas e aprender com eles também*” (Gestor B5). Percebe-se, dessa forma, a compreensão dos gestores em relação à temática indo ao encontro do autor:

O trabalho em equipa pode constituir um importante instrumento para a realização dos professores e para a qualidade da educação escolar. Os professores aprendem muito com a experiência pessoal, mas também podem aprender com o conhecimento da experiência de colegas de trabalho. (JESUS, 2005, p. 40)

No entanto, tendo em vista as dificuldades citadas nos questionários pela maioria dos docentes no relacionamento com os colegas, os gestores devem agir para que o trabalho em equipe seja uma ação comum na rotina escolar, promovendo mais atividades com foco nessa temática na formação continuada e no dia a dia da escola. Sugere-se, dessa forma, que a escola inclua mais atividades voltadas ao bem-estar, nomeadamente as que foram sugeridas pelos próprios docentes, como palestras, passeios, confraternizações, mimos, encontros voltados ao pessoal, ao autoconhecimento e desenvolvimento de habilidades socioemocionais, à mediação de conflitos e à orientação da equipe.

Da mesma forma, todos os gestores consideram que os docentes apresentam bem-estar no trabalho, o que vai ao encontro das respostas da maioria dos docentes, que responderam ter vivenciado situações de bem-estar e consideram importante a equipe gestora ofertar atividades relacionadas ao tema. No entanto, convém destacar a importância da acolhida dos gestores aos sentimentos

e atitudes manifestadas pelos docentes, pois as vivências de mal-estar foram citadas por muitos docentes.

Quanto às estratégias de superação do mal-estar, poucos docentes citaram as formas utilizadas para combater o mal-estar e as citadas pelos participantes se baseiam em estratégias que não incluem o trabalho coletivo. Contrariamente a isso, o Gestor B4 destaca o que contribui para o bem-estar: “*Valorização, trabalho em equipe, resultados*”. Sendo assim, destaca-se que os gestores devem apoiar os docentes e oferecer-lhes ferramentas para que desenvolvam competências socio-emocionais adequadas para gerir as situações estressantes e, se possível, interrompê-las, tendo a formação continuada como momento importante para executar essa tarefa.

## O BEM-ESTAR NO PPP DA ESCOLA E A FORMAÇÃO CONTINUADA - DOCENTES E GESTORES

Para este tópico, foram analisados o PPP da escola e as respostas dadas pelos docentes e gestores. Ao analisar o PPP observou-se que o documento descreve a importância da formação continuada para os professores, destacando que a mesma dá-se “a partir de uma prática reflexiva, deve atender às necessidades dos educandos e preocupar-se em democratizar o acesso aos saberes”. (E. E. F. EDISON QUINTANA, 2013). Dessa forma, o referido documento tem foco na formação continuada dos professores com vistas às necessidades dos educandos, não contemplando os termos bem-estar e mal-estar docente.

Em relação ao PPP, Libâneo (2005, p.345) descreve que o “projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação”. Assim, a partir da análise do documento sugere-se que o mesmo passe por uma revisão para que sejam incluídos os termos e indique metas e ações mais específicas nesse sentido para que os docentes se apropriem da temática.

Ademais, observou-se que a maioria dos profissionais da instituição relaciona a formação continuada ao bem-estar. Nesse sentido foram citadas: “*Formações, homenagem, valorização, apoio ao desenvolvimento de projetos afins*” (Gestor B4); “**Atividades diferenciadas nas formações**” (Docente A4).

As respostas vão ao encontro de Silva, que afirma:

é função da gestão escolar recorrer a procedimentos que visem prevenir problemas de saúde dos professores como estratégias de acolhimento com orientações acerca de cuidados, por exemplo: com a voz, o estresse, técnicas de relaxamento, alongamento, palestras, espaços de escuta/diálogo entre outros fundamentais ao estabelecimento do bem-estar no ambiente funcional. (2016, p. 68)

Também em relação a isso, Rodrigues descreve a formação continuada como:

uma oportunidade para se ter um trabalho coletivo, de equipe, em um clima de colaboração para a resolução de problemas. Além disso, para a inovação educativa é necessário estabelecer uma rede de comunicação com seus colegas, ou seja, uma constante disponibilidade entre a equipe de professores. (2018, p.39)

Porém, nas respostas ao questionário, não foram mencionados pelos docentes o trabalho em equipe e a troca entre pares para contribuir com o bem-estar. No entanto, em relação às situações de mal-estar, muitos destacaram as dificuldades relacionais com os colegas e equipe gestora. Nesse

sentido, percebe-se a necessidade de ações por parte da equipe gestora para melhorar as relações no ambiente escolar, pois o trabalho aos pares exige atitude de empatia, afinidade, diálogo e valorização das experiências dos demais. Entende-se, dessa forma, a importante tarefa dos gestores em executarem ações mais específicas relacionadas ao bem-estar docente.

Com relação a isso, Rodrigues afirma que:

A formação traz bem-estar docente, mas é importante que o contexto social e as condições de trabalho sejam melhorados para que os professores possam efetivar sua motivação e competência profissional, visando a um ensino de qualidade. Junto disso, os próprios docentes devem assumir suas responsabilidades, através de seu empenho e atitudes adequadas nas relações interpessoais, tanto com alunos e pais, como também com seus colegas, pois isso irá favorecer o bem-estar e a realização profissional. (2011, p. 73)

Dessa forma, para atender às demandas dos professores, as escolas e os sistemas de ensino devem ofertar, na formação continuada, atividades voltadas para a resolução de problemas e estudo de práticas inovadoras que atendam às necessidades da sociedade. No entanto, para Jesus (2005, p. 34), além de contribuírem com o desenvolvimento intelectual, as atividades da formação continuada nas escolas são oportunidades para promover a realização e o bem-estar dos professores.

## CONSIDERAÇÕES GERAIS

O presente trabalho possibilitou a investigação dos principais fatores que contribuem com o bem-estar e levam ao mal-estar docente na visão dos profissionais da E. E. E. F. Edison Quintana. Entre os fatores que contribuem para o bem-estar estão: gostar do que faz e ter bons resultados, ser valorizado pelo trabalho, ter um ambiente de trabalho saudável. Já em relação ao mal-estar destacam-se os problemas de relacionamento com os estudantes, com os colegas e com a equipe gestora, além do sentimento de desvalorização.

Quanto à superação do mal-estar, poucos docentes citaram as formas utilizadas para combatê-lo e as mesmas se baseiam em estratégias que não incluem o trabalho coletivo. No entanto, os gestores entendem a importância do trabalho em equipe e da troca de experiências para o bem-estar docente. Sendo assim, cabe aos gestores apoiar os docentes e oferecer-lhes ferramentas para que desenvolvam competências socioemocionais adequadas para gerir as situações estressantes e, se possível, interrompê-las, tendo a formação continuada como momento importante para executar essa tarefa.

Por meio das respostas dos docentes e dos gestores, foi possível verificar que ações têm sido realizadas na escola para promover o bem-estar e combater o mal-estar, destacando-se palestras e encontros. Entretanto, a subjetividade com que os docentes entendem as questões relativas ao mal-estar devem ser discutidas com o intuito de que os profissionais da educação não se sintam desamparados nas situações cotidianas estressantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

E. E. E. F. EDISON QUINTANA. **Projeto Político Pedagógico**. Ibirubá, 2013.

JESUS, Saul Neves de. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Positivo, 2005.

\_\_\_\_\_. Saul Neves de. **Bem-estar dos professores: Estratégias para realização e desenvolvimento profissional**. Porto Editora, [1998?].

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em:

LIBÂNEO J. C.. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

RODRIGUES, Lenira Senna. **Do mal-estar ao bem-estar docente: uma análise de caso Argentina e Brasil**. Porto Alegre, 2011.

SILVA, Laianny de Fátima Simões da. **Gestão educacional: análise do mal-estar docente nas escolas do distrito administrativo de Mosqueiro**. Lisboa, 2016.

STOBÄUS, Claus D., MOSQUERA, Juan José M.; SANTOS, Bettina Steren dos. Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 259-272, out. 2007.

# ANSIEDADE NA ADOLESCÊNCIA: DESAFIOS PARA A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

WELTER, Janaíne<sup>110</sup>; RECH, Tatiana Luiza<sup>111</sup>

E-mail: janainewelter@gmail.com; tatiana-rech@uergs.edu.br

## RESUMO

Considerando o cenário atual, marcado por importantes crises na saúde pública, a discussão sobre saúde mental ressurgiu com mais evidências em todas as esferas e ampliou a necessidade de reflexão sobre cuidados com ela. Ao encontro disso, esse estudo busca possibilitar a análise e reflexão sobre a área da Orientação Educacional (OE), bem como sobre alguns dos desafios enfrentados pelos profissionais de OE, no que se refere à ansiedade em adolescentes. Para isso, optou-se, metodologicamente, pela utilização da pesquisa bibliográfica, com análise de trabalhos acadêmicos localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no *Electronic Library Online* (SCIELO). Dos cinco estudos selecionados, foram retirados excertos que fizeram emergir duas categorias analíticas: “Práticas escolares e seus reflexos à saúde mental” e “O período pandêmico como alavanca para a saúde mental”. Diante destas duas categorias e apoiadas teoricamente em autoras como Mirian Grinspun (2003), Lia Giacaglia e Wilma Penteado (2009), evidencia-se que sintomas de ansiedade podem repercutir nas questões de ordem cognitiva e, por consequência, incidir sobre as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, além de demandas de ordem afetiva e emocional, exigindo que o profissional de OE esteja muito atento a estas situações no cotidiano escolar. Esta pesquisa apontou uma necessidade da escola e da OE proporem estratégias para cuidar da saúde mental, sendo que para isso, se faz necessário o desenvolvimento ou a criação de redes de apoio com os setores de saúde pública, assim como, a necessidade de políticas públicas para promoção de saúde mental nos espaços escolares.

**Palavras-chave:** Ansiedade. Adolescentes. Escola. Orientação Educacional. Saúde mental.

## ABSTRACT

Considering the current scenario, marked by major public health crises, the discussion on mental health has resurfaced with more evidence in all spheres and has expanded the need to reflect on mental health care. In line with this, this study seeks to enable analysis and reflection on the area of Educational Guidance (EO), as well as on some of the challenges faced by its professionals, with regard to anxiety in adolescents. For this, we opted, methodologically, for the use of bibliographic research, through the analysis of academic works located in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and in the Electronic Library Online (SCIELO). Of the five selected studies, excerpts were taken that gave rise to two analytical categories: “School practices and their reflections on mental health” and “The pandemic period as a lever for mental health.” Faced with these two categories and theoretically supported by authors such as Mirian Grinspun (2003), Lia Giacaglia and

---

<sup>110</sup> Aluna do Curso de Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação. Mestra em Educação Física; Professora da Rede Municipal de Santa Maria, RS; janaine-welter@uergs.edu.br

<sup>111</sup> Doutora em Educação; Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); orientadora do artigo e docente no Curso de Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Unidade de Cruz Alta/RS; tatiana-rech@uergs.edu.br

Wilma Penteado (2009), it is evident that anxiety symptoms can affect cognitive issues and, consequently, affect the learning difficulties of students, in addition to the affective and emotional order, requiring the OE professional to be very attentive to these demands in the school routine. This research pointed out a need for the school and the OE to propose mental health strategies, and for this it is necessary to develop or create support networks with the public health sectors, as well as the need for public policies to promote mental health in school spaces.

**Keywords:** Anxiety. Teenagers. School. Educational orientation. Mental health.

## INTRODUÇÃO

Considerando o cenário recente, marcado por importantes crises na saúde pública e, agravado pela pandemia de coronavírus (Covid19<sup>112</sup>), a discussão sobre a saúde mental foi reestabelecida com mais intensidade e evidências em todas as esferas do conhecimento e ampliou a necessidade de reflexão sobre o cuidado com a saúde mental. Estudos das áreas da Saúde e da Psicologia apontam que, durante a pandemia, houve um impacto significativo na saúde mental da população mundial, incluindo a brasileira. No que se refere a casos relacionados à ansiedade e depressão em adultos, em idosos<sup>113</sup> e em crianças e adolescentes<sup>114</sup>, observa-se que esse impacto tem interferido, diretamente, no ambiente escolar.

Como já é sabido, a pandemia também repercutiu, no que diz respeito ao modo de organização educacional e acentuou a crise na educação. Pesquisas também enumeram as implicações e os desafios nos espaços escolares durante os últimos anos. Como consequência, a população passou por dificuldades socioeconômicas e emocionais que refletem, diretamente, nos processos de ensino e de aprendizagem, na assimilação de conhecimento, como, também, em todo desenvolvimento do trabalho pedagógico<sup>115</sup>.

Diante desse contexto, os desafios da equipe de gestão escolar, em especial, a Orientação Educacional (OE), doravante Orientador Educacional (OE), foram intensificados. Assim, neste estudo, compreende-se a atuação do profissional da OE a partir da relação estabelecida na tríade: *escola, alunos e família*, com a intenção de fazer a mediação no que se refere às relações pedagógicas e sociais. Isso porque o trabalho do Orientador não deve ser fragmentando, mas, totalizante, global, potencializador das práticas e do trabalho pedagógico da escola.

Considerando esse cenário, o estudo aqui proposto justifica-se, primeiramente, tendo como ponto de partida a tímida produção científica na área, o que indica à necessidade de cursos profissionalizantes e de pesquisas a serem desenvolvidas neste contexto, para qualificar, auxiliar, compartilhar relatos e experiências de quem atua na Orientação Educacional. Por outro lado, analisando a conjuntura mundial, percebeu-se um aumento das demandas relacionadas aos cuidados com a saúde mental, tanto dos alunos como dos profissionais que compõem a escola, o que justificou o interesse pela temática.

<sup>112</sup> A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e suas variantes, configurando uma pandemia e ocasionado uma emergência de saúde pública mundial.

<sup>113</sup> Dentre os estudos: GUILLAND, *et al.*, 2022; SILVA, *et al.* 2022; RODRIGUES, *et al.* 2022; PECOITS, *et al.* 2021; BARBOSA *et al.*, 2021; BARROS, *et al.*, 2020.

<sup>114</sup> Por exemplo, os estudos de: RODRIGUES, 2022; LINHARES; ENUMO, 2020.

<sup>115</sup> Como pode-se observar nos estudos de: SANTOS, *et al.*, 2022; SILVA; SILVA, 2022; PARRAS; MASCIA, 2022; RUSSO, *et al.* 2020; NÓVOA, 2020.



A partir do que foi exposto, o estudo busca possibilitar a análise e reflexão sobre a área da Orientação Educacional, bem como sobre alguns dos desafios enfrentados pelos seus profissionais, no contexto atual, no que se refere à ansiedade em adolescentes. Para isso, optou-se, metodologicamente, pela utilização da pesquisa bibliográfica que, segundo Amado Cervo *et al.* (2007), tem por finalidade explicar um problema a partir de estudos teóricos, destacando as principais contribuições sobre a temática estudada.

Ao encontro disso, partiu-se da seguinte questão: como o Orientador Educacional pode contribuir para minimizar os sintomas de ansiedade na escola? Desse modo, objetivou-se analisar o papel e as contribuições do Orientador como profissional potente na construção de vínculos afetivos, a fim de minimizar sintomas de ansiedade dos adolescentes no contexto escolar.

A seguir, será apresentada uma breve contextualização da Orientação Educacional e da temática da ansiedade. Em continuidade, serão expostas às escolhas metodológicas, os resultados e discussões e, por fim, as conclusões do estudo e referências bibliográficas utilizadas.

## O PROFISSIONAL DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

A Orientação Educacional (OE), ao longo dos tempos, passou por inúmeras transformações e fases com o intuito de se adaptar às mudanças da sociedade e da escola. Considerando esse enquadramento histórico, é de suma importância compreender o contexto de atuação da OE, as características e a realidade na qual a escola está inserida e, também, quais são as demandas dos estudantes, pois tudo repercute nos processos de ensino e de aprendizagem desses sujeitos.

Mirían Grinspun (2003) enfatiza que são vários os desafios enfrentados pela sociedade e pela escola, o que influencia a atuação do profissional de OE. De acordo com Lia Giacaglia e Wilma Pen-teado (2009), a atuação da OE engloba a mediação na família e/ou responsáveis dos alunos, no aproveitamento e rendimento escolar, na integração do aluno com a escola e a sociedade, no desenvolvimento físico e emocional, no lazer e na escolha vocacional/profissional, por exemplo.

No que concerne à OE, no Brasil, há divergências e retrocessos. Vale salientar, que o profissional de OE faz parte da equipe de gestão escolar, possuindo um papel de suma importância. Na legislação brasileira, em especial, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida por Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), não há exigência e obrigatoriedade da presença desse profissional nas escolas. O que há, no Art. 64, apenas, é uma indicação quanto aos seus profissionais terem formação na área da Pedagogia ou em nível de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Nesse panorama, o Orientador, em muitos sistemas de ensino, também não passou mais a ser obrigatório, ou seja, houve um retrocesso na educação com a desobrigatoriedade desse profissional. No estudo de Miriam Pascoal *et al.* (2008) verificou-se que, dos 26 estados brasileiros, mais o Distrito Federal, apenas 13 possuem a atuação do Orientador Educacional nas escolas da rede pública estadual. No Rio Grande do Sul, a OE é obrigatória, através da Lei nº 7.132, de 13 de janeiro de 1978, que prevê a atuação do Orientador nas escolas da rede estadual de ensino. E, mais recentemente, a Lei ordinária nº 13.426, de 5 de abril de 2010, previu a contratação de mais profissionais de Orientação Educacional para atuação nas escolas gaúchas, porém em caráter temporário.

Nesse contexto, pode-se evidenciar que cada rede de ensino, sob a legislação específica de seu estado (pelo menos as estaduais), determina a presença ou a ausência da OE, na forma que lhe convém. Consequentemente, sobrecarrega a atuação das equipes de gestão, no que compete à coordenação pedagógica, pois elas acabam tendo que atender também essas demandas, devido à ausência da OE nas escolas.

## ANSIEDADE NA ADOLESCÊNCIA

Nos dias atuais, reportagens relacionadas à ansiedade em adolescentes aparecem com mais frequência nos meios de comunicação<sup>116</sup>. Isso evidencia uma necessidade de pensar e refletir sobre a saúde mental e sua repercussão nessa fase da vida.

A adolescência pode ser definida como “[...] a idade da mudança, como indica a etimologia da palavra *adolescere*, que significa “crescer” em latim. Entre a infância e a idade adulta, a adolescência é uma passagem” (MARCELLI, BRACONNIER, 2007, p. 19). Nesse sentido, pode-se identificar como uma das fases da vida em que muitas transformações ocorrem no organismo, mudanças físicas, emocionais, psíquicas, sociais, dentre outras. Em um estudo, Joel Rocha *et al.* (2022) identificaram, com base na literatura, que diversos fatores podem estar relacionados e que contribuem para que estudantes de Ensino Médio, normalmente adolescentes, sejam vulneráveis ao transtorno de ansiedade, motivado pela pressão psicológica, sobrecarga de atividades escolares, pressão familiar em relação à escolha profissional, indecisão com o futuro e, ainda, dificuldades ao estabelecer a própria identidade.

Benjamin Sadock (2017) aponta que o transtorno de ansiedade se constitui como uma das doenças mais comuns na esfera psiquiátrica. Sobre isso, a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) aponta a importância do estudo da Organização Mundial da Saúde (OMS), que evidencia o aumento de 25% de ansiedade e de depressão no mundo pós-pandemia, identificando os jovens e as mulheres como os públicos mais afetados. Também apontam a necessidade de se intensificar os serviços de saúde.

A ansiedade, segundo Benjamin Sadock (2017) é um comportamento que as pessoas experimentam ao longo da vida, caracterizada normalmente como uma sensação desagradável e de apreensão. Ela indica um sinal de alerta a uma ameaça desconhecida, interna, vaga e conflituosa. A ansiedade possui dois componentes, um deles é a percepção das sensações fisiológicas (motoras e viscerais), por exemplo, as palpitações, a percepção do nervosismo, o que pode ser agravado pela percepção de outras pessoas. O outro componente refere-se ao pensamento, percepção e a interferência na aprendizagem. Isso ocorre ao produzir confusão e distorções da percepção e do significado dos acontecimentos que implicam no aprendizado, em virtude da diminuição da concentração, da redução da memória e da perturbação da capacidade de fazer relações (SADOCK, 2017).

Allen AJ, Leonard H, Swedo<sup>117</sup> (1995 *apud* Castilho 2000) identificaram que a ansiedade e o medo exagerado são reconhecidos como patológicos quando passam a interferir na qualidade de vida, no conforto emocional ou no desempenho diário do indivíduo. Assim:

Os transtornos de ansiedade incluem transtornos que compartilham características de medo e ansiedade excessivos e perturbações comportamentais relacionados. Medo é a resposta emocional a ameaça iminente real ou percebida, enquanto ansiedade é a antecipação de ameaça futura (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014, p.189).

Segundo consta em uma cartilha da Unicef, organizada por Karen Scavacini *et al.* (2021), os sintomas da ansiedade são: tensão, nervosismo ou medo constantes, sensação de que algo ruim vai acontecer, problemas de concentração, preocupação exagerada em comparação com a realidade (o

<sup>116</sup> G1 (08/04/2022): Vinte e seis alunos de escola estadual passam mal e Samu diz que eles tiveram ‘crise de ansiedade’. BBC News (25/08/2022): Crise de saúde mental nas escolas: alunos estão deprimidos, ansiosos, em luto e faltam psicólogos. Folha de São Paulo (18/10/2022): 8 em cada 10 adolescentes tiveram problemas recentes de saúde mental, aponta Datafolha.

<sup>117</sup> Allen AJ, Leonard H, Swedo SE. Current knowledge of medications for the treatment of childhood anxiety disorders. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 1995; 34:976-86.

indivíduo se preocupa muito, mesmo sem precisar), alteração de sono e apetite (para mais ou para menos), agitação dos braços e pernas (membros ficam balançando sem parar), dor ou aperto no peito, aumento das batidas do coração, dificuldade de respirar, aumento do suor, tremores, sensação de fraqueza ou cansaço, boca seca, dor de barriga ou diarreia sem motivo aparente.

Neste sentido, observa-se que a ansiedade na adolescência é uma temática cada vez mais presente na sociedade. Sendo assim, perpassa pela escola também e, por isso, a necessidade de um olhar atento e afetivo por parte dos profissionais da educação, principalmente do OE, com os estudantes. Por essa razão, se faz cada vez mais indispensável refletir sobre a saúde mental no ambiente escolar e o trabalho do OE é imprescindível para isso, pois parte de um trabalho coletivo baseado no diálogo e na autonomia de todos os setores e profissionais envolvidos.

## METODOLOGIA

Com o intuito de realizar o estudo proposto, fez-se uso da pesquisa bibliográfica acerca da temática escolhida. Para isso, a coleta de dados foi realizada no mês de setembro de 2022 e, nessa etapa, utilizou-se como base de dados da pesquisa: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o *Eletronic Library Online* (SCIELO). Como descritores, foram utilizados na busca, os seguintes marcadores: ansiedade, escola e Orientação Educacional, com os quais não foram encontradas produções científicas, evidenciando a possível tímida produção acadêmica no que se refere à atuação da Orientação Educacional no Brasil.

Posteriormente, foi realizada uma nova busca, utilizando os descritores: ansiedade e escola e, delimitando como critérios de inclusão para esta pesquisa, a produção científica entre o período de 2020 a 2022, cuja temática abordaria a ansiedade em adolescentes no ambiente escolar. Na plataforma SCIELO, foram encontrados 33 estudos, dos quais apenas 2 se enquadraram nos critérios de inclusão. Na plataforma BDTD foram encontrados 81 estudos, sendo 3 selecionados de acordo com os critérios dessa investigação.

Após a identificação dos estudos, foi realizada uma leitura dos resumos para identificar o objeto de análise. Entretanto, muitos resumos não caracterizaram as pesquisas e, por isso, foi necessário fazer uma leitura flutuante para a elaboração de uma síntese que, posteriormente, serviu para a escolha dos estudos que compuseram o grupo analítico. Sendo assim, como materiais de pesquisa, escolheu-se dois artigos e três dissertações. Dos estudos selecionados, foram retirados excertos que fizeram emergir duas categorias analíticas, que serão detalhadas a seguir: “Práticas escolares e seus reflexos à saúde mental” e “O período pandêmico como alavanca para a saúde mental”.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira categoria, intitulada “Práticas escolares e seus reflexos à saúde mental”, está diretamente ligada aos estudos relacionados ao ambiente escolar. Nela, o exercício analítico possibilitou o encontro de trabalhos que abordam questões importantes relacionadas, diretamente, ao trabalho do profissional da OE. O primeiro deles, um artigo de 2018, publicado em 2021, na plataforma SCIE-LO, intitulado “Inatividade física e sintomas de depressão, ansiedade e estresse em adolescentes estudantes”, de Marcos Paulo da Silva Costa, Ademir Schmidt, Priscila Valverde de Oliveira, Vitorino Krislainy de Sousa Corrêa. Tal estudo resultou de uma investigação que possibilita pensar sobre essa conjuntura proposta. O público-alvo da pesquisa foi composto por 516 adolescentes de 14 a 19 anos de escolas públicas de Ensino Médio de período integral e parcial, da cidade de Goiânia. Para a

coleta de dados foi utilizada uma escala adaptada, validada no Brasil (*Depression Anxiety Stress Scale - DASS-21*). Como resultados, percebeu-se que a maioria dos estudantes apresentava comportamento sedentário (totalizando 93,5% das escolas de tempo parcial e 98,3% das escolas de tempo integral) e os dados apontaram que os estudantes vivenciavam aspectos negativos de estresse, de ansiedade e de depressão.

Dos 516 participantes do estudo, 232 (45%) relataram que não tiveram pensamentos positivos na semana; 54 (29,8%) relataram ter dificuldade de iniciativa para fazer as coisas durante algumas vezes na semana; 141 (27,3%) não tinham expectativa positiva em algumas vezes na semana; 132 (25,6%) se sentiam abatidos e tristes na maior parte da semana; 106 (20,5%) disseram que não tinham muito valor como pessoa na maior parte da semana, indicando sintomas de depressão. Quando comparados, houve uma maior proporção de “afetos negativos” de depressão nos alunos de escola de tempo integral ( $p=0,03$ ), pois os adolescentes relataram sentimento de que a vida não tinha sentido durante boa parte da semana, [...] (COSTA, *et al.* 2021, p. 5).

Favorável a isso, cabe citar que muitos estudos têm trazido contribuições atuais acerca desta urgência. Como sabemos, a atividade física/exercício físico é um importante aliado na promoção da saúde mental. No Brasil, recomenda-se 60 minutos de atividades físicas por dia para a população de 6 a 17 anos (BRASIL, 2021). Salieta-se que esses estudos apontaram uma preocupação com o nível de atividade física entre os adolescentes, mas não se pode fazer uma associação direta entre níveis elevados de inatividade física e ansiedade, somente pode-se afirmar que a atividade física é um potencializador na promoção de saúde. Sob essa ótica, a OE, enquanto pertencente à gestão escolar, pode desenvolver iniciativas de práticas esportivas através de projetos e parcerias com profissionais da área da educação física, além de levantar essa discussão e engajamento com a comunidade escolar.

O segundo estudo analisado, está catalogado na plataforma BDTD e é resultado da Dissertação de Mestrado de Ivonete Emmerich Pacheco, denominado de “Problemas emocionais e comportamentais em adolescentes do município de Mafra-SC”. Nela, objetivou-se descrever a frequência de problemas internalizantes e externalizantes em adolescentes. A pesquisa foi desenvolvida de dezembro de 2017 até dezembro de 2019, sendo que, na amostra do estudo, participaram 309 adolescentes e 65 pais/responsáveis de duas escolas públicas e uma particular do município citado. Para a coleta de dados foi utilizado o Inventário de Autoavaliação para Adolescentes (YSR - *Youth Self Report*) e para os pais/responsáveis o Inventário de Comportamentos para crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos (CBCL - *Child Behavior Checklist*). A dissertação indica uma frequência significativa de casos relacionados a problemas internalizantes e externalizantes entre os adolescentes e reforça a necessidade urgente de prevenção dos sintomas de ansiedade e de depressão. Segundo a autora, os dados demonstram: problemas internalizantes em 38,8% dos casos, externalizantes em 16,6% e problemas totais em 27,4% (PACHECO, 2020, p. 59). Com isso, recomenda-se, sem dúvida, que “[...] medidas preventivas sejam desenvolvidas, tanto na identificação dos sinais, quanto para o diagnóstico precoce, para que se possa oferecer orientação e cuidados para todas as pessoas envolvidas com este público” (PACHECO, 2020, p. 75), colocando em prática “ações de prevenção”.

Nesse sentido, se faz necessário o desenvolvimento de parcerias entre escola e saúde pública. A OE pode fazer essa mediação e desenvolver redes de apoio para os profissionais da educação, alunos e pais. Para isso, se faz primordial o engajamento e a articulação das esferas públicas para a garantia da qualidade de ensino e saúde dessa população.

Com base nesses estudos, pode-se afirmar que os adolescentes vêm sendo acometidos por questões relativas à saúde mental, e que isso não foi apenas em função da pandemia. Há uma tendência de adoecimento mundial na última década. Na escola, eles passam algumas horas de seu dia e é preciso estar atento ao comportamento dos alunos no cotidiano escolar, bem como à presença

de alguns dos sintomas que levam à ansiedade e ao seu bem-estar. Assim, os estudos alertam, mas não identificam, propriamente, as causas. Nesse contexto, a OE poderá contribuir muito, não com a finalidade de diagnóstico, mas de um olhar atento, oportunizando a criação de laços afetivos para que o adolescente possa dialogar sobre suas angústias, seus medos e suas perturbações.

O terceiro estudo que faz parte dessa categoria é uma dissertação, publicada na plataforma BDTD no ano de 2021, intitulada “Avaliação e emoção: relações no processo de ensino aprendizagem no ensino técnico integrado”, cuja autora é Louise Silva do Pinho. A autora procurou analisar as percepções dos estudantes em relação às emoções e à avaliação da aprendizagem na escola. A amostra foi composta por 174 estudantes de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Farroupilha, campus Uruguaiana. Os estudantes responderam a um questionário semiestruturado. Constatou-se que as emoções que predominam nos processos avaliativos são variadas, com predomínio de sintomas negativos, como ansiedade e medo, e que estão associadas a reações fisiológicas, tais como: dificuldade de concentração, dor de cabeça e lapsos de memória. Conforme a pesquisa, as principais emoções que predominaram nos momentos de avaliação foram medo, frustração, ansiedade e confusão. Além delas, outras emoções negativas também foram bastante citadas como: tristeza, raiva, tédio, vontade de chorar, dor no estômago, falta de ar e cansaço.

O estudo também identificou que os adolescentes em determinados momentos apresentaram emoções positivas nos processos avaliativos, como a alegria e o prazer. Isso ocorreu, sobretudo, quando os instrumentos avaliativos eram diversificados e baseados em práticas pedagógicas inovadoras, as quais são mais flexíveis.

Por se constatar que as funções cognitivas dos estudantes são prejudicadas e proporcionam situações de estresse nos momentos avaliativos, a OE também deve levar esses dados em consideração nas suas práticas de intervenção na escola, propondo metodologias inovadoras e que sensibilizem os estudantes. Nesse caso, é importante desenvolver vínculos de afeto, respeito e de empatia com os adolescentes, já que os dados do estudo mostraram que:

[...] que funções cognitivas, como a memória e a atenção, são prejudicadas por situações de estresse desencadeadas por momentos de avaliação. Por fim, quando o processo de avaliação é baseado em práticas inovadoras, que estimulem a criatividade, o engajamento e a motivação, apresenta reflexos positivos na aprendizagem (PINHO, 2021, p. 58).

O estudo de Louise Pinho (2021) contempla um importante elemento e reforça a necessidade de a escola desenvolver propostas pedagógicas inovadoras e como estas podem potencializar a aprendizagem dos estudantes. Já o oposto ocorre com as práticas tradicionais, que potencializam e agravam o bem-estar dos estudantes.

Deste modo, destaca-se que a primeira categoria analítica traz questões relevantes para pensarmos na atuação do OE no ambiente escolar. Os estudos evidenciaram uma preocupação e uma tendência de adoecimento dos adolescentes. A OE se faz cada vez mais necessária dentro deste cenário atual, uma vez que ela pode contribuir, além de sugerir a inserção de profissionais da área de saúde nas escolas e a necessidade do desenvolvimento de parcerias que atuem como redes de apoio.

Já na segunda categoria analítica, nomeada “O período pandêmico como alavanca para a saúde mental”, foram agrupados os dois últimos estudos analisados. Ao partir da premissa de que a relação estudante, escola, família e sociedade é fundamental, o quarto artigo escolhido para a pesquisa foi encontrado na plataforma SCIELO, publicado em 2022, tendo como autores Daniel Arias Vazquez, Sheila C. Caetano, Rogerio Schlegel, Elaine Lourenço, Ana Nemi, Andréa Slemian, Zila M. Sanchez. Intitulado “Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pan-

demia de Covid-19”, utilizou-se da aplicação de um questionário *on-line* para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio de 21 escolas públicas de Guarulhos e de São Paulo, no ano de 2020. Foram obtidas 401 respostas válidas, constatando que o tempo de exposição a telas, a troca do dia pela noite e o sexo feminino foram as principais variáveis que interferiram nos sintomas de ansiedade e de depressão dos adolescentes. Os índices da pesquisa “[...] apresentaram triagem positiva em 10,5% para sintomas depressivos graves e 47,5% para sintomas ansiosos graves” (VAZQUEZ *et al.*, 2022, p. 312). E, como conclusão do estudo, os autores discorrem sobre importância da escola e sobre os desafios da promoção de saúde mental nesse espaço, sendo que, para isso, é necessário um fortalecimento da tríade: educação, saúde e políticas públicas.

Por fim, o quinto estudo, também oriundo da plataforma BDTD, é a Dissertação de Mestrado “Repercussões do isolamento social durante a pandemia da COVID-19 no cotidiano de adolescentes 2020”, de Ariana Paula da Silva, defendida em 2021. A autora procurou compreender as repercussões na vida e rotina de adolescentes decorrentes da pandemia da COVID-19. Para a coleta de dados, foram realizados grupos focais com 27 adolescentes entre 12 e 17 anos. O estudo mostrou que o ensino remoto foi o maior desafio para os adolescentes, que relataram dificuldades de aprendizagem por conta do sistema adotado. Segundo a autora, ficou claro que muitos descrevem “[...] dificuldades em aprender o conteúdo, pouca ou nenhuma interação entre professor e aluno, falta de didática adequada ao ensino online, e sobrecarga de trabalhos e provas, contribuindo para que a rotina durante a pandemia ficasse muito mais pesada” (SILVA, 2021, p. 35). Situações desafiadoras para os Orientadores Educacionais que, naquele período, também estiveram atuando à distância.

Nas relações interpessoais, constatou-se maior convívio familiar, já que para alguns foi uma experiência positiva, demonstrando maior aproximação e diálogo com os familiares. Para outros adolescentes, foi uma experiência negativa, pois aumentaram os conflitos e as dificuldades de relacionamento. Dessa maneira, a pandemia repercutiu e alterou a rotina e o modo de vida dos adolescentes e, na perspectiva deles, os primeiros meses de isolamento foram os mais difíceis, com a presença de sentimentos de ansiedade, preocupação, frustração e medo. Além do desenvolvimento psicossocial ser afetado em virtude da alteração da rotina, a ausência de interação social, interrupção das práticas esportivas e de lazer foram apontadas pelos adolescentes como atividades que fizeram falta. O estudo desenvolvido com estes adolescentes mostrou a importância da escuta ativa dos mesmos.

Portanto, observa-se que situações de acolhimento e de escuta são muito importantes na prática da OE, uma vez que são iniciativas que trazem resultados positivos e que auxiliam no processo de pertencimento do adolescente se sentir parte daquela escola, contribuindo para atitudes que propulsionam gestos de empatia. Assim, a segunda categoria analítica reforçou a necessidade de se pensar políticas públicas relacionadas à saúde mental em contexto escolar. Identificou-se através dos estudos analisados que o modo de vida dos adolescentes foi afetado com a pandemia da COVID-19, o que reforçou mais ainda o agravamento da saúde mental.

No que se refere a atuação da OE relacionada à saúde física e mental, Lia Giacaglia e Wilma Penteado (2009) destacam que cada vez mais a escola tem assumido a função da educação integral dos alunos. Porém, na investigação da qual resulta este artigo, abordou-se apenas a questão referente à saúde mental, que foi bastante discutida e que repercutiu na vida das pessoas durante o período pandêmico. Sendo assim, observa-se a necessidade de, muitas vezes, desenvolver redes de apoio com profissionais da saúde, numa proposta multidisciplinar, entretanto, deve ficar claro que o Orientador Educacional não substitui e não possui formação para atuar, por exemplo, como psicólogo, ao passo que seu papel é o de prestar assistência, oportunizar um espaço de escuta e, caso perceba a necessidade de outro profissional, encaminhar o aluno através da escola e da família. É importante salientar e frisar que a presente pesquisa tem enfoque na prática do Orientador Educacional na escola, sendo que este não tem a finalidade, nem a competência para dar diagnóstico aos estudantes,

já que são os profissionais da saúde os responsáveis por essas demandas. Ao Orientador cabe o exercício do auxílio, das trocas de interação, da observação, da orientação permanente e, acima de tudo, da escuta.

Outro ponto central salientado pelas mesmas autoras, Lia Giacaglia e Wilma Penteadó (2009), é a questão ética do OE quanto ao sigilo de dados e informações, porque sua atuação se caracteriza pela relação de ajuda cuja temática não pode ser alvo de comentários com outras pessoas, pois é de suma importância criar e estabelecer vínculos de confiança. Em se tratando do público adolescente, se faz necessário o desenvolvimento de um vínculo afetivo entre o profissional OE e os estudantes para a realização de um trabalho de forma efetiva.

## CONCLUSÕES

O estudo procurou abordar a saúde mental de adolescentes, principalmente no que se refere a ansiedade em contexto escolar e, neste sentido, procurou identificar como o profissional de Orientação Educacional pode contribuir para minimizar os sintomas relatados pelos alunos. Como já é sabido, a OE é um campo de atuação que tem objetivo primordial de auxílio para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Para a análise dos dados desta pesquisa, optou-se por dividir os achados em duas categorias: a primeira delas, denominada de “Práticas Escolares e seus reflexos à saúde mental” emergiu com muita força nos materiais, devido à recorrência em que essa temática ocupou centralidade nos estudos. Os dois primeiros artigos analisados apontaram a presença de sintomas de ansiedade no contexto escolar e uma tendência de adoecimento desta população nos últimos anos. Já o terceiro estudo evidenciou como as práticas de ensino, no que tange as avaliações, podem interferir e impactar no bem-estar dos estudantes, à medida que as metodologias tradicionais impactaram negativamente na saúde mental dos mesmos, causando sofrimento e baixo rendimento escolar.

Na segunda categoria analítica, intitulada de “O período pandêmico como alavanca para a saúde mental”, fez-se a análise de dois estudos que apontaram como a pandemia de COVID-19 alterou o modo de vida dos adolescentes, agravando sintomas de ansiedade nos mesmos. A partir da análise dessa categoria, ficou visível que, com a obrigatoriedade da alteração da rotina de vida diária, devido aos reflexos do período pandêmico, esse público jovem alterou os modos de convívio e interação social necessários para o desenvolvimento integral, o que ocasionou mudanças no estilo de vida e, conseqüentemente, implicações na saúde mental.

Diante destas duas categorias, apresentadas brevemente nesta seção, pode-se sugerir que sintomas de ansiedade podem repercutir nas questões de ordem cognitiva e, por consequência, incidem sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, além da ordem afetiva e emocional. Neste sentido, o profissional de OE deve estar atento a estas demandas no cotidiano escolar, a fim de poder intervir positivamente na prevenção e promoção de práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento ou a criação de redes de apoio com os setores de saúde pública; além de engajar a comunidade escolar nas discussões que dizem respeito às políticas públicas para promoção de saúde mental nos espaços escolares.

Por fim, este estudo, evidencia e aponta a necessidade da presença de profissionais da área da saúde atuando nas escolas, principalmente de psicólogos. Isso é fundamental porque o trabalho colaborativo entre o profissional da OE e o profissional da área da Psicologia nas escolas seria muito mais efetivo para minimizar os sintomas de ansiedade em adolescentes, tendo em vista que a grande maioria não tem acesso a esse profissional na rede pública e, muito menos, recursos para custear um tratamento privado. Vale salientar que, a presença de um sintoma de ansiedade não deve induzir

a um diagnóstico, pois pode ser uma reação normal do organismo. O diagnóstico não é feito pelos professores e Orientadores Educacionais e, sim, por profissionais da área da Saúde.

Em suma, esta pesquisa enfatiza a necessidade do setor de Orientação Educacional, juntamente com toda a comunidade escolar, proporem estratégias de saúde mental, pois conforme observado, há índices elevados de sintomas de ansiedade em adolescentes que atrapalham significativamente os processos de ensino e de aprendizagem. Tais estratégias podem ser realizadas por meio de parcerias, embora nem todas as redes de ensino possuam profissionais da Orientação Educacional atuando nas escolas e com formação adequada para o exercício da profissão. Profissão esta que, para os OE, reúne uma importante ferramenta de escuta e sensibilidade.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, L. N. F. *et al.* Frequência de sintomas de ansiedade, depressão e estresse em brasileiros na pandemia COVID-19. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, Recife, 21 (Supl. 2): S421-S428, maio., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/JHm6LTpkGhX7JgfTvFgFXcz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29 jul. 2022.

BARROS, M. B. A. *et al.* Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, 29(4):e2020427, 2020. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/ress/2020.v29n4/e2020427/pt>. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Guia de atividade física para a população brasileira. 2021. Disponível em: [https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia\\_atividade\\_fisica\\_populacao\\_brasileira.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_atividade_fisica_populacao_brasileira.pdf)

CERVO, A. L. *et al.* **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COSTA, M. P. S., *et al.* Inatividade física e sintomas de depressão, ansiedade e estresse em adolescentes estudantes. **REVISTA Acta Paul Enferm.** 2021; 34:eAPE03364. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/vQBw7rKsYj8NhKDMZ6kqqpw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 out. 2022.

Crise de saúde mental nas escolas: alunos estão deprimidos, ansiosos, em luto e faltam psicólogos. **BBC News**, São Paulo, 25 ago. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62613309>. Acesso: 23 out. 2022.

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini; PENTEADO, Wilma Millan Alves. **Orientação educacional na prática: princípios, histórico, legislação, técnicas e instrumentos**. 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

GRINSPUN, MÍRIAN P.S. ZIPPIN. **Supervisão e Orientação Educacional: perspectivas de integração na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

GUILLAND, R. *et al.* Prevalência de sintomas de depressão e ansiedade em trabalhadores durante a pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 20, 2022, e00186169. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/dZX44RT5LZD8P5hBFDyZYVQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29 jul. 2022.

LINHARES, M. B. M.; ENUMO, S. R. F. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 37, e200089, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CrYD84R5ywKWBqwbRzLzd8C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 nov. 2022.

MARCELLI, Daniel. BRACONNIER, Alain. **Adolescência e psicopatologia**; tradução Fátima Murad. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NÓVOA, A. A pandemia de COVID-19 e o futuro da educação. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 8-12, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/download/905/551>. Acesso em: 28 jul. 2022.

PACHECO, Ivonete, Emmerich. Problemas emocionais e comportamentais em adolescentes do município de Mafra – SC. 2020. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020, 107f.

Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo. **OPAS**, 02 mar. 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>. Acesso 24 out. 2022.

PARRAS, R.; MASCIA, M. A. Efeitos da pandemia escolar. **Linha Mestra**, n. 46, p. 412-422. Disponível em: <https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/1007/932>. Acesso em: 29 jul. 2022.

PASCOAL, M. *et al.* O orientador Educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 101-120, jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XgFGvjdzBmGDQgJHprVBn-xB/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PECOITS, R. V., *et al.* O impacto do isolamento social na saúde mental dos idosos durante a pandemia da Covid-19. **Revista da AMRIGS**, Porto Alegre, 65 (1): 101-108, jan.-mar. 2021. Disponível em: [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/20322/2/O\\_impacto\\_do\\_isolamento\\_social\\_na\\_sade\\_mental\\_dos\\_idosos\\_durante\\_a\\_pandemia\\_da\\_Covid19.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/20322/2/O_impacto_do_isolamento_social_na_sade_mental_dos_idosos_durante_a_pandemia_da_Covid19.pdf). Acesso em: 29 jul. 2022.

PINHO, Louise Silva do. Avaliação e emoção: relações no processo de ensino-aprendizagem no ensino técnico integrado. 2021 **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2021, 125f.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Lei nº 7.132 de 13 de janeiro de 1978**. Cria cargos no quadro de carreiras do magistério público estadual.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei 13.426 de 5 abril de 2010**. Autoriza o Poder Executivo a contratar Profissionais da Educação/Especialistas de Educação para as funções de Orientador Educacional e de Supervisor Escolar, nos termos da Lei n.º 6.672, de 22 de abril de 1974 e da Lei n.º 7.132, de 13 de janeiro de 1978, e dá outras providências.

ROCHA, J. B. A. *et al.* Ansiedade em Estudantes do Ensino Médio: Uma Revisão Integrativa da Literatura. **Id on Line Rev. Psic.** V.16, N. 60, p. 141-158, Maio/2022 - Multidisciplinar. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3418/5331>. Acesso em 04 ago. 2022.

RODRIGUES, Juliana Maria Santos. **Sintomas de Ansiedade e Depressão em Adolescentes no contexto da Pandemia do COVID-19**. Rio de Janeiro, 2022. 130p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

RODRIGUES, P. *et al.* Manifestação de sintomas sugestivos de ansiedade e depressão durante a pandemia de covid-19 e associações com a prática de atividades físicas e fatores sociodemográficos no

- estado do Rio de Janeiro, Brasil. **Revista Pensar a Prática**. 2022, v.25:e70497. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/70497/38184>. Acesso em: 29 jul. 2022.
- RUSSO, K. *et al.* A pandemia que amplia as desigualdades: a Covid-19 e o sistema educativo de Quebec/Canadá. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015915, p. 1-28, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v15/1809-4309-praxeduc-15-e2015915.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.
- SADOCK, Benjamin J. Transtornos de ansiedade. In: Benjamin J. Sadock, Virginia A. Sadock, Pedro Ruiz. **Compêndio de psiquiatria: ciência do comportamento e psiquiatria clínica** Tradução: Marcelo de Abreu Almeida *et al.* 11. ed. Porto Alegre: Artmed; 2017, p. 387- 417.
- SANTOS, A. D. A. *et al.* A cibercultura e os desafios da educação na pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v.11,n.7, e 6411729564, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29564/25627>. Acesso 29 jul. 2022.
- SCAVACINI, K. *et al.* **Saúde Mental de Adolescentes e Jovens**. SCAVACINI, K. e FONTOURA, J. São Paulo: Instituto Vita Alere 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/16126/file/saude-mental-de-adolescentes-e-jovens.pdf>. Acesso 24 out. 2022.
- SILVA, A. P. Repercussões do isolamento social durante a pandemia de Covid-19 no cotidiano de adolescentes 2020. **Dissertação** (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021, 107f.
- SILVA, I. R.; SILVA, A. M. B. O impacto da pandemia covid-19 na educação física escolar: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Pensar a Prática**. 2022, v.25:e66952. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/66952/38037>. Acesso em 29 jul. 2022.
- SILVA, M. M. V. Análise do desenvolvimento da depressão em idosos na pandemia da covid-19. **Revista Ibero Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.8.n.06. jun. 2022. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/5815/2280>. Acesso em: 29 jul. 2022.
- SILVA, R. A. Adolescentes e abuso de tecnologias: um indicativo de problemas comportamentais? **Adolesc. Saude**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 77-82, jul/set 2017. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/adolescenciaesaude.com/pdf/v14n3a11.pdf>. Acesso: 28 out. 2022.
- VAZQUEZ, D. A. *et al.* Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. **Saúde em Debate**: Rio de Janeiro, V. 46, N. 133, P. 304-317, Abr-jun 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/XTMw5xNXxS4zK9BK3pbBxxg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 out. 2022.
- Vinte e seis alunos de escola estadual passam mal e Samu diz que eles tiveram ‘crise de ansiedade’. **G1**, Recife, 08 abr. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2022/04/08/vinte-e-seis-alunos-de-escola-estadual-passam-mal-e-samu-diz-que-eles-tiveram- crise-de-ansiedade.ghtml>. Acesso: 23 out. 2022.

# TENDÊNCIAS E POSSIBILIDADES DOS ESTUDOS SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL (2014-2022)

DA SILVA, Lohrene de Lima; SANÉ, Samba

E-mail: lohrene-silva@uergs.edu.br; samba-sane@uergs.edu.br

## RESUMO

Este artigo objetiva delinear os estudos acerca da Gestão Democrática na realidade escolar brasileira. A questão norteadora foi: “De que forma as pesquisas na área de Gestão Escolar, publicadas nos anais do Congresso Nacional de Educação (CONEDU), têm abordado a Gestão Democrática?”. Para respondê-la, realizou-se uma revisão na literatura encontrada nos anais do CONEDU (2014-2022). Os resultados revelam que 50% dos 125 trabalhos que versam sobre Gestão Democrática estão inseridos na área temática “Didática, currículo e política educacional”, indicando a forte tendência entre os autores em pesquisar sobre didática, currículo e políticas públicas de educação ao discutir a Gestão Democrática.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Políticas Públicas de educação. Didática e currículo.

## ABSTRACT

This article aims to outline the studies about Democratic Management in the Brazilian school reality. The question asked was: “how have researches in the area of School Management, published in the annals of the National Congress of Education (CONEDU), addressed Democratic Management?”. To answer it, a review of the literature found in the annals of CONEDU (2014-2022) was carried out. The results reveal that 50% of the 125 works that deal with Democratic Management are included in the thematic area “Didactics, curriculum and educational policy”, indicating a strong tendency among authors to research about didactics, curriculum and educational policies when discussing Democratic Management.

**Keywords:** School management. Public Education Policies. Didactics and curriculum

## INTRODUÇÃO

Sendo a Gestão Democrática o foco desta pesquisa, torna-se fundamental conceituar, de antemão, a democracia. Segundo Aurélio (1986, p. 534), a democracia é entendida como “governo do povo; soberania popular; democratismo; doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder”. Isto é, o poder não é centralizado. Lück (2009, p. 70) complementa, ainda, que uma das características fundamentais da democracia é a indissociabilidade entre os direitos e os deveres, pois a junção destes “estabelece a verdadeira democracia, construída mediante participação qualificada pela cidadania e construção do bem comum”. A partir desta concepção, mas, desta vez, referindo-se ao campo escolar, tem-se a Gestão Democrática da Educação (GDE).

A GDE parte do pressuposto de que as tomadas de decisão no âmbito escolar devem ocorrer a partir do consenso da comunidade escolar, sem a centralização no diretor ou gestor escolar. Nesse sentido, existe a participação dos pais, dos alunos, dos professores, do orientador educacional,

do supervisor educacional, entre outros funcionários que constituem esta comunidade, sendo uma tarefa plural e que conta com a contribuição de todos na realização de objetivos compartilhados em um processo de cooperação (LÜCK, 2005). No entanto, isso não significa que uma escola democrática seja aquela em que todos fazem o que querem, “mas sim aquela em que todos fazem o que é bom para todos” (OLIVEIRA, 2009, p. 98).

Em suma, pode-se dizer que a Gestão Democrática Educacional é um modelo de gestão que busca promover a participação de todos os envolvidos na educação, desde os alunos, professores, pais e administradores. Esta abordagem tem como objetivo criar um ambiente de aprendizagem que seja inclusivo, colaborativo e que permita a todos os envolvidos contribuírem para o processo de ensino e aprendizagem. A GDE tem como princípio básico o respeito às diferenças e à diversidade, bem como a promoção da igualdade de oportunidades. Esta abordagem também incentiva a participação ativa dos alunos, professores e pais na tomada de decisões, bem como na definição de metas e objetivos educacionais.

A Gestão Democrática surge de forma explícita na Constituição Federal (CF) de 1988, nos Artigos 205 e 206 e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, Artigo 14:

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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; (BRASIL, Constituição Federal, 1988).

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de 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 político pedagógico da escola;
- II – Participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, Art. 14).

Nessa perspectiva, Lück (2009) salienta que não basta participar de forma desinformada e desorganizada orientada por objetivos pessoais. Para que a GDE funcione efetivamente, de modo a contribuir no desenvolvimento de competências e habilidades específicas dos estudantes, além de prepará-los para a vivência em cidadania, cabe ao gestor escolar orientar a participação da comunidade escolar, buscando:

- i) Criar na escola uma visão de conjunto, que estabelece o sentido de unidade e orienta o sentido de cooperação e ação articulada;
- ii) Promover clima de confiança e reciprocidade na construção de um ambiente colaborativo;
- iii) Promover a integração de esforços, a articulação de áreas de atuação, a quebra de aresta e o enfraquecimento de atritos, dissensos e diferenças;
- iv) Criar cultura de valorização das capacidades, realizações e competências das pessoas pela celebração dos seus resultados, como um valor coletivo da escola e da educação;
- v) Desenvolver a prática das decisões colegiadas e compartilhamento de responsabilidade (LÜCK, 2009, p. 72).

Assim, a GDE visa a participação de todos os envolvidos na educação, bem como a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo, colaborativo e seguro. Esta abordagem também incentiva a igualdade de oportunidades e a promoção do desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Diante deste contexto e dada a relevância educacional do tema, o objetivo do trabalho está em compreender de que forma as pesquisas em Gestão Escolar têm abordado a Gestão Democrática. Questionamo-nos, a partir disso: Qual a área temática, dentro da GDE, que tem sido mais debatida

entre os pesquisadores? De que forma? As discussões em GDE têm sido colocadas em prática no campo escolar? De que forma?

## METODOLOGIA

O presente artigo tem o objetivo de realizar uma aproximação com o tema Gestão Democrática no Brasil a partir de um estudo qualitativo de caráter exploratório e descritivo (MINAYO, 2010; TRIVIÑOS, 1987). Para isso, a revisão na literatura surge como principal método para pesquisar, sintetizar e agrupar trabalhos que abordam este tema, além de possibilitar a apresentação do que vem sendo discutido pelos pesquisadores da área, as principais tendências e lacunas do campo (GIL, 2002).

A estruturação da revisão na literatura foi baseada em Galvão e Pereira (2014, p. 183), que sugerem o seguinte procedimento metodológico: “1) elaboração da pergunta de pesquisa; 2) busca na literatura; 3) seleção dos artigos; 4) extração dos dados; 5) avaliação da qualidade metodológica; 6) síntese dos dados (metanálise); 7) avaliação da qualidade das evidências; e 8) redação e publicação dos resultados”.

A fim de investigar a forma como os pesquisadores da área de Gestão Escolar têm abordado a Gestão Democrática, realizou-se a revisão na literatura a partir de buscas nos anais do Congresso Nacional de Educação (CONEDU) desde a sua primeira edição, em 2014, até a última edição atualmente, 2022. Totalizando 8 edições, pois não houve evento em 2021 devido à pandemia de Covid-19. Optou-se pelos anais do CONEDU, pois é um evento da área de educação destinado a professores, profissionais e estudantes da área de ensino, especialmente gestores educacionais, foco deste trabalho. O congresso conta, em média, com 9 mil pessoas atuantes e interessadas pela área de educação, ocorre anualmente e tem o objetivo de trabalhar aspectos associados à educação, debatendo novidades e formas de melhoria.

O descritor utilizado na pesquisa foi “Gestão Democrática”. Assim, os critérios de inclusão foram: i) trabalhos apresentados em alguma edição do CONEDU; ii) trabalhos que continham “Gestão Democrática” no título. Os critérios de exclusão foram: i) trabalhos que não foram apresentados em alguma edição do CONEDU; ii) trabalhos que não abordavam a Gestão Democrática. Dessa maneira, chegou-se ao corpus de 125 trabalhos, que são expressos na Tabela 1.

**Tabela 1 – Número total de trabalhos apresentados em todas as edições do CONEDU até o ano de 2022 e o número de trabalhos sobre Gestão Democrática em cada edição.**

Edição/ano	Nº total de trabalhos	Nº de trabalhos sobre gestão democrática
I CONEDU/2014	1419	3
II CONEDU/2015	2019	5
III CONEDU/2016	2893	9
VI CONEDU/2017	3991	22
V CONEDU/2018	3887	34
VI CONEDU/2019	5068	24
VII CONEDU /2020	2233	13
VII CONEDU/2022	3073	15

Fonte: A autora (2023).

Finalmente, foi realizada a análise de conteúdo para o tratamento dos dados baseado em

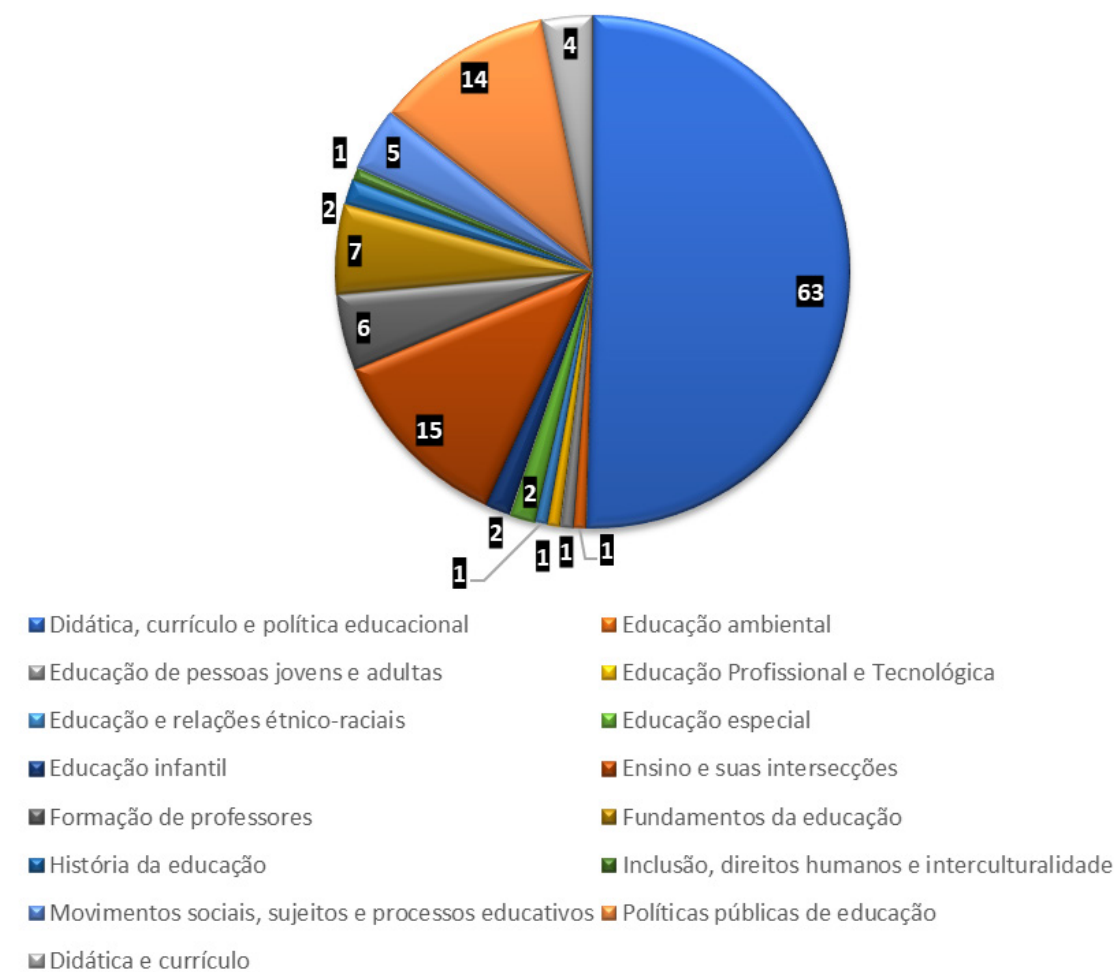
Bardin (2009). Seguiu-se, portanto, as seguintes etapas: 1) pré-análise a partir da leitura do material a ser analisado; 2) exploração do material por meio da categorização; e 3) inferências e interpretação. As categorias analisadas com maior aprofundamento foram: i) Didática e currículo e; ii) Políticas Públicas de educação.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Objetivando-se responder à questão “De que forma as pesquisas na área de Gestão Escolar, publicadas nos anais do Congresso Nacional de Educação (2014-2022), têm abordado a Gestão Democrática?”, formou-se, inicialmente, o *corpus* de 125 artigos que foram explorados e descritos até a redução para 18 artigos, que foram analisados com maior detalhamento posteriormente. A Tabela 1, apresentada anteriormente, nos revela um crescente número de publicações ao longo das edições, com exceção do ano de 2020, onde o evento foi *on-line* devido às restrições decorrentes da pandemia de Covid-19. Em relação ao tema de interesse, Gestão Democrática, nota-se que sua abordagem é frequente e se amplia desde a primeira edição do evento. Havendo, inclusive, aumentos significativos nos anos de 2017 e 2018.

Todos os trabalhos submetidos a este evento são categorizados por área temática pelos próprios autores, o que nos permite observar quais são os temas recorrentes no *corpus* selecionado. As áreas temáticas do evento desde a época de sua criação era: 1– Formação de Professores; 2 – Didática, Currículo e política educacional; 3 – História da Educação; 4 – Fundamentos da Educação; 5 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; 6 – Educação e Relações Étnico-Raciais; 7 – Gênero, Sexualidade e Educação; 8 – Linguagens, Letramento e Alfabetização; 9 – Educação Infantil; 10 - Educação Especial; 11 – Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade; 12 – Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas; 13 – Educação Matemática; 14 – Educação Ambiental; 15 – Ensino de línguas; 16 – Ensino de Ciências; 17 – Ensino e suas intersecções; 18 – Educação Emocional; 19 – Tecnologias e Educação; 20 – Educação Profissional e Tecnológica; e 21 – Educação ambiental. A distribuição dos trabalhos que versam acerca da Gestão Democrática (GD) divididos por área temática é apresentada na Figura 1. Observa-se que a GD está inserida na maioria das áreas temáticas, exceto em Gênero, Sexualidade e Educação; Linguagens, Letramento e Alfabetização; Ensino de línguas; Ensino de Ciências; Educação Emocional; e Tecnologias e Educação.

**Figura 1 – Número de trabalhos sobre Gestão Democrática apresentados no CONEDU (2014-2022) dividido por área temática.**



Fonte: A autora (2023).

A Figura 1 apresenta, também, o expressivo número de trabalhos na área temática “Didática, Currículo e política educacional”, estando 50% de todos os trabalhos, desde 2014, inserido nesta área. Isso revela que existe uma forte tendência dos trabalhos de Gestão Escolar, que abordam acerca da Gestão Democrática, em tratar sobre políticas públicas educacionais, currículo e didática. Seguida desta, as áreas temáticas com as maiores concentrações de trabalhos foram, em ordem decrescente, “Ensino e suas intersecções” com 12%, “Políticas públicas de educação” com 11%, “Fundamentos da educação” com 6%; “Formação de professores” com 5%; “Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos” com 4%. As outras áreas temáticas ficaram com 2% ou 1% de trabalhos.

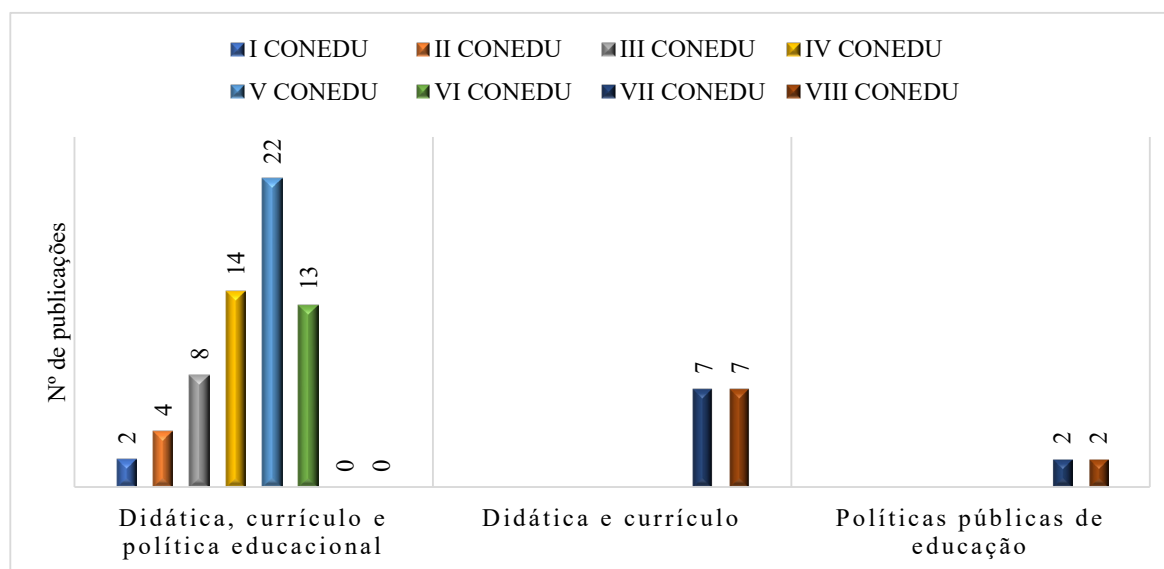
Ainda buscando-se encontrar as tendências dos trabalhos que formam o *corpus* da pesquisa, reuniu-se todas as palavras-chave dos 125 artigos e foi construída uma nuvem de palavras, que é apresentada na Figura 2.





fortes tendências de estudo no campo de Gestão Democrática. Por esse motivo, foram as áreas selecionadas para aprofundar a análise dos dados.

**Figura 3 – Número de trabalhos publicados na área temática “Didática, currículo e política educacional” dividido por edição.**



Fonte: A autora (2023).

Nesse sentido, dezoito trabalhos foram selecionados para a análise detalhada. Estes são apresentados no Quadro 1 divididos por área temática, código, título e edição.

**Quadro 1 – Trabalhos selecionados para a análise.**

Área temática	Código	Título	Edição
Didática e currículo	T1	Explorando a Gestão Democrática Escolar no município de Tibau do Sul	VII CONEDU
	T2	Gestão Democrática: uma gestão de emoções, e não somente de conhecimentos, através do protagonismo dos estudantes	
	T3	O conselho escolar como contributo à Gestão Democrática Educacional	
	T4	O coordenador pedagógico e a implementação da Gestão Democrática: reflexões necessárias	
	T5	O papel dos gestores escolares: reflexões sobre a Gestão Democrática humanizadora	
	T6	Programa dinheiro direto na escola: a solução para uma Gestão Democrática e autônoma?	
	T7	Re(significar) a escola de período integral por meio da Gestão Democrática Participativa: análise e reflexões	
	T8	A Gestão Democrática no contexto da escola em tempo integral	
	T9	Conselho escolar e Gestão Democrática: é possível um sem o outro?	
T10	Gestão Democrática como política de Gestão Educacional na rede pública municipal de Ensino de Rio Largo: a materialização da meta 19 do plano decenal de educação nas unidades escolares		
T11	Gestão Democrática nas escolas: o que está acontecendo?		
T12	Gestão Democrática: organização do trabalho dos gestores de um município da região metropolitana do Recife		
T13	O conselho municipal de educação: Gestão Democrática participativa e autonomia municipal		
T14	Participação na Gestão Educacional: necessidades formativas dos conselhos municipais de educação em Alagoas na mobilização da Gestão Democrática		
Políticas públicas de educação	T15	O papel do pedagogo no processo da gestão democrática	VII CONEDU
	T16	A ação pedagógica e administrativa na perspectiva da Gestão Democrática	VIII CONEDU
	T17	Contribuições da Gestão Democrática e participativa no planejamento escolar	
	T18	Gestão Escolar: desafios e perspectivas para uma Gestão Democrática	

Fonte: A autora (2023).

O trabalho T1, elaborado por Lima e Silva (2020), abordam acerca da eficiência profissional dos gestores escolares na perspectiva da Gestão Democrática. As autoras defendem que a área educacional sofre constantes mudanças, gerando novos desafios na atuação e na função do gestor escolar. Por isso, Lima e Silva (2020) tecem uma reflexão crítica acerca das funções de um gestor escolar e destacam a importância da proficiência gerencial para um bom desempenho na Gestão democrática, visando a “organização, mobilização e articulação das condições fundamentais para garantir o avanço do processo socioeducacional das instituições do Ensino” (LIMA; SILVA, 2020, p. 3) e consequentes melhorias no aprendizado dos estudantes.

Souza, Salvador e Almeida (2020), no T2, apresentam um estudo de caso que busca compreender o processo de Gestão da Educação e do Ensino em uma Escola Técnica Pública. A partir da análise das autoras, a Gestão Democrática da escola pesquisada funciona através de relações de confiança, solidariedade e empatia entre os que constituem a comunidade escolar. Isso reflete na formação de estudantes que não se limita à preparação para o mercado de trabalho, mas sim para o desenvolvimento crítico e cidadania de cada um deles. As autoras finalizam compreendendo a GDE como propulsora de um ambiente que se preocupa com a afetividade, a corporeidade e a espiritualidade, contribuindo para uma educação que objetiva a educação regular, social e profissionalizante mutuamente.

O artigo T3, escrito por Gomes *et al.* (2020), analisa as contribuições do conselho escolar para uma Gestão Democrática. Defendendo que a direção escolar não deve centralizar o poder, mas sim contar com o envolvimento da comunidade escolar, os autores chegam a dois princípios da GDE: i) a construção coletiva a partir do Projeto Político Pedagógico e; ii) o conselho escolar na perspectiva de participação social. Segundo Gomes *et al.* (2020), a GDE em diálogo com o Projeto Político Pedagógico revela a identidade da escola. Os autores, também, tecem reflexões sobre a questão de que a GDE “não se efetiva através da legislação, de documentos e portarias, mas sim nas vivências que se estabelecem no interior das unidades escolares” (GOMES *et al.*, 2020, p. 3).

Soares (2020), no T4, realizou uma análise da literatura sobre as concepções da Gestão Democrática na realidade educacional brasileira. Para isso, o autor iniciou fazendo uma reflexão acerca do histórico da GDE. Após, analisou o modelo de gestão gerencial a partir das reformas propostas pelo Estado. Por fim, o autor sugere a gestão democrática participativa como uma alternativa para instituições educacionais que buscam uma educação de qualidade para todos. Em suas reflexões finais, Soares (2020) revela que embora exista a defesa à GDE na legislação educacional brasileira, ela não se consolida na prática, pois a gestão empresarial – que visa resultados, agilidade e eficiência – está cada vez mais sendo inserida no meio educacional.

O trabalho T5, escrito por Filho e Torcina (2020), propõe a viabilização da GDE em todas as escolas, públicas ou privadas, em uma perspectiva humanizadora. Ao longo da análise, os autores buscam responder às seguintes questões: como acontece a prática do gestor escolar enquanto líder em sua comunidade escolar? Quais estratégias mobilizadoras ele faz uso para alcançar o objetivo do coletivo? Para Filho e Torcina (2020), o gestor escolar é o principal meio de se garantir uma GDE efetiva e que alcança a finalidade escolar: a aprendizagem dos estudantes. No entanto, apenas isso não é o suficiente. Segundo os autores, “uma escola que abraça afetivamente os seus alunos, dá voz para os alunos e os olha como importantes no processo de ensino-aprendizagem, deixa de ser apenas um local onde se propaga o ensino. Mas, além disso, um local humano, afetivo, dialógico, onde se encontra o preparo para vida” (FILHO; TORCINA, 2020, p. 12).

Vencancio, Venancio e Melo (2020), no T6, buscaram analisar quais são as contribuições administrativas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para uma instituição de ensino específica levando-se em consideração, especialmente, a escolha do destino das verbas oriundas do programa e verificando qual a participação do conselho escolar na administração dos recursos recebidos. Os

resultados apontam o uso deste recurso como parte de um movimento que visa colocar em prática a GDE. Isto é, a descentralização do poder até mesmo da administração escolar.

O trabalho T7, escrito por Bueno, Guilherme e Moraes (2020), traz contribuições para uma GDE que leve em consideração a subjetividade dos jovens estudantes na escola. Os autores defendem que estudantes, especialmente os que ficam em período integral no espaço escolar, acabam passando por situações conflituosas – por exemplo, opressões de raça, gênero e/ou classe. Nesse sentido, para os autores, a GDE preocupada com as subjetividades dos sujeitos pode minimizar esses efeitos e contribuir para uma formação cidadã plena.

Gomes, Cavalcante e Santos (2022), no T8, assim como o trabalho T7, também analisa a experiência de escolas que vivenciam a modalidade de ensino em tempo integral e como a GDE está relacionada nesse contexto. Os resultados demonstraram que o processo de gestão democrática se encontrava fragilizado em âmbito educacional estudado, pois os gestores não são mais eleitos democraticamente através do voto da comunidade escolar.

O trabalho T9, de autoria Almeida (2022), busca discutir a participação dos membros da comunidade escolar bem como as dificuldades e entraves na construção de uma GDE. Através deste estudo, Almeida (2022) realizou uma revisão na literatura que identifica a necessidade da GDE no conselho escolar, representando o corpo escolar constituído pelos funcionários, professores, pais e alunos, pois, segundo o autor, “O conselho escolar exige uma organização efetiva e benéfica à comunidade e traz uma facilitação na busca por uma democracia” (ALMEIDA, 2022, p.1).

Santos *et al.* (2022), no T10, aborda o baixo número de publicações acerca da Gestão Democrática e participativa na rede pública estadual, denunciando o baixo interesse de profissionais e pesquisadores da área. A partir deste estudo, os autores buscam investigar sobre as ações dos Órgãos Colegiados no cumprimento da GDE. Santos *et al.* (2022, p.10) identificam que os Órgãos Colegiados cumprem as leis e os regimentos, contribuindo para “a mobilização, a fiscalização, a normatização e o controle social”.

O trabalho T11, escrito por Carvalho *et al.* (2022), busca compreender a importância da gestão democrática na escola e seu processo de consolidação. Investiga, também, os procedimentos decisórios empregados pela administração democratizada. Trata-se, assim como em diversos trabalhos anteriores, de uma revisão na literatura.

Seguindo a mesma perspectiva, Nascimento *et al.* (2022), no T12, analisa como a GDE contribui na organização do trabalho e tece algumas reflexões acerca do papel do gestor escolar. Os resultados da pesquisa sugerem que, embora as concepções dos gestores acerca do conceito de Gestão Democrática estejam em harmonia com o exposto na literatura, a realidade foge da teoria. Isto é, não há participação efetiva de toda comunidade escolar nas tomadas de decisão.

O trabalho T13, de Nascimento *et al.* (2022), traz uma discussão mais ampla e história acerca do sistema educacional brasileiro. Ao longo do texto, os autores destacam o cenário histórico que subalternizou diversos povos e sujeitos envolvidos na colonização do Brasil. O trabalho denuncia, também, os períodos em que a educação não era um direito garantido a todos. Nesse contexto, os autores inserem o papel dos Conselhos Municipais de Educação (CME), no que tange a uma Gestão Democrática e social participativa da construção dos processos educativos de cada território, bem como no cumprimento das leis vigentes no município.

Finalizando os trabalhos que compõem a área temática Didática e Currículo, temos o trabalho T14, de Santos (2022). Este trabalho buscou ampliar os estudos sobre os caminhos da gestão democrática e participativa na rede pública de determinados municípios, em relação a atuação dos Conselhos Municipais de Educação na democratização do Sistema de Ensino. O estudo revelou que há a necessidade formativa para os conselheiros municipais de educação pesquisados, numa perspectiva democrática de suas atribuições.

Com as análises feitas, observou-se que os trabalhos da área temática Didática e Currículo, em geral, revelam as dificuldades e as tendências da Gestão Democrática Educacional na prática bem como sinalizam o baixo número de gestores que tenham formação e conhecimento da GDE. Além disso, os referenciais teóricos mais citados nos estudos foram: Libâneo (2012), Sander (1995), Oliveira (1999), Luck (2010), Gadotti (2009) e Arroyo (2015).

Alves e Santos (2020), no T15, analisam e discutem o trabalho do pedagogo na GDE. Para isso, foi realizada uma revisão na literatura sobre o assunto. Assim, o texto apresenta as principais mudanças da GDE ao longo do tempo, como se desenvolve o trabalho do pedagogo no ambiente escolar e, por fim, como trabalho do pedagogo visa à aplicação da GDE.

O trabalho T16, escrito por Silva e Madeiro (2020), buscou investigar as ações pedagógicas e administrativas da Gestão Democrática no contexto escolar. Para isso, as autoras buscaram compreender de que forma a GDE contribui para o desempenho escolar. Os resultados revelaram a importância de se ter tolerância, respeito e dedicação aos valores e ideais em torno de uma sociedade mais justa e igualitária no ambiente escolar. Semelhante a este trabalho, Gomes *et al.* (2022), no T17, também analisaram a importância de uma gestão democrática e participativa na construção do planejamento escolar. Para isso, foi realizada uma revisão na literatura. A pesquisa evidenciou que a GDE é importante para o desenvolvimento cognitivo do educando.

Por fim, Costa e Nascimento (2022), no T18, tecem reflexões buscando compreender a relação que se estabelece entre o que se entende por gestão de escolas e o que, de fato, acontece na prática, sejam os agentes mediadores ou protagonistas da educação. Neste trabalho também foi realizada a revisão na literatura. Os autores finalizaram destacando a importância da participação familiar e da comunidade na gestão.

Nota-se que todos os trabalhos que compuseram a área temática “Políticas públicas de educação” (T15-T18) utilizaram como metodologia a revisão na literatura. Esta metodologia, em ambas as áreas temáticas, foi a mais utilizada. Isso pode indicar uma preocupação crescente entre os pesquisadores em compreender as mudanças, os contextos e as tendências da GDE. No entanto, este dado revela, também, uma discrepância entre trabalhos teóricos e trabalhos práticos, pois a maioria dos estudos analisados mostram ampla literatura acerca deste tema, porém, pouca utilização efetiva e até mesmo pouca formação voltada para a área de Gestão Democrática.

## CONSIDERAÇÕES GERAIS

Com o objetivo de responder à questão “De que forma as pesquisas na área de Gestão Escolar, publicadas nos anais do Congresso Nacional de Educação (2014-2022), têm abordado sobre Gestão Democrática?” Foi realizada uma revisão na literatura.

Foram encontrados 125 artigos sobre Gestão Democrática Educacional, sendo 50% destes trabalhos sobre a área temática “Didática, currículo e política educacional”. A partir desta constatação, foram analisados 18 trabalhos das áreas temáticas “Didática e currículo” e “Políticas públicas de educação”.

A análise do *corpus* deste trabalho viabilizou a compreensão de que há um consenso entre os autores em relação à conceitualização da Gestão Democrática Educacional bem como em relação à alta teorização e baixa efetividade da GDE em escolas de diversos estados brasileiros.

Dentre os textos analisados, há também a concordância dos autores sobre as funções do gestor escolar. Para eles, a gestão escolar é um dos principais fatores para o sucesso de uma escola. É responsável por gerenciar todos os aspectos da escola, desde a contratação de funcionários, a organização de eventos, a implementação de políticas e programas educacionais, até a manutenção de um am-

biente seguro e saudável para os alunos. Os autores ressaltam a importância de os líderes escolares terem conhecimento sobre as últimas tendências educacionais e sobre as necessidades dos alunos e professores.

No entanto, todas essas funções não devem restringir-se ao gestor escolar. É nesse sentido que surge a Gestão Democrática Escolar. Para os autores, a GDE deve promover a participação de todos os envolvidos na educação – a comunidade escolar, além da criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo, colaborativo e seguro. Incentivando, também, a igualdade de oportunidades e a promoção do desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos estudantes.

Para além das análises feitas, sugere-se, para próximos estudos, a análise da área temática “Didática, currículo e política educacional”, com o objetivo de investigar quais das duas áreas são comentadas e de que forma.

Por fim, o presente estudo possibilitou compreender que leis, portarias e teorias são importantes, mas que a Gestão Democrática Escolar não vem pronta, ela é vislumbrada todos os dias no seu cotidiano escolar, pela comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. B. **Conselho escolar e gestão democrática: é possível um sem o outro?**. VIII Congresso Nacional de Educação... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/90221>>. Acesso em: 13/02/2023 21:07.

ALVES, J. F. S. *et al.* **O papel do pedagogo no processo da gestão democrática**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69092>>. Acesso em: 13/02/2023 21:57.

ARROYO, M. G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – Tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.0, p. 15- 47. 2015.

AURÉLIO. **Dicionário da Língua Portuguesa**, 1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.

BUENO, D. L. M. *et al.* **Re(significar) a escola de período integral por meio da gestão democrática participativa: análise e reflexões**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69420>>. Acesso em: 13/02/2023 21:12.

CARVALHO, F. V. A. *et al.* **Gestão democrática nas escolas: o que está acontecendo?**. VIII Congresso Nacional de Educação... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/90466>>. Acesso em: 13/02/2023 21:55.

CAVALCANTE, C. C. *et al.* **O conselho escolar como contributo à gestão democrática educacional**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68948>>. Acesso em: 13/02/2023 21:11.

COSTA, T. M. *et al.* **Gestão escolar: desafios e perspectivas para uma gestão democrática**. VIII Congresso Nacional de Educação... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91022>>. Acesso em: 13/02/2023 21:38.

FILHO, M. A. S. *et al.* **O papel dos gestores escolares: reflexões sobre a gestão democrática humanizadora**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69096>>. Acesso em: 13/02/2023 21:44.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. **Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração**. Epidemiol. Serv. Saúde v. 23 n. 1 Brasília, 2014.

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



GOMES, C. C. C. *et al.* **A gestão democrática no contexto da escola em tempo integral.** VIII Congresso Nacional de Educação... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89273>>. Acesso em: 13/02/2023 21:38.

GOMES, S. C. *et al.* **Contribuições da gestão democrática e participativa no planejamento escolar.** VIII Congresso Nacional de Educação... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88143>>. Acesso em: 13/02/2023 21:24.

LÜCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Rio de Janeiro: Vozes. 2005.

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

MADEIRO, E. P. **A ação pedagógica e administrativa na perspectiva da gestão democrática.** Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67491>>. Acesso em: 13/02/2023 21:12.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 12ª edição. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

NASCIMENTO, A. F. *et al.* **Gestão democrática: organização do trabalho dos gestores de um município da região metropolitana do recife.** VIII Congresso Nacional de Educação... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88215>>. Acesso em: 13/02/2023 21:14.

NASCIMENTO, R. Emanuele Dos Santos *et al.* **O conselho municipal de educação: gestão democrática participativa e autonomia municipal.** VIII Congresso Nacional de Educação... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88933>>. Acesso em: 13/02/2023 21:29.

OLIVEIRA, M. L., org. **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa [online].** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 193 p.

SANTOS, J. S. A. *et al.* **Gestão democrática como política de gestão educacional na rede pública municipal de ensino de rio largo: a materialização da meta 19 do plano decenal de educação nas unidades escolares.** VIII Congresso Nacional de Educação... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89792>>. Acesso em: 13/02/2023 21:29.

SANTOS, J. S. A. **Participação na gestão educacional: necessidades formativas dos conselhos municipais de educação em alagoas na mobilização da gestão democrática.** VIII Congresso Nacional de Educação... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/90152>>. Acesso em: 13/02/2023 21:45.

SILVA, M. F. L. *et al.* **Explorando a gestão democrática escolar no município de tibau do sul..** Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68609>>. Acesso em: 13/02/2023 21:34.

SOARES, L. V. **O coordenador pedagógico e a implementação da gestão democrática: reflexões necessárias.** Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68950>>. Acesso em: 13/02/2023 21:30.

SOUZA, K. P. Silva *et al.* **Gestão democrática: uma gestão de emoções, e não somente de conhecimentos, através do protagonismo dos estudantes.** Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68676>>. Acesso em: 13/02/2023 21:54.

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

VENANCIO, A. C. M. *et al.* **Programa dinheiro direto na escola: a solução para uma gestão democrática e autônoma?** Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69374>>. Acesso em: 13/02/2023 21:47.

# O TRABALHO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL (OE) NA PERSPECTIVA DA BNCC

WELTER, Jaqueline<sup>118</sup>; RECH, Tatiana Luiza<sup>119</sup>

E-mail: jaqueline-welter@uergs.edu.br; tatiana-rech@uergs.edu.br

## RESUMO

O interesse pelo estudo surgiu no Estágio em Orientação Educacional, do Curso de Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Optou-se por desenvolver uma investigação de cunho documental e bibliográfico, com abordagem qualitativa, a fim de verificar como o Orientador Educacional pode desenvolver o seu trabalho na escola, levando em consideração a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, tendo a Base como material de análise, objetivou-se, primeiramente, estabelecer relações entre a proposta da BNCC e as atribuições que cabem ao profissional da OE. Além disso, o estudo pretendeu conhecer o trabalho desse profissional, no contexto escolar e por meio da legislação brasileira e do olhar de teóricos que se dedicam à área, analisar a BNCC quanto às suas competências gerais e, por fim, estabelecer relações entre a Base e as atribuições que cabem ao Orientador. A partir das análises, percebeu-se que a BNCC mostra quais são as habilidades essenciais, as competências gerais e os conteúdos mínimos a serem ensinados, mas não mostra como realizar isso pedagogicamente, dando autonomia às instituições de ensino e, conseqüentemente, ao trabalho desenvolvido nelas. Ficou visível que, para que as competências gerais da BNCC possam sair do papel, com destaque às socioemocionais, e para tornarem-se algo concreto e real, faz-se necessária a implementação de elementos como o planejamento e a construção de um trabalho coletivo com todos os envolvidos no processo.

**Palavras-chave:** Orientador Educacional. BNCC. Aprendizagem. Habilidades Socioemocionais.

## ABSTRACT

The interest in the study arose during the Internship in Educational Guidance, of the Specialization Course in Education Management: Supervision and Guidance at the State University of Rio Grande do Sul (UERGS). It was decided to develop a documental and bibliographic investigation, with a qualitative approach, in order to verify how the Educational Counselor can develop his work at school, taking into account the proposal of the National Common Curricular Base (BNCC). Thus, having the Base as analysis material, the objective was to experiment and establish relations between the BNCC proposal and the attributions that belong to the OE professional. In addition, the study intended to know the work of this professional, in the school context, through Brazilian legislation and the perspective of theorists who are dedicated to the area; analyze the BNCC regarding its general competences and, finally, establish relationships between the Base and the attributions that fall to the Advisor. Through the analysis, it was detected that the BNCC shows essential skills, general skills and minimum content to be taught, but does not show how to do this pedagogically, giving autonomy to

---

<sup>118</sup> Aluna do Curso de Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação. Mestra em Educação Física; Professora da Rede Municipal de Santa Maria, RS; jaqueline-welter@uergs.edu.br

<sup>119</sup> Doutora em Educação; Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); orientadora do artigo e docente no Curso de Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Unidade de Cruz Alta/RS; tatiana-rech@uergs.edu.br

educational institutions and, consequently, to the work developed in them. It became visible that, in order for the general competences of the BNCC to be able to leave the drawing board, with emphasis on the socio-emotional ones, and become something concrete and real, necessary elements are made, such as planning and building a collective work with all the involved in the process.

**Keywords:** Educational Advisor. BNCC. Learning. Socio-emotional skills.

## INTRODUÇÃO

Na escola, o Orientador Educacional (OE), é um dos membros que compõe a equipe gestora. Nela, o seu trabalho precisa partir do coletivo, ou seja, contemplar todos os envolvidos no processo pedagógico: direção, professores, funcionários, coordenação pedagógica e alunos. Além do mais, o Orientador precisa constantemente potencializar a articulação entre as famílias e a comunidade escolar.

Para realizar o seu trabalho, o mesmo deve ter como ponto de partida o conhecimento da realidade escolar, dos interesses dos alunos e das demandas sociais, já que vai atuar diretamente nas relações humanas que são construídas na escola. Esse processo de mediação vai criando um espaço dinâmico em que vão sendo estabelecidas diferentes interações em prol do desenvolvimento de valores e das relações interpessoais entre o coletivo envolvido. Nesse movimento, estão as relações entre: aluno e aluno, aluno e professor, família e escola, a partir do trato pedagógico e do diálogo, buscando sempre a mediação dos conflitos. Com isso, as relações escolares podem ser melhoradas significativamente, contribuindo tanto para o trabalho pedagógico do professor quanto para a aprendizagem dos alunos.

Assim, o interesse pela temática surgiu na prática de intervenções do Estágio em Orientação Educacional<sup>120</sup> em que foi notada a necessidade de a mesma ser desenvolvida na escola, considerando as características, as especificidades e as potencialidades encontradas. A partir desse olhar, optou-se por desenvolver uma investigação de cunho documental e bibliográfico, com abordagem qualitativa. No presente estudo, o documento utilizado para análise foi a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), por ser um documento normativo vigente em nosso país e considerado referencial nacional para a criação dos currículos dos sistemas e das redes de ensino.

Por meio desses elementos, buscou-se compreender e perguntou-se: como o Orientador Educacional pode desenvolver o seu trabalho na escola levando em consideração a proposta da BNCC? E, para isto, objetivou-se, primeiramente, estabelecer relações entre a proposta da BNCC e as atribuições que cabem ao profissional da OE. Além disso, o estudo pretendeu conhecer o trabalho da OE no contexto escolar, por meio da legislação brasileira e do olhar de teóricos que se dedicam à área; analisar a BNCC quanto às suas competências gerais e, por fim, estabelecer relações entre a proposta da BNCC e as atribuições que cabem ao profissional da OE. Nesse sentido, ao compreender que a Orientação Educacional está relacionada a outros fatores que não apenas cuidar e ajudar os estudantes, fez-se fundamental pensá-la como uma busca por contribuir à formação integral desses estudantes, destacando-os como sujeitos protagonistas dos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, justifica-se a importância deste estudo, por reconhecer que existem, atualmente, poucas produções científicas no campo da Orientação Educacional, o que requer a necessidade de mais estudos sobre a temática. Sobretudo, ao pensar no contexto educacional, justifica-se também, pela

---

<sup>120</sup> O Estágio Supervisionado em Orientação Educacional faz parte do Curso de Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Unidade em Cruz Alta.

necessidade do desenvolvimento das competências gerais da BNCC estarem de acordo com a realidade social de cada grupo escolar.

A seguir, a partir desta introdução, será apresentada a parte teórica do estudo. Em seguida, os procedimentos metodológicos serão descritos, seguidos dos resultados que serão problematizados a partir das categorias de análise criadas por meio das recorrências visualizadas nos exercícios analíticos. Por fim, na última seção, serão apresentados os dados conclusivos, bem como as referências utilizadas no estudo.

## **A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR: HISTORICIDADE E LEGALIDADE NO BRASIL**

A proposta aqui apresentada trata-se de uma contextualização da Orientação Educacional trazendo elementos históricos, culturais e sociais, para um melhor entendimento de como a mesma surgiu no Brasil. Para isso, utilizou-se de um referencial teórico e de legislações para compreender o papel do profissional da área nos espaços escolares e para compreender também, a realidade que o mesmo vem enfrentando atualmente.

A Orientação Educacional surge no Brasil em 1920, para atender a demanda da formação para o mercado de trabalho, voltado ao olhar da orientação vocacional para a escolha de profissões. Passaram-se muitos anos até a área ser entendida sob outra perspectiva: a de contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem articulada com a gestão escolar (GRINSPUN, 1994; GARCIA, 1994).

Para Mirian Grinspun (2012), a Orientação Educacional apresentou quatro fases: 1) fase romântica, na qual se acreditava que a orientação resolveria todos os problemas dos alunos e haveria um “modelo ideal” que precisava ser seguido rigidamente; 2) fase objetiva, em que a orientação foi concebida como uma prestação de serviços; 3) fase preventiva, como o próprio nome já diz, fase de prevenção, para que não houvesse conflitos, ou seja, a Orientação buscava agir em qualquer situação antes que o problema se tornasse mais grave e, por último, 4) fase crítica, na qual a Orientação procurava ajudar o aluno no desenvolvimento da sua formação integral. Já a fase atual da Orientação Educacional visa potencializar o crescimento do estudante enquanto cidadão e sua compreensão sobre sua história de vida.

À medida que foram surgindo novas abordagens pedagógicas, um novo paradigma da Orientação era formado, não deixando de considerar também a realidade política e social na qual se encontrava. Por isso, dependendo da perspectiva teórica, surgiram muitos conceitos atrelados à OE. Sendo assim, para entendermos a situação atual da mesma no Brasil, tem-se o marco legal tendo como ponto de partida a legislação brasileira.

Cabe ressaltar que, ela precisa ser analisada a partir de uma leitura crítica, necessária para entendermos a sua realidade, a partir do seu contexto histórico, a fim de compreendermos a situação atual em que se encontra, levando em consideração os diferentes contextos e realidades. Como pode-se perceber, essa área está diretamente relacionada às políticas educacionais, que pouco têm contribuído para a valorização da educação (PASCOAL, HONORATO, ALBURQUERQUE, 2008), pela ausência do profissional Orientador nas escolas.

Historicamente, a Orientação Educacional aparece pela primeira vez na legislação brasileira na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024 de 1961, que previa no Art. 38 a oferta da orientação educativa e vocacional aos estudantes do Ensino Médio em cooperação com as famílias. Além disso, o Art. 62 enfatizava que a formação do Orientador Educacional deveria ser realizada em cursos especiais que atendessem as condições do tipo de ensino e o meio social no qual

se encontravam. Ambos foram revogados pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

A Lei 5.564 de 21 de dezembro 1968 referiu-se ao exercício da profissão de Orientação Educacional e tem validade até os dias atuais. Com base nela, a oferta da Orientação Educacional passou a ser oferecida a todos os estudantes da Educação Básica e não apenas ao Ensino Médio, com a finalidade de acompanhar e assessorar, individual ou coletivamente visando o desenvolvimento desses estudantes.

Mais adiante, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 — que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) — previu, no Art. 64, que a formação dos profissionais de educação para o cargo de Orientação Educacional na Educação Básica fosse realizada em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação. Sendo assim, o curso de Pedagogia tem formado profissionais para o exercício da gestão escolar, incluindo o da Orientação Educacional. Esse cargo então, historicamente, vem sendo ocupado por pedagogos em nosso país (PASCOAL, HONORATO, ALBURQUERQUE, 2008).

A Orientação Educacional no Brasil teve muitos avanços e retrocessos. Um exemplo disso, foi a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que previu no Art. 10º a obrigatoriedade da OE nas escolas. Para Miriam Grinspun (2003, p.20) “[...] a orientação estava dentro da escola e não se deu conta do seu papel”. Tanto é que, na mesma Lei, no ano de 1996, a LDBEN voltou atrás, no que diz a obrigatoriedade da Orientação Educacional nas escolas.

A pesquisa realizada por Miriam Pascoal, Eliane Honorato e Fabiana Albuquerque (2008) procurou mapear a OE no Brasil e identificou que apenas treze estados brasileiros possuíam esse profissional nas escolas. Segundo as autoras, o que se vê é uma disparidade muito grande nas regiões do país, já que alguns estados possuem a função do Orientador nos espaços escolares e em outros a função precisa ser realizada pela Supervisão Escolar, que acaba exercendo a função de Coordenação/Supervisão e de Orientação ao mesmo tempo.

No Estado do Rio Grande do Sul, a Lei nº 7.132, de 26 de outubro de 1978 cria cargos, no Quadro de Carreira do Magistério Público Estadual, de Especialista em Educação, entre eles a Orientação Educacional, que serão distribuídos pelas classes da Carreira de acordo com as necessidades do ensino. A mesma Lei também estabelece deveres e atribuições ao respectivo cargo sendo que os requisitos para provimento são a instrução mínima essencial correspondente ao nível IV (conforme o Art. 7º da Lei 6.672, de 22 de abril de 1974) e o registro de Especialista em Orientação Educacional, fornecido pelo Ministério da Educação.

Entender o processo histórico e a dimensão da Orientação Educacional ao longo dos anos, desde o seu surgimento até os dias atuais, auxilia a entender o papel que a OE tem ocupado nos espaços escolares e a sua real e significativa importância. Conhecer o histórico ajuda a pensar o presente, projetar ações futuras, que mobilizem novos recursos, estratégias e a utilização de novos tempos e espaços para a prática da Orientação nas escolas.

## **A BNCC: POSSIBILIDADES NO TRABALHO DA OE**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2017 e inserida nos currículos a partir de 2018, é um documento normativo para ser utilizado nas redes de ensino e em suas instituições, sejam elas públicas e/ou privadas, tornando-se uma referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas.

A BNCC tem como marco constitucional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que afirma que cabe a União, em seu Art. 9º, inciso IV, estabelecer um regime de colaboração, elencando competências, diretrizes e conteúdos mínimos para assegurar uma formação básica comum (BRA-

SIL, 1996).<sup>121</sup> A mesma reúne um conjunto de habilidades consideradas essenciais que precisam ser desenvolvidas em todas as etapas e modalidades da Educação Básica no Brasil definindo não apenas conteúdos mínimos a serem ensinados, já que busca a:

[...] superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017, p.15).

Nessa perspectiva, o conhecimento não pode ser fragmentado e precisa ser adaptado à realidade e às necessidades dos estudantes. Por isso, são criadas as competências gerais da BNCC, que são definidas como:

[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Segundo a própria Base, essas competências precisam ser desenvolvidas ao longo de toda a educação básica de forma articulada “na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores” (BRASIL, 2017, p. 9) e desenvolvidas de forma progressiva ao longo dos anos. As dez competências gerais definidas são: conhecimento, pensamento crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação e, ainda, responsabilidade e cooperação. Além das competências gerais, existem as aprendizagens que estão organizadas em etapas, que são elas: Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A BNCC vem sendo muito criticada<sup>122</sup> pelo desenvolvimento do ensino das competências e habilidades por reforçar a pedagogia do “aprender a aprender” no favorecimento aos ideais banalizadores das políticas neoliberais e no fortalecimento da lógica do capitalismo, atendendo as demandas do mercado de trabalho (BRANCO, *et al.* 2019). Sendo assim, o modelo de competência que vem sendo utilizado nos documentos brasileiros não atende aos interesses e as demandas reais da sociedade, pois há uma excessiva e constante necessidade de valorização do capital (KUENZER, 2002).

O estudo de Amanda Gonçalves e Dhyovana Guerra (2018) procurou analisar algumas das competências gerais da BNCC e sua relação direta com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS). Como resultado, as autoras identificaram que ambos os documentos possuem finalidades em comum, já que são voltados para as competências e capacidades que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo de toda a Educação Básica, sua atuação na sociedade, mostrando a continuidade e a conservação da Política Educacional instaurada desde a década de 90 no Brasil.

<sup>121</sup> Com base nesse regime de colaboração o estado do Rio Grande do Sul criou o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) levando em consideração a especificidade e a cultura regional. O mesmo documento foi elaborado entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME/RS) e o Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS), sendo o documento norteador dos currículos das escolas gaúchas desde 2019.

<sup>122</sup> O presente estudo, não procurou fazer uma crítica à BNCC, mas considerou esses aspectos muito relevantes para serem discutidos pelos na área da Educação. A ideia aqui apresentada é de valorizar o profissional da Orientação Educacional nos espaços escolares e de como esse profissional pode contribuir para a formação de sujeitos críticos entendendo a educação como essencial para a transformação social, indo contra a lógica capital e neoliberal instaurada. Sob esse ponto de vista, concorda-se com a opinião de Vera Placco (1994) que conceitua a OE como um processo social despertado no interior da escola, a partir da mobilização dos professores, fazendo com que o estudante consiga superar a alienação da forma em que a sociedade se encontra organizada contribuindo de forma ativa para a sua transformação levando-o ao entendimento dos fatores sociais, econômicos, políticos, éticos e ideológicos presentes na nossa organização social.

Levando em consideração esses aspectos, a partir da análise da BNCC - documento normativo vigente no país, considerado referencial nacional para a criação dos currículos dos sistemas e das redes de ensino -, foram definidas duas categorias analíticas centrais: “Indicação aos estudantes” e “Indicação aos professores”. Esses elementos foram subdivididos, procurando encontrar especificidades no que se refere ao trabalho do Orientador e a possibilidade do desenvolvimento de ações que enfatizam a proposta da BNCC, metodologicamente, a partir dos elementos dos tipos de pesquisas escolhidos, a saber: Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa Documental. A “bibliográfica” pode ser definida como a busca por conhecimentos e produções científicas que envolvem a temática do estudo, já a “documental” é aquela que se utiliza de documentos, com autenticidade, a fim de encontrar elementos para descrever, comparar ou encontrar características ou tendências no processo de investigação científica (PÁDUA, 2019). A seguir, serão apresentadas as duas categorias analíticas que contemplam o corpus da pesquisa.

## INDICAÇÕES RELACIONADAS AOS PROFESSORES

Nesta primeira categoria analítica, foi possível constatar que a BNCC mostra quais são as habilidades essenciais, as competências gerais e os conteúdos mínimos a serem ensinados, mas não mostra como realizar isso pedagogicamente, dando autonomia às instituições de ensino e, consequentemente, ao trabalho desenvolvido pelo professor. Ainda, a mesma destaca que “[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017, p.13). Desse modo, o trabalho do professor precisa ser desenvolvido nesse caminho, na busca constante por desenvolvê-las e aprimorá-las ao longo de toda a Educação Básica.

Dentre as dez competências propostas pela BNCC, quatro delas estão relacionadas às competências socioemocionais que precisam ser desenvolvidas pelo professor. Atualmente, devido aos reflexos da pandemia, verifica-se que vários estudos<sup>123</sup> apontam para a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais para os processos de ensino e de aprendizagem, auxiliando na promoção da saúde mental, no reconhecimento e gerenciamento das emoções e sentimentos, na construção de relações sociais saudáveis, na capacidade de administrar situações desafiadoras, entre outras. Um exemplo disso é o artigo científico de Maria Daniele Carneiro e Cícera Lopes (2020), em que as autoras procuraram discutir a importância do desenvolvimento dessas competências na Educação Básica, destacando o papel do professor no desenvolvimento das mesmas na sala de aula. Elas afirmam que “as competências socioemocionais quando aplicadas ao ambiente escolar são fortes aliadas na prevenção de transtornos mentais em crianças e adolescentes” (CARNEIRO, LOPES, 2020, p. 7). Na esteira desse pensamento, as estudiosas complementam que:

[...] a educação socioemocional pode ser incorporada em todas as disciplinas e ações didáticas comumente já desenvolvidas, dessa maneira, não há necessidade de se criar uma disciplina a parte do currículo escolar proposto para a educação básica, a educação socioemocional deve estar impregnada nas práticas educacionais didáticas (CARNEIRO; LOPES, 2020, p. 2).

Reforçando essa ideia, Anita Abed (2016, p.25) explica que, para desenvolver as habilidades socioemocionais na escola “[...], é preciso investir no professor, para que ele construa em si as condições para realizar a mediação da aprendizagem de forma consciente e responsável”. Nesse sentido, a área da Orientação Educacional pode auxiliar o professor no seu trabalho pedagógico.

<sup>123</sup> Tais como: Carneiro e Lopes (2020); Lucena, Oliveira e Manfré (2021); Rocha e Sampaio (2021), Abed (2016).



É o que nos mostra o estudo de Taís Arantes (2021) que objetivou desenvolver uma proposta de ação ao trabalho da OE, procurando tematizar as competências de autoconhecimento e autocuidado, trazendo questionamentos sobre a importância da saúde física e mental, na autocrítica, no reconhecimento das emoções e na capacidade de lidar com elas e com os seus sentimentos. Teve como perspectiva analisar o papel da OE face aos desafios dos processos de ensino e de aprendizagem durante a pandemia e aos impactos do ensino remoto nos estudantes da Educação Básica. Num primeiro momento, a ação foi voltada aos professores, com o objetivo de discutir a importância dos mesmos reconhecerem as emoções e os sentimentos e de como esses elementos influenciam na vida dos próprios estudantes. No segundo momento, foi proposta uma reflexão aos estudantes, a fim de que pensassem a respeito de como lidar e se comportar diante de situações emocionais intensas. O terceiro momento, pensado na perspectiva da avaliação, foi quando o Orientador trouxe algumas sugestões aos professores de como avaliar o pensar dos estudantes, contextualizando com a prática reflexiva vinculada à realidade escolar. A autora destacou que esse trabalho só foi possível devido à realização de um trabalho coletivo desenvolvido pelos professores e pelo Orientador, além da procura de parcerias e de redes de apoio, como a fala de um psicólogo na escola, para auxiliar no desenvolvimento das competências socioemocionais em sala de aula.

Para que as estratégias sejam concretizadas, é de suma importância o planejamento das ações, a partir das demandas da escola e da realidade escolar. Heloísa Luck (1991) destaca a necessidade e a importância da OE no planejamento de seu trabalho. Isso porque, muitas vezes, o profissional da OE na escola não planeja suas ações e acaba intervindo só nas situações corriqueiras, atendendo apenas casos de indisciplina escolar e /ou alunos com dificuldades de aprendizagem, não fazendo nada a respeito de medidas restaurativas que valorizem as demandas e a realidade da escola. Pensando sobre esse aspecto, a OE pode criar projetos de ações como forma de prevenção.

O que se pode observar é que a ação do planejamento não é só do professor em sala de aula, mas também da OE, estabelecendo metas e possibilitando a continuidade de seu trabalho e de sua real importância no ambiente escolar. Segundo Ricardo Ferreira (2022), nota-se uma ausência em propostas que possam ser implementadas nas escolas no que se refere ao desenvolvimento das competências socioemocionais, pois, primeiramente, precisam ser identificadas quais são as competências realmente necessárias a serem desenvolvidas na escola para depois serem executadas e implementadas. Esse processo exige um planejamento das ações a serem desenvolvidas a curto e a longo prazo e, posteriormente, a avaliação das mesmas.

Maria de Oliveira (2019) analisou os desafios da implementação das competências socioemocionais nas escolas públicas do estado do Ceará e identificou que os professores encontram dificuldades de inseri-las no desenvolvimento de suas aulas. Para sanar esse problema encontrado, a autora propõe a formação continuada como um meio para um melhor entendimento e aplicabilidade das competências socioemocionais nas escolas. Esse aspecto é evidenciado na BNCC, uma vez que a formação dos professores é uma ação fundamental para a implementação da BNCC nas escolas.

Levando em consideração o aspecto supramencionado, ressalta-se ainda mais a necessidade de um trabalho coletivo entre o professor e a OE, ao passo que são muitos os desafios no cotidiano escolar. “[...] Um deles, e talvez o maior, é a convicção de que não basta trabalhar com os alunos, mas com os professores também” (PORTO, 2009, p. 66). Nessa perspectiva, a OE precisa desenvolver um trabalho colaborativo com todos os profissionais da educação, inclusive em parceria com a Supervisão Escolar, visto que as competências gerais da BNCC buscam a mobilização do conhecimento de diversas maneiras. A Orientação Educacional visa facilitar os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes, buscando entender o processo, a individualidade e a especificidade deles na busca de contornar as situações para que, de fato, ocorra a construção do conhecimento e que o estudante seja o sujeito protagonista do processo. Nesse sentido, a BNCC:

[...] propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017, p.15).

A OE pode construir projetos de ações voltados aos professores, em parceria com a Supervisão Escolar, no intuito de desenvolver um trabalho coletivo. Sabe-se que o foco de atuação desse profissional é o estudante, mas, às vezes, se torna necessário ter como ponto de partida o professor, para juntos, desenvolverem o protagonismo estudantil e a construção de um projeto de vida. Juntamente com os professores e com a Supervisão Escolar, o Orientador pode auxiliar no desenvolvimento de projetos interdisciplinares, investindo em metodologias ativas que venham a somar no processo formativo, valorizando as trocas de conhecimento e as experiências de diferentes tipos de aprendizagem.

## INDICAÇÕES DESTINADAS AOS ESTUDANTES

Essa categoria emergiu, justamente, a partir dos excertos retirados da BNCC (2017), já que sua proposta não está focada somente em garantir o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas, mas também é nítido, em seu texto, a preocupação centrada nas aprendizagens a serem desenvolvidas. O documento apresenta o básico-comum e a parte diversificada, pensando nos estudantes e em suas diversidades, enfatizadas nos aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos envolvidos, os quais possibilitam compreensões diferenciadas em cada região de nosso país. Além disso, a BNCC está comprometida com o conceito de educação integral entendido como:

[...] à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2017, p.14).

Esse aspecto é muito valorizado no trabalho do Orientador. Segundo Olívia Porto (2009), o contato direto do estudante com esse profissional amplia o campo de ação e a intervenção à medida que possibilita uma assistência maior na busca constante de orientar o estudante não apenas em seus estudos, mas também em sua vida pessoal e social.

Outro estudo que merece destaque, a fim de complementar as discussões apresentadas, é a pesquisa realizada por Maressa Silva (2020), a qual analisou as competências gerais da BNCC como forma de prevenir o *bullying* nas escolas. Como resultado, identificou que as competências socioemocionais, quando desenvolvidas no ambiente escolar, podem contribuir não apenas com os processos de ensino e de aprendizagem, mas também na prevenção de questões relacionadas ao *bullying*.

A partir disso, é necessário problematizar a organização da BNCC com base nas habilidades socioemocionais. A competência 8 da BNCC, *autoconhecimento e autocuidado*, enfatiza a importância de compreender a diversidade humana, tentando reconhecer as próprias emoções e as dos outros, bem como desenvolver a capacidade de saber lidar com elas. Além disso, temos a competência 9, *empatia e cooperação*. É explícito no documento norteador a valorização da escola como um dos ambientes que precisa instigar o diálogo e a resolução de conflitos. A promoção de um espaço de empatia e cooperação se torna fundamental, à medida que, busca acolher, respeitar e valorizar a diversidade evitando qualquer tipo de preconceito.

A OE pode promover espaços de debates e reflexões nesse sentido, a partir do desenvolvimento de projetos de ações voltados à realidade e às necessidades dos estudantes, em colaboração

com os professores, na criação de espaços que instiguem essas questões. O desenvolvimento das competências socioemocionais pode auxiliar, muitas vezes, na resolução de conflitos ou até mesmo na prevenção dos mesmos, o que vai ao encontro do trabalho realizado pelo Orientador, sendo uma de suas finalidades. A OE, dentro da escola e fora dela, fora geralmente conhecida como a principal responsável pela resolução de problemas e conflitos que surgem no ambiente escolar. Muitas vezes, fora reconhecida, somente, por exercer essa função nas escolas. Porém, ao contrário disso, sabe-se que:

[...] a Orientação Educacional fundamenta-se no reconhecimento das diferenças individuais e no reconhecimento de que o ser humano, em qualquer momento de sua vida, pode apresentar carências e dificuldades, necessitando, pois, de compreensão, ajuda e orientação (PORTO, 2009, p. 48).

Como vimos anteriormente, a OE, em seu surgimento, estava centralizada na realização de atendimentos individualizados para a escolha vocacional e foi se transformando, ao longo dos anos, em uma Orientação Educacional participativa e coletiva, sendo que o profissional deveria estar comprometido não apenas com a escolha das profissões, mas também na formação de cidadãos contribuindo para o seu desenvolvimento integral. Ainda, este profissional deve envolver-se, ao mesmo tempo, com a realidade social dos estudantes e da escola. Sendo assim, a Orientação Educacional é uma ação que está a serviço dos alunos, não apenas dos “alunos- problema”, mas sim de todo o processo pedagógico (GRINSPUN, 2012).

A BNCC afirma que “[...] a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017, p. 16). A postura do Orientador precisa levar em consideração esses aspectos e os diferentes contextos: social, econômico, político e cultural, tornando o estudante, sujeito protagonista do processo. Para Grinspun (2006, p. 55), “O orientador educacional dialetiza as relações e vê o aluno como um ser real, concreto e histórico”. Nesse contexto, a postura do mesmo não deve ser neutra, pois a escola é uma instituição social e nela são traçadas relações ímpares, que influenciam na educação, nos processos de ensino e de aprendizagem e no desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes, refletindo também em seu futuro e na sua vida em sociedade.

Com base nesses aspectos, o profissional da OE pode desenvolver vários projetos de ações que contribuam para o desenvolvimento das competências gerais da BNCC. Em seu trabalho, pode propor situações e procedimentos para incentivar e motivar os estudantes nos processos de aprendizagens, levando em consideração os seus contextos e as condições individuais deles. Em suas ações, pode criar várias estratégias e dinâmicas interativas no desenvolvimento das competências gerais da BNCC.

Ressalta-se que a Orientação Educacional valoriza todo o processo formativo do estudante na construção de uma cultura escolar que valorize a formação de sujeitos críticos, reflexivos, criativos, participativos conscientes de seus direitos e deveres, desenvolvendo o diálogo pelos diferentes processos de linguagem na mobilização pelo conhecimento. Além do mais, o Orientador ajuda a compreender o comportamento e as atitudes dos alunos, auxiliando-os nas dificuldades, nas fragilidades e nas potencialidades, valorizando a singularidade, a individualidade e especificidade de cada um, compreendendo seu contexto cultural, histórico e social — uma das justificativas da necessidade da OE no ambiente escolar. Nesse sentido, enfatiza-se a importância da Orientação Educacional em todas as escolas a partir da transparência, do trabalho coletivo e do crescimento em conjunto, valorizando uma educação de qualidade e assumindo seu compromisso político, pedagógico e social dentro e fora da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, buscou-se analisar o trabalho da OE na perspectiva da BNCC, procurando evidenciar a importância do Orientador Educacional nas escolas. Considerando os aspectos analisados, percebeu-se que o foco do documento normativo está nas aprendizagens essenciais que precisam ser desenvolvidas pelo estudante ao longo de toda a Educação Básica, com a finalidade de materializar a tão sonhada educação integral. Assim, a OE centraliza o seu foco de atuação no estudante, sujeito de seu próprio processo formativo. Sob esses aspectos, o profissional da OE precisa levar em consideração a BNCC no desenvolvimento de suas ações com base nas competências gerais.

A partir da análise realizada, mais especificamente, através das categorias que emergiram dos materiais, também foi percebida a importância do trabalho da OE voltado aos professores, na busca de pensar em estratégias e medidas que vão auxiliá-los no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Para que de fato as competências gerais da BNCC possam sair do papel e tornar-se algo concreto e real, uma série de elementos são necessários, como o planejamento e a construção de um trabalho coletivo com todos os envolvidos no processo. Fazer isso acontecer não é fácil, pois frente à realidade escolar, percebe-se que se precisa de profissionais comprometidos e de momentos de formação continuada onde essas questões sejam debatidas e refletidas com base nas demandas da escola, dos estudantes e de toda a comunidade escolar.

Nessa linha de pensamento, o profissional da OE se torna fundamental, porque ao interagir com os estudantes, promove um espaço de acolhida, permitindo que eles reflitam sobre atitudes e ações não com a finalidade de “punir/castigar”, mas sim na busca de compreender sua situação familiar, social, política e econômica. Desse modo, a OE pode contribuir no desenvolvimento de estratégias educativas para pôr em prática a BNCC.

Portanto, o presente estudo procurou trazer alguns apontamentos sobre o trabalho da OE na perspectiva da BNCC, principalmente no que se refere ao desenvolvimento das competências gerais. Sabe-se que isso é apenas o primeiro passo, dentre muitos outros que ainda precisam ser dados para refletirmos sobre o campo de atuação da Orientação Educacional embasados na proposta da BNCC. Desta forma, espera-se que outros estudos, a partir disso, também possam surgir para aprofundar discussões, trazendo a OE novamente para o holofote da educação brasileira, na busca do fortalecimento de políticas públicas e de legislações que valorizem o seu campo de atuação profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag.** vol.24 n.25, São Paulo, 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141569542016000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542016000100002)>. Acesso em 02 de dez. 2022.

ARANTES, Taís Turaça. A Orientação Educacional em tempos de pandemia: uma proposta com a competência 8 da BNCC. In: ARANTES, Taís Turaça. FRANJOTTI, Ronaldo Vinagre. **Educação na pandemia: desafios e perspectivas**. Editora Bordô-Grená, 2021, [Recurso eletrônico], p. 95-106. Disponível em: <[https://www.editorabordogrena.com/\\_files/ugd/d0c995\\_3d14b43bbc8f4c64a1398606d3865f7a.pdf](https://www.editorabordogrena.com/_files/ugd/d0c995_3d14b43bbc8f4c64a1398606d3865f7a.pdf)>. Acesso em 16 de nov. 2022.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* BNCC: A quem interessa o ensino de competências e habilidades. **Debates em Educação**: Maceió, Vol. 11, nº. 25, p. 155-171, Set./Dez. 2019. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>>. Acesso em 20 de nov. 2022.

BRASIL. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 27 mar. 2022.

BRASIL. **Lei 5.564 de 21 de dezembro de 1968**. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Brasília, DF, 21 dez. 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/leis/1950-1969/L5564.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/1950-1969/L5564.htm)> Acesso em: 27 mar. 2022.

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 mar. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394, 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 10 de out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CARNEIRO, M. D. L.; LOPES, C. A. N. Desenvolvimento das Competências Socioemocionais em Sala de Aula. **Revista multidisciplinar e de psicologia**, São Paulo, v. 154, n. 53, p. 1-14, dez. 2020. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/download/2775/4615>>. Acesso em 16 de nov. 2022.

FERREIRA, Ricardo Batista, *et al.* **Competências socioemocionais em publicações em educação nos últimos cinco anos: uma breve revisão**. **Revista Científica Multidisciplinar**: Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 01, Vol. 04, pp. 131-145, jan. 2022. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/publicacoes-em-educacao#:~:text=O%20m%C3%A9todo%20utilizado%20foi%20uma,ser%20desenvolvidas%20no%20ambiente%20escolar.>>. Acesso em 16 de nov. de 2022.

GARCIA, Regina L. Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (Orgs.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Loyola, 1994, p. 13-23.

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. A orientação educacional: uma perspectiva contextualizada. In: GRINSPUN Mirian P. S. Z. (Org.). **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 1994. In: GRINSPUN, p.11-34.

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. **Supervisão e orientação educacional**. São Paulo: Cortez, 2003.

GRINSPUN, Mirian. P. S. Z. **A Orientação educacional**: Conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. **A prática dos Orientadores Educacionais** (7ªed). São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; GUERRA, Dhyovana. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular e Parâmetros Curriculares Nacionais: continuidade e conservação. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 21, n.3, p. 27-39, set./dez de 2018. Disponível em:< <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45382>>. Acesso em 01 de dez. 2022.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2002. p. 77-96.

LUCENA, V.; OLIVEIRA, S.; MANFRÉ, A. H. **As competências socioemocionais e o processo de ensino e de aprendizagem escolar**. In: Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão (ENEPE) da UNOESTE: Presidente Prudente, SP. Anais, Presidente Prudente, 2021, p. 2339-2353. Disponível em:<<https://www.unoeste.br/Areas/Eventos/Content/documentos/EventosAnais/688/Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 22 de nov. 2022.

LÜCK, Heloísa. **Planejamento em Orientação Escolar**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

OLIVEIRA, M. E. **Os desafios da implementação das Competências Socioemocionais na sala de aula**. In: VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2019, Fortaleza, Ceará. Anais [...], Fortaleza: CONEDU, p. 1-12, 2019. Disponível em:<[https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD1\\_SA18\\_ID2500\\_01102019210652.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA18_ID2500_01102019210652.pdf)>. Acesso em 16 de dez. 2022.

PLACCO, Vera Maria. N. Souza. **Formação e prática do educador e do orientador**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: Abordagem teórico-prática. 1. Ed. São Paulo, Papirus Editora, 2019.

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane Costa; ALBUQUERQUE, Fabiana Aparecida. O orientador educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.47, p.101-120, jun. 2008. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/edur/a/XgFGvjdzBmGDOqJHprVBnxB/?lang=pt>>. Acesso em 16 de dez. 2022.

PORTO, Olívia. **Orientação educacional**: teoria, prática e ação. Rio de Janeiro: Wark Ed., 2009.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 6.672**, de 22 de abril de 1974. Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Disponível em:< [http://www.al.rs.gov.br/legis/m010/M0100099.ASP?Hid\\_Tipo=TEXTO&Hid\\_TodasNormas=34462&hTexto=&Hid\\_IDNorma=34462](http://www.al.rs.gov.br/legis/m010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=34462&hTexto=&Hid_IDNorma=34462)>. Acesso em: 29 mar. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 7.132**, de 13 de janeiro de 1978. Cria cargos no Quadro de Carreira do Magistério Público Estadual. Disponível em:< <http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repLegisComp/Lei%20n%C2%BA%2007.132.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Ciências da Natureza**. Porto Alegre Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, v 1, 2018.

ROCHA, M. D. M.; SAMPAIO, M. A. P. A importância do desenvolvimento das competências socioemocionais para a aprendizagem: Uma revisão de literatura. In: GONÇALVES, M. C. D. S. e JESUS, B. G. D. (Ed.). **Educação Contemporânea**. Belo Horizonte MG: Poisson, v.17, 2021. p.49-58.

SILVA, Maressa. M. C. **O desenvolvimento de componentes socioemocionais como forma de prevenção ao bullying na escola: uma análise das competências gerais da BNCC**. Cruz Alta RS. 2020, 74 f. Monografia (graduação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Curso de Pedagogia (licenciatura), 2020.

# EJA, ACESSO E PERMANÊNCIA: DESAFIOS E RESISTÊNCIA

VIAPIANA, Ezequiel Carvalho<sup>124</sup>, NERY, Maria Clara Ramos<sup>125</sup>  
E-mail: ezequiel-viapiana@uergs.edu.br;maria-nery@uergs.edu.br

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo evidenciar os elementos desafiadores para o acesso e a permanência na Educação de Jovens e Adultos - EJA, em uma escola de Porto Alegre-RS, com a intenção de compreender o processo de esvaziamento da modalidade, especialmente após o período de isolamento social e no retorno à presencialidade. Foram realizadas observações exploratórias que resultaram em evidências que o processo de esvaziamento da modalidade se dá anteriormente à pandemia, por meio de políticas públicas que desconsideram a EJA e contribuem para evasão, sendo apontado como elementos desafiadores o acesso, a atratividade e a relação frágil do currículo com a vida do sujeito estudante.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos - EJA. Acesso à EJA. Permanência na EJA.

## ABSTRACT

This work aimed to highlight the challenging elements for access and permanence in Youth and Adult Education, in a school in Porto Alegre/RS, with the intention of understanding the process of emptying the modality, especially after the social isolation period and the return to presential classes. Exploratory observations were carried out that resulted in evidence that the process of emptying the modality takes place before the pandemic, through public policies that disregard Youth and Adult Education and contribute to evasion, being considered as challenging elements the access, the attractiveness and the fragile relation of the curriculum with the life of the subject student.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Access to Youth and Adult Education. Permanence in Youth and Adult Education.

## INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 trouxe mudanças bruscas e significativas para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, envolvendo as escolas em busca ativa de estudantes e em tentativas de viabilizar o acesso e a permanência nos anos de 2020 e 2021, evitando o aprofundamento da defasagem de aprendizagem. Na Educação de Jovens e Adultos, a EJA, a chamada busca ativa ou outros programas e políticas de acesso e permanência vem sendo tema de estudo desde sua implementação nas redes de ensino, a partir da compreensão do sujeito a que se destina tal modalidade, mas também dos agentes da política pública, trabalhadores em educação, que viabilizam no dia a dia as escolas a EJA.

---

<sup>124</sup> Aluno concluinte do Curso de Pós-Graduação, Especialização em Gestão em Educação: Orientação e Supervisão, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, Curso de Pedagogia da Unidade de Cruz Alta/RS, professor da rede municipal de Porto Alegre/RS.

<sup>125</sup> Professora adjunta do Curso de Pedagogia-Licenciatura e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, Unidade de Cruz Alta/RS, coordenadora adjunta do referido Curso de Especialização, professora orientadora do presente trabalho.



Numa breve revisão bibliográfica sobre o tema, percebe-se que ainda é desafiador para o campo da Educação construir diretrizes, referenciais e políticas públicas que considerem o acesso e a permanência de pessoas que não concluíram seus estudos no ensino fundamental e médio. “O problema não é só que não há oferta na escola, mas também que as ofertas que são colocadas não atraem a população jovem e adulta para o retorno ao processo de escolarização”, explica Maria Margarida Machado, da Universidade Federal de Goiás (UFG), em entrevista ao site da EPSJV/Fiocruz (2021). Para a professora, uma política de auxílio estudantil e a integração da EJA com a Educação Profissional seriam alternativas para permanência nessa modalidade.

Além da atratividade e da oferta de vagas, a atuação de professoras/es frente às dificuldades de acesso e permanência na EJA enfrentou desafios durante os anos de pandemia. Em estudo de caso com professores da EJA, Bolfe (2022) aponta os desafios citados pelos professores em formação continuada, a saber: “a aprendizagem e a maneira de ensinar estão se manifestando por meio do desafio, persistência e superação frente a algumas dificuldades encontradas [...]: o uso das tecnologias, o acesso e a qualidade da internet pelos professores e a permanência do aluno” (BOLFE, 2022, p.19).

Considerando esse cenário, apresento neste artigo o resultado de observações exploratórias realizadas por ocasião do estágio supervisionado do curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), realizado em uma escola com EJA da rede municipal de Porto Alegre. A intenção foi de analisar o retorno à presencialidade ocorrido em 2022 na rede de ensino de Porto Alegre, especificamente na EJA, com o objetivo de evidenciar os elementos desafiadores sobre acesso e permanência para pessoas que têm direito ao estudo nessa modalidade e para aqueles e aquelas que trabalham na EJA, contribuindo, quiçá, com estratégias de enfrentamento à evasão e subsídios para atuar na permanência desses estudantes na escola.

Para alcançar tal objetivo, foram realizadas oitenta e oito horas (88h) de observações e intervenções junto à estudantes e profissionais da escola, nas funções de orientação educacional e coordenação pedagógica da EJA, a partir de uma abordagem qualitativa e método exploratório que, como afirma Casarin (2012, p.40), “tem como objetivo proporcionar um conhecimento sobre determinado problema ou fenômeno”, a saber, o esvaziamento da procura ou permanência na EJA da escola, operacionalizado por meio de intervenções pedagógicas, envolvendo atividades com turmas da EJA, atendimentos individuais à estudantes, rodas de conversas com professoras e professores e com a coordenação da EJA na escola, com temática em torno do acesso e da permanência na modalidade. A escola está situada no extremo sul da cidade, caracterizada pela extrema vulnerabilidade social e contando com cerca de 1.100 estudantes matriculados e 70 profissionais, portanto, um local oportuno para a realização deste estudo.

A EJA é direito de todas as pessoas acima de 15 anos que não tenham concluído o ensino fundamental ou ensino médio, englobando o processo de alfabetização e numeramento. O acesso à escola pública, independentemente da idade, é um direito garantido a todo cidadão a partir da Constituição Federal de 1988. Apenas esse fato deveria ser o suficiente para haver um compromisso maior do poder público para as políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos. Contudo, ao observar os dados da modalidade, notamos que “existem cerca de 11 milhões de pessoas, com 15 anos ou mais, não alfabetizadas no Brasil, cerca de 6,6% da população nesta faixa etária” (ALMEIDA, 2022). Os dados divulgados pela autora são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD de 2019, evidenciando também que, entre as pessoas pretas ou pardas (8,9%), a taxa de analfabetismo é mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (3,6%). Quanto ao acesso, a autora também aponta queda de 7,7% em 2020, sendo cerca de 579 mil matrículas a menos do que em 2019. Esses dados por si só já trazem relevância aos estudos que considerem o acesso e a permanência na EJA, uma vez que falamos em um desafio da sociedade brasileira em erradicar o analfabetismo e, tornar de fato, o acesso à educação, universal.

No seguimento deste artigo, apresentam-se discussões sobre a modalidade numa perspectiva histórica com análise das legislações vigentes, reflexões sobre os elementos da atualidade, especialmente no retorno à presencialidade e os resultados das observações exploratórias com considerações dos autores deste estudo.

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) – DO PASSADO AO PRESENTE

Na história da implementação da EJA formal no país, ou seja, sua inserção na escola básica e nos dispositivos legais, observou-se campanhas governamentais entre anos 30 e 50 do século XX, numa perspectiva de educação para trabalhadores, minimizando conhecimentos e formando estudantes a serviço do capital, cenário este modificado a partir das iniciativas da educação popular e do campo, já na década de 60, com atores como Paulo Freire e entidades eclesiais. Na continuidade da história, com a ditadura militar enfrentada pelo país, houve a criação de programas como MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização de Jovens e Adultos), dialogando pouco com as experiências de educação popular e novamente reduzindo o aprendizado à alfabetização. De fato, na história da modalidade, vai se destacar a Constituição de 88 e a inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 96, garantindo em lei financiamento, avaliações, livro didático e dispositivos legais para garantia de acesso e permanência na modalidade – Educação de Jovens e Adultos – EJA, como passamos a conhecer no campo educacional brasileiro.

Ocorre que, autores como Arroyo (2008) e Moraes *et al.* (2020) concordam em afirmar que a situação da EJA formal, encarcerada nas rígidas normas e currículos das escolas brasileiras à luz da legislação vigente e sem incorporar o legado da educação popular, luta para se manter viva e significativa para aqueles e aquelas que dela necessitam para acessar a educação, enfrenta ainda nos dias atuais situações desafiadoras que não foram sanadas, como o acesso, permanência e conclusão. O exemplo concreto da permanência das situações desafiadoras na EJA, são os programas de governos atuais que ainda se preocupam com os mesmos desafios do período do Mobreal, por exemplo. Desde 2003, o Ministério da Educação oferece às redes de ensino o programa Brasil Alfabetizado, visando capacitar as ofertas nessa modalidade de ensino. Entretanto, observamos que as matrículas na EJA diminuíram durante a pandemia, 7,7% em 2020 e 1,4% em 2021, totalizando 3 milhões de estudantes brasileiros na EJA (INEP, 2021).

O esvaziamento da EJA evidenciado por estes dados de matrículas ainda requer uma contextualização, uma vez que estão sendo analisados a partir do aprofundamento gerado na pandemia, mas estavam presentes anteriormente a ela. Na compreensão da educação de jovens e adultos como um resgate de uma dívida social do Estado brasileiro para um segmento da população que sofre com a desigualdade, falta de direitos básicos e condições materiais de existência, o abandono da escola se dá para a garantia da sobrevivência individual e/ou familiar.

Gomes e Silva (2019), em pesquisa sobre evasão escolar na educação de jovens e adultos, apontam que a EJA é vista pelos estudantes como uma oportunidade, uma esperança de que é possível ir além e mudar de vida através da educação. Os entraves, em relação à permanência dos estudantes da EJA, ocorrem quando há o confronto com as realidades da vida, ou seja, associar a rotina diária com a escola, observando dificuldade na organização do dia-a-dia, envolvendo família, trabalho e escola, ocorrendo que o caminho adotado é o abandono das atividades educacionais formais, uma vez que a escola ainda é incapaz de lidar com esse cenário em suas rígidas estruturas curriculares.

Outro elemento a ser considerado para se pensar os desafios do acesso e da permanência a partir dos dados concretos que sinalizam o aprofundamento no esvaziamento da modalidade é a

oferta de vagas. Embora garantida na legislação (Constituição Federal, art. 205 e 208), foi observado nos últimos anos uma série de medidas dos governos estaduais e municipais para fechamento de turmas de EJA e centralização da oferta de vagas. Santos (2019) em seu trabalho de conclusão de curso construiu um Mapa da EJA em Porto Alegre, evidenciando dados da demanda e da oferta da modalidade na cidade. Segundo a autora, os dados do Censo Demográfico de 2010 evidenciam que a demanda potencial pela EJA de ensino fundamental e ensino médio é muito superior à oferta de vagas da modalidade. Além disso, a demanda potencial pela modalidade distribui-se de maneira desigual no município, sendo a maior concentração de demanda nas zonas periféricas da cidade. Segundo Santos:

Atualmente o maior atendimento da EJA [em Porto Alegre] está localizado nas áreas centrais da cidade, onde a demanda de atendimento por EJA é menor. É importante lembrar que o fato de não haver procura pela EJA, não significa que não haja uma demanda pela modalidade de ensino, sendo as questões de mobilidade urbana, um dos possíveis fatores de não haver procura em determinadas escolas, em razão do tempo e distância de deslocamento, assim como o custeamento das passagens do transporte público (SANTOS, 2019, p.42).

Sendo uma realidade a alta demanda e baixa oferta, cabe trazer à tona a responsabilidade do poder público que, conforme o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), artigo 5º, tem a responsabilidade de fazer o recenseamento da população jovem e adulta que não concluiu a Educação Básica no município de Porto Alegre, fazendo chamada pública para o acesso à modalidade. Entretanto, é observado que as estratégias utilizadas pelo poder público são insuficientes, pois o cenário de evasão tem se aprofundado.

Cabe ressaltar ainda que as políticas públicas da educação de jovens e adultos parecem concorrer entre si, além de estarem abrindo precedentes para a virtualização, privatização e desconsideração nas legislações mais atuais, como a BNCC, elementos que devem ser considerados na análise do esvaziamento da modalidade. Quanto à Base, é nítida sua desconsideração com a EJA quando, no corpo de todo o extenso material, cita diretamente apenas uma vez a Educação de Jovens e Adultos, para dizer que a modalidade deve se adequar aos pressupostos curriculares ali determinados como base, negligenciando as características do público-alvo e contradizendo outros documentos legais que evocam a ideia de se estar consciente sobre o público alvo da EJA na relação escola-estudante.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realiza exames que, além de diagnosticar a educação básica brasileira, possibilitam meios para certificar saberes adquiridos tanto em ambientes escolares quanto extraescolares. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), é um desses exames. Segundo Cardoso e França (2021) a política pública que oferta o Encceja acaba por tornar-se uma concorrência para a política pública que insere e mantém a EJA na escola básica, uma vez que ambos têm a finalidade de certificar o estudante no ensino fundamental e médio. Afirmam os referidos autores o seguinte:

[...]corroborar a hipótese de concorrência o fato de 34% dos inscritos para o ENCCEJA de nível fundamental e 36% para o nível médio terem cursado EJA. Depreende-se ainda que tais inscritos, ou já abandonaram o EJA, ou têm intenção de abandoná-lo, visto que a finalidade máxima de ambos é a certificação (CARDOSO e FRANÇA, 2021, p.15).

Com isso, podemos pensar no Encceja como contribuinte do esvaziamento da EJA, além de olhar para o incentivo a certificação via tal exame como uma perda de características importantes da educação de jovens e adultos, como a inserção social, a relação com o mercado de trabalho e com a educação profissional. Da mesma forma, normativas exaradas pelo Conselho Nacional de Educação

que permitem que até 80% da carga horária na EJA possa ser realizada EAD (Resolução nº 1/2021) e medidas que abrem brechas para a privatização da oferta de ensino, com parceria público privadas na oferta de livros didáticos e plataformas de ensino à distância, também podem ser razões para a manutenção das dificuldades de acesso, permanência e conclusão na EJA brasileira. No jornal Extra Classe do Sindicato dos Professores das Instituições Privadas do Rio Grande do Sul (SINPRO/RS), constam dados atuais, relativos ao Censo Escolar de 2021, com relação à EJA e ao ENCCEJA:

EJA: O censo avaliou ainda a educação de jovens e adultos (EJA), que recebe pessoas que ainda não concluíram o ensino regular. De 2019 para 2020, cerca de 230 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 160 mil do ensino médio migraram para a EJA. O MEC destacou que o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) tem se firmado como uma alternativa para a obtenção do certificado dessas etapas de ensino da educação básica. Em 2019, foi registrado número recorde de inscritos: 3 milhões. Nas edições de 2020 e 2022, foram 1,7 milhão e 1,6 milhão de pessoas inscritas, respectivamente. Não houve aplicação em 2021 em função da pandemia. (DO JORNAL EXTRA CLASSE, DO SINPRO/RS,2023)

Os dados expostos acima figuram as circunstâncias atuais da EJA e dão hipóteses sobre os elementos desafiadores para os sujeitos que buscam a conclusão do ensino fundamental, bem como para aqueles sujeitos que buscam ensinar e fomentar o processo de aprendizagem nesse contexto. De acordo com Gagno e Portela (2016), a garantia de acesso e permanência com sucesso para estudantes da EJA deve ser o objetivo de toda a sociedade e isso apenas será possível na medida em que as diferenças forem respeitadas. Diferenças essas que dizem respeito a um currículo voltado para jovens e adultos, que estruturam uma escola para o contexto do estudante e que provoque neste sujeito o desejo pelo desenvolvimento e inserção social. Apesar dos autores afirmarem ser este um papel de toda sociedade, professoras, professores e a coordenação pedagógica da EJA são os agentes mais próximos de concretizar tal política pública. E é para esses agentes da política pública e para estudantes da EJA que os impactos das omissões dos governos, da falta de formação continuada, da desconsideração nas diretrizes curriculares (BNCC) e da concorrência entre políticas educacionais, tornam o esvaziamento da modalidade uma realidade anterior à pandemia, mas certamente aprofundada por ela.

## O CENÁRIO DO RETORNO DA EJA À PRESENCIALIDADE

Abordamos aqui elementos outros da atualidade que podem vir a contribuir com o cenário de evasão e dificuldades observadas por profissionais da educação no retorno da EJA à presencialidade. Se por um lado a literatura aponta a necessidade de se considerar as diferenças nos currículos de EJA e evoca que a sociedade se responsabilize pela efetividade da modalidade enquanto ação educativa, por outro a EJA vem sendo completamente desconsiderada nas políticas educacionais da atualidade, especialmente no que tange à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Catelli Jr. (2019), ao analisar a evolução da BNCC ao longo de seus anos de produção, afirma que, em sua primeira versão em 2015, a EJA não foi sequer citada nos documentos, não houve uma caracterização do sujeito que acessa a modalidade. Nas versões posteriores, foram incluídos nos textos curriculares as palavras “jovens” e “adultos”, porém sem qualquer distinção ao ensino fundamental regular, dando a entender que a base poderia não se aplicar à EJA. O autor afirma que a Base Nacional Comum Curricular

<sup>126</sup> Consta que os defensores da BNCC e a maioria dos professores principalmente da educação básica, consideram que a partir de sua existência tudo acerca da educação nacional a ela deve se dirigir e nela deve se pautar, o que podemos conceber como um retrocesso no campo educacional pelo processo de engessamento dos saberes e fazeres pedagógicos.

(BNCC) “tem pouco a contribuir. Entretanto, a ausência da modalidade nos documentos curriculares também expressa um descaso com esta enorme fatia da população que vem tendo historicamente cerceado o seu direito à educação em algum momento da vida” (CATELLI JR, 2019).<sup>126</sup>

É nesse cenário de contradições que a EJA busca suas diretrizes, tendo como ponto de partida a realidade de seus estudantes. Embora desconsiderada na Base Nacional, o Parecer CEB nº 11/ 2000 que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, chama atenção para a necessidade de se observar o perfil do estudante de EJA, bem como suas reais situações, afirmando que:

A situação escolar, a idade dos alunos e suas especificidades quanto ao trabalho, sexo, situação sócio – econômica devem se constituir em fonte de pesquisa para que o fazer pedagógico atenda os princípios da equidade (igualdade de direitos e de oportunidades à educação), da diferença (reconhecimento da alteridade, valorização e desenvolvimento de seus conhecimentos e valores) e da proporcionalidade (adequação do currículo respeitando as necessidades do aluno adulto) (BRASIL, 2000, p.67).

O reconhecimento das especificidades do estudante da EJA e considerações sobre o perfil dos estudantes na escolha profissional de se trabalhar na EJA também foi salientado por Jerry Silva (2010), em estudo sobre as especificidades dos estudantes. O autor defende que:

[...] diante da proposição de se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos –EJA – depara-se, de pronto, com uma necessidade real de olhar para esses sujeitos de maneira diferenciada da comumente associada aos estudantes que seguem uma trajetória escolar quando crianças e adolescentes. As pessoas jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola (SILVA, 2010, p. 66).

Embora se observe o esforço na literatura acadêmica em apontar alternativas para tornar a EJA um espaço educativo qualificado, garantindo o acesso e a permanência, ainda estamos longe de atingir tal patamar, uma vez que muitas das diretrizes exaradas no Parecer CEB nº 11/2000 não são efetivadas pelo poder público e redes de ensino. A evasão escolar, as dificuldades de acesso e permanência ainda ganham corpo nos debates sobre a modalidade, figurando como desafios. Conforme Mansutti:<sup>127</sup>

Hoje, não há políticas públicas voltadas para a EJA. Não foi feito um currículo, não teve Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Há um problema grave no financiamento, não há recursos suficientes para a Educação de Jovens e Adultos. Estados e municípios dificilmente vão conseguir promover essa retomada sozinhos, é preciso haver um pacto com o governo federal, com o Conselho Nacional de Educação (MANSUTTI, 2022).

Na rede municipal de ensino de Porto Alegre, rede em que o estudo aqui apresentado foi realizado, a EJA tem uma proposta pedagógica fundamentada nos legados da educação popular, tendo a alfabetização como direito, um currículo interdisciplinar, uma escola para trabalhadores e uma formação de professores para atuar nessa modalidade e, segundo a publicação Cadernos Pedagógicos nº 8 (1998), da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, os princípios da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal são: a construção plena da cidadania, a transformação da realidade

<sup>127</sup> Maria Amabile Mansutti, assessora do Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) em entrevista publicada no site futura.org.br: EJA e os desafios de inclusão e permanência agravados pela pandemia.

de e a construção da autonomia moral. Ou seja, também há uma série de mecanismos que buscam indicar o percurso formativo e caracterizar o sujeito que acessa a modalidade, restando saber a real efetividade dessas políticas públicas.

Abú (2017), em estudo sobre as razões do acesso e da permanência na EJA em Moçambique, traz como resultado de um estudo de caso a “rejeição da percepção do senso comum que naturaliza o fenômeno da evasão ao atribuir aos alunos da EJA uma postura passiva e resignada”. Para a autora, o acesso à EJA se dá pela vontade e necessidade social das pessoas estudantes em ser inserida na sociedade, em se desenvolver, em ampliar conhecimentos e habilidades, com meta no bem-estar social individual, familiar e comunitário.

E é nesse sentido, considerando a importância do momento em que um estudante se matricula na EJA, que escolas buscam fazer a divulgação das matrículas. Na rede municipal de ensino de Porto Alegre, a matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser realizada a qualquer tempo, flexibilizando-se as questões burocráticas, como ter em mãos o histórico escolar ou documento que comprove a escolaridade, sendo oportunizada a submissão do estudante a um diagnóstico pedagógico do seu processo de aprendizagem e conhecimento.

Além do acesso, a permanência de estudantes na EJA também é tema de diversas pesquisas e dados educacionais, visto que a evasão escolar na EJA tem índices alarmantes, ainda mais depois do período de isolamento social, como apontam os dados citados na introdução.

Em pesquisa sobre os entraves na prática educativa de professores da EJA, Santos e Santos (2022) apontam como desafios enfrentados pelos docentes a formação continuada insuficiente, a falta de recursos didáticos que atenda as especificidades da modalidade de ensino, a baixa autoestima dos educandos e o número elevado de educandos desistentes. Apontamentos estes que indicam a omissão dos governos e redes públicas com a formação docente continuada, atuando numa perspectiva individualizada, como se cada profissional tivesse que por si só, em um cenário reconhecidamente de baixos salários e desvalorização profissional, buscar aparatos e formação que oportunizem a efetivação do ensino-aprendizagem na modalidade.

Para que a escola pense em estratégias para lidar com a evasão escolar e oportunizar a permanência, Mansutti (2022) aponta a necessidade de que a escola conheça o seu público e pense seu currículo a partir da realidade e do público-alvo das matrículas. Aponta o referido autor o seguinte:

É um público instável e diferenciado. Na primeira etapa da alfabetização costumamos ver mulheres, por volta dos 40 anos, que buscam aprender a ler e a escrever, mas que nem sempre continuam os estudos. Entre os analfabetos, o veículo principal de comunicação é a oralidade, então a forma de alfabetizar é diferente. Quando você vai para outra etapa, já vê alguns alunos mais jovens que tiveram dificuldades em absorver o conteúdo do ensino regular. E também há adultos, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que não tiveram possibilidade de estudar. São públicos bem distintos com comportamentos e interesses próprios (MANSUTTI, 2022).

Caracterizada por inúmeras diferenças entre as pessoas estudantes, mas também por similaridades, como a falta de direitos, a precariedade e a exclusão, a EJA existe e é necessária, controversa e contraditória, entre dispositivos legais e realidade do chão da escola, a modalidade resiste.

## RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

Com o objetivo de evidenciar os elementos desafiadores sobre o acesso e a permanência na Educação de Jovens e Adultos - EJA - em uma escola da rede municipal de Porto Alegre, sob a perspectiva de estudantes e profissionais da educação, realizei observações exploratórias a fim

de compreender o movimento de esvaziamento da modalidade, especialmente com o impacto da pandemia da Covid-19. Retomo a importância de conhecer os elementos desafiadores do acesso e permanência na EJA a partir dos dados de matrículas e evasão escolar, na intenção de traduzir nestes dados o impacto causado pelo isolamento social necessário para a saúde coletiva frente a pandemia, mas também a necessidade de um esforço da sociedade e dos governos em, a partir do diagnóstico exposto, atuar em estratégias de enfrentamento. Almeida (2022), a partir dos dados do Censo Escolar de 2021, aponta que as matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tiveram uma queda de 7,7% em 2020. Foram cerca de 579 mil matrículas a menos do que em 2019. Em 2021, a quantidade de alunos matriculados continuou em queda: 1,3% a menos em relação a 2020.

O esvaziamento da EJA constatado nestes dados censitários, se mostrou realidade na escola local de minhas observações, em que pude notar que o número de estudantes matriculados e frequentando as aulas era de fato pequeno, correspondendo a 10% dos estudantes matriculados na escola, ou seja, a estrutura física e profissional da escola poderia estar a serviço de muitas outras pessoas, se não fosse o latente movimento de esvaziamento. Em conversas formais com a coordenação pedagógica da EJA na escola sobre o número de estudantes matriculados, foi relatado a intenção da gestão da secretaria municipal de educação que, anterior à pandemia, indicava aglomerar turmas reduzidas, fechar turmas ou até mesmo apresentava a intenção de centralizar a oferta de vagas em escolas centrais. Tais medidas são relatadas como estratégias de enfrentamento à evasão por parte da mantenedora da rede de ensino, embora amplamente desconectadas com o que prega as legislações vigentes, que versam sobre recenseamento da população, conhecendo o número de analfabetos e pessoas com ensino fundamental/médio incompleto, além de realizar a chamada pública escolar.

Quando questionados sobre as ações da secretaria de educação no que diz respeito à diminuição de matrículas e a formação continuada dos profissionais da educação na escola para atuar nesse cenário, a coordenação da EJA afirmou sentir a modalidade de ensino isolada das diretrizes curriculares que a rede de Porto Alegre exara para o ensino fundamental regular, sem formação específica, profissionais relatam sentir-se desorientados e em um terreno de incertezas.

Esses elementos corroboram com autores citados no corpo deste artigo, quando nos levam a verificar que o esvaziamento da EJA se aprofundou na pandemia, mas vem sendo enfrentado pelas escolas anteriormente a ela. Desde 2017, pelo menos, que a política educacional brasileira apresenta à sociedade uma base comum curricular, em que tudo sobre educação básica deve a ela se remeter, porém, desconsiderar uma importante modalidade de ensino é muito significativo e grave e acaba servindo como argumento para afirmar que o processo de esvaziamento da EJA é composto de múltiplos fatores, não apenas a pandemia. Apresento abaixo os elementos que se destacaram no estudo realizado.

O primeiro elemento a ser considerado diz respeito à **dificuldade de acesso à Educação de Jovens e Adultos**. Ao se tornar direito garantido por lei, a educação pública fundamental, mesmo que fora da idade, passa a ser responsabilidade do poder público. Essa responsabilidade consiste em o poder público ter acesso a dados educacionais da população<sup>128</sup>, bem como ofertar vagas conforme a demanda diagnosticada (chamada pública escolar). Entretanto, o que é observado, tanto na literatura quanto na escola, é que as estratégias utilizadas pelo poder público são insuficientes, cabendo às escolas colocarem faixas para o chamamento do público-alvo da EJA.

As dificuldades de acesso à EJA aparecem nas falas dos estudantes quando afirmam a dificuldade com direitos básicos, como transporte público de casa para a escola, alimentação fora de casa, acesso à renda para compra de materiais didáticos e a oferta de vagas perto de casa. Para os profis-

<sup>128</sup> Lei nº 9.394, artigo 5º, § 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:[...] item II:recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;

sionais da educação na escola, o acesso à EJA também é um elemento desafiador, uma vez que não haver onde deixar os filhos para acessar a EJA impede que muitas mulheres mães voltem a estudar, além daquelas pessoas que precisam trabalhar e acabam não conseguindo conciliar a rotina escola-trabalho-família.

Em pesquisa sobre os entraves na prática educativa de professores de EJA, Santos e Santos (2022) defendem que “apesar do déficit na formação inicial e continuada, falta de apoio das políticas públicas e material adequado para atuar com esse público tão peculiar que são os jovens, adultos e idosos, é possível perceber uma postura de acolhimento por parte dos professores (as) em relação aos alunos da EJA”. Essa postura acolhedora foi observada na atuação dos professores e professoras da escola, fazendo-me crer que o fato dos profissionais trazerem estas percepções sobre o acesso à EJA na escola corroboram com o fato de estarem preocupados com o acolhimento e bem-estar dos estudantes, conscientes para lidar com tal realidade.

Não se pode deixar de relacionar as dificuldades de acesso à EJA com a concorrente política pública do ENCCEJA, muito embora não tenha ocorrido neste estudo relato de estudantes afirmando optar pela certificação via prova nacional em detrimento da presencialidade na EJA formal. Os dados expostos neste artigo indicam que por ter a mesma finalidade, o ENCCEJA acaba por esvaziar as salas de aula de EJA, ainda mais quando se relaciona com as dificuldades citadas para o acesso à escola com EJA na presencialidade que, esvaziada e sem atratividade, acaba por tornar a conclusão do estudo via ENCCEJA mais viável em alguns casos.

**A atratividade da EJA também é um dos elementos desafiadores** que tiveram relevância nas observações realizadas na escola. Após o período de isolamento da pandemia, muitas pessoas voltaram a suas atividades formais na modalidade presencial, procuraram novos empregos, envolveram-se em atividades presenciais e aos poucos a sociedade como um todo foi retomando a “normalidade”. Entretanto, segundo os dados de matrículas, este ainda é um desafio para a EJA.

Como tornar a modalidade mais atrativa para estudantes trabalhadores e que tem responsabilidade com suas famílias? Estudantes da escola apontam que frequentam a EJA para melhorar as condições de vida da família ou por terem compromissos firmados com as famílias em torno de seu desenvolvimento, porém são estudantes trabalhadores, que de segunda a sexta-feira tem atividades em três turnos e lidam com rotinas cheia de atribuições, fazendo a conclusão do ensino fundamental ser um grande desafio. Para essas pessoas, ter uma escola que apresente uma trajetória atrativa para a conclusão do ensino fundamental faria toda diferença.

A escola observada representa parcialmente esse papel de atratividade, pois está no mesmo bairro de residência dos estudantes citados e oferece alimentação (janta) aos estudantes. Considero parcialmente, pois ainda é frágil na escola a relação com outras instituições de ensino, principalmente aquelas que dão seguimento aos estudos, como EJA de Ensino Médio e ensino profissionalizante, por exemplo, apesar de no mesmo bairro constar escolas com EJA de Ensino Médio, Instituto Federal com cursos técnicos e superiores, não foi observada uma relação efetiva entre instituições. Além de não contar, atualmente, com nenhuma política de auxílio estudantil, que oportunize, especialmente para os alunos de 15 a 18 anos, algum tipo de trabalho educativo ou jovem aprendiz, inserindo no mercado de trabalho formal e com carga horária condizente ao estudante-trabalhador.

O Plano Municipal de Educação de Porto Alegre (2014), impõe como metas educacionais da cidade, até 2024, a universalização da alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais e a redução em cinquenta e 55% (cinco por cento) a taxa de analfabetismo funcional, além de oferecer no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de EJA, na forma integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio; entretanto, não foi observado nenhuma estratégia pública da gestão municipal para alcançar tais metas no período das observações na escola.

Na perspectiva dos professores/as, a **atratividade** perpassa as relações com o currículo, indo



além, apontando para a necessidade de estrutura para a permanência: bolsa-auxílio, alimentação, transporte, acesso à cultura e à arte fariam a diferença no dia a dia da escola com EJA. Araújo et al. (2022), em pesquisa sobre a evasão escolar na EJA afirma que “a estabilidade financeira é o fator preponderante que leva o educando da EJA a desistir de estudar”, portanto ainda é um elemento desafiador a frágil relação da EJA com a educação profissional e o mercado de trabalho, sendo estes um dos impulsionadores da evasão escolar, observados na escola não só no que tange à atratividade, mas também ao acesso.

Por fim, o terceiro elemento que compõe os desafios do acesso e da permanência na EJA, diz respeito à **relação do currículo com a vida do estudante, ou seja, a relação de sentido com o conhecimento escolar**. Autores utilizados neste artigo apontam a necessidade de conhecer o perfil do estudante de EJA, seus interesses e contextos a fim de fomentar um currículo que se relacione com a realidade da vida do estudante. Para Ireland (2018), os alunos que estão na EJA, na maioria das vezes, tiveram uma vida marcada pela exclusão, pelo fracasso escolar ou até mesmo pela necessidade de trabalhar. Sendo assim, para considerar como esses jovens e adultos aprendem, devemos reconhecê-los como adultos que devem cumprir seus papéis e ter a compreensão de que são estudantes com características diferenciadas.

Percebi que o coletivo de profissionais da escola conhece o público com qual atua, quando nas observações de reuniões pedagógicas refletem sobre suas práticas e planejam suas ações pedagógicas conscientes dos sujeitos com quem estão trabalhando, contudo manifestam se sentirem sozinhos e desamparados na grande tarefa de ensinar algo a alguém, denunciando a falta de serviços de apoio ao professor e ao estudante de EJA, como não haver serviço de orientação educacional, sala de integração e recursos (SIR/AEE) e laboratórios de aprendizagem, apontando o descaso da mantenedora com a modalidade.

É contraditório que, ao mesmo tempo em que estudos e diretrizes anteriores à Base apontam para o grande significado do currículo e do sujeito estudante da EJA, a mais atual referência curricular para a escola básica, a BNCC, desconsidera completamente a modalidade, deixando a EJA à margem das políticas públicas atuais e contribuindo com seu esvaziamento. Se torna divergente a política da Secretaria de Educação de Porto Alegre, quando defende a consideração do sujeito estudante em seus Cadernos Pedagógicos (nº8 de 1998), mas não forma seus profissionais nessa perspectiva, por estruturar seus currículos a partir da legislação vigente (BNCC).

Considerando que a educação é um direito de todas as pessoas, é urgente repensar o acesso à Educação de Jovens e Adultos como forma de diminuir o número de analfabetos e de pessoas com ensino fundamental ou médio incompleto. Implementar chamadas públicas nas comunidades escolares, atuar junto aos órgãos de censos demográficos e de assistência social para chegar até o público-alvo da EJA e oferecer os serviços públicos educacionais a quem deles necessita para se desenvolver ou melhorar as condições de vida.

Que a atratividade para a permanência na Educação de Jovens e Adultos seja concretizada em garantias de acesso, permanência e conclusão: alimentação, transporte, auxílio em formato de bolsa, acompanhamento de orientador educacional e atendimento especializado, relações com o ensino médio, técnico, profissionalizante e universidades. Se faz muito necessário que o poder público fomente ações que evitem a evasão e corroborem com a formação continuada e específica para os docentes que atuam na EJA, além de, por direito, oferecer aos estudantes serviços de orientação educacional e atendimento educacional especializado.

Em Porto Alegre, após a realização deste estudo, foi anunciado um programa de combate à evasão no ensino fundamental, englobando a EJA. Trata-se do Programa Bolsa Fica na Escola (Projeto de Lei 13.219/2022), que busca combater a evasão escolar e melhorar o desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental. Por meio da iniciativa, a Secretaria Municipal de Educação promete

conceder bolsas de incentivo de R\$1.750,00 anuais aos alunos selecionados, em contrapartida, o estudante terá de apresentar bons resultados escolares e frequência mínima de 80%. Apesar de tardia, é a partir destas iniciativas concretas que a escola se torna mais atrativa aos estudantes.

Por fim, repensar currículos, integrar a EJA na escola, aproveitar do legado da educação popular, hoje esquecida, dar suporte e relacionar os conhecimentos dos estudantes com o contexto vivenciado são outras estratégias que se sobressaem a partir dos elementos desafiadores para a permanência na EJA, ou seja, atividades significativas e construção pedagógica que considere a especificidade do sujeito estudante da EJA está na ordem do dia dos desafios para o acesso e a permanência nesta tão necessária modalidade de ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABÚ, Cátia Torres. Razões do acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos em Moçambique. **Revista EJA em Debate**. Florianópolis, ano 6 nº10, p. 1-12, 2017.

ALMEIDA, Tamires. **EJA e os desafios de inclusão e permanência agravados pela pandemia**. 2022. Disponível em: <https://www.futura.org.br/eja-e-os-desafios-de-inclusao-e-permanencia-agravados-pela-pandemia>. Acesso em: Agosto/2022.

ARAÚJO, N.; DANTAS, M. C. .; MARTINS, M. T. C. S. Relação da evasão escolar com a leitura e a escrita na modalidade EJA: a percepção do gestor e da coordenadora pedagógica. **Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 1089–1104, 2022. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/4685>. Acesso em: Dezembro/2022.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In*: **Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2ª ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008, p.221-241.

BOLFE, M.; PORTILHO, E. M. L. Formação de professores da EJA em tempos de pandemia: interação, criatividade e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 22, n. 72, 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28735>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: Agosto/ 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº11/2000**. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: Agosto/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº1/2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/90871-resolucoes-ceb-2021>. Acesso em: fevereiro/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº9394, 20 de dezembro de 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: Agosto/2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF., 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: Agosto/2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

CARDOSO, Renata; FRANÇA, Marco. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Exame Nacional Para Certificação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) quem cursa o EJA aprova mais? *In: XXIV Encontro de Economia da Região Sul – ANPEC SUL, Área 12 - Economia Social e Demografia Econômica, Florianópolis/SC, 2021. Anais [...] Florianópolis, ANPEC, 2021. Disponível em: [https://www.anpec.org.br/encontro/2021/submissao/files\\_/i12-22bb8cbe8ea21a2a7240dfdf6e370feb.docx](https://www.anpec.org.br/encontro/2021/submissao/files_/i12-22bb8cbe8ea21a2a7240dfdf6e370feb.docx) Acesso em: fevereiro/2023.*

CASARIN, Helen C.S.; CASARIN, Samuel J. **Pesquisa Científica: da teoria à prática**. 1ª ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

CATELLI J.R, R. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. *In: CATELLI JR, Roberto; CASIO, Fernando. (Org.). Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. 1ed.São Paulo: Ação Educativa, v. 1, p. 313-318, 2019.

CENSO Escolar revela crescimento de matrículas na educação básica. **Jornal Extra Classe**, Sinpro/RS, Porto Alegre/RS, 9 fev 2023. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2023/02/censo-escolar-revela-crescimento-de-matriculas-na-educacao-basica/>. Acesso em: fevereiro/2023.

**EJA e os desafios de inclusão e permanência agravados pela pandemia** - Entrevista com Maria Amabile MANSUTTI. [Entrevista concedida a] Tamires Almeida. Futura. 23 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.futura.org.br/eja-e-os-desafios-de-inclusao-e-permanencia-agravados-pela-pandemia>. Acesso em: Agosto/22.

GAGNO, R. R.; PORTELA, M. S. **Gestão e Organização da Educação de Jovens e Adultos**: Perspectiva de Prática Discente. São Paulo, 2016

GOMES, Iranilson Borges; SILVA, Mario Barbosa da. **Evasão escolar na educação de jovens e adultos**: um estudo de caso na escola Prof. Francisco Walcy Lobato Lima. 2019. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Amapá, Santana, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br:80/jspui/handle/123456789/200>. Acesso em: Agosto/22.

IRELAND, Timothy.A EJA tem objetivos maiores que a alfabetização. **Revista Nova Escola**, Ed. 223, junho/2009.

MORAES, Carolina M; ARAÚJO, L.F.; NEGREIROS, F. Educação de Jovens e Adultos e representações sociais: um estudo psicossocial entre estudantes da EJA. **Revista Interações**, Campo Grande/MS, v.21, nº3, p.529-541, jul./set. 2020.

**Permanência na EJA**: auxílio estudantil e integração com a Educação Profissional - Entrevista com Maria Margarida Machado. [Entrevista concedida a] Cátia Guimarães - EPSJV/Fiocruz. Escola Política de Saúde Joaquim Venâncio, 22 nov. 2021. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/permanencia-na-eja-auxilio-estudantil-e-integracao-com-a-educacao-profissional>. Acesso em: Agosto/2022.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação**: proposta político-pedagógica da escola cidadã. 3. ed. Porto Alegre, [1998]. (Cadernos pedagógicos, 9). Organização e produção textual de Silvio Rocha.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Em busca da Unidade Perdida Totalidades de Conhecimento**: um currículo em Educação Popular. 3. ed. Revista Ampliada. Porto Alegre, [1998]. (Cadernos pedagógicos, 8). Organização e produção textual de Liana Borges e Luiz Horon da Silva.

PORTO ALEGRE. **Lei 11.858/2015**. Plano Municipal de Educação. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre. 2015.

RANGEL, Mary. **Supervisão**: do sonho à ação - Uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. São Paulo, Cortez, 2010.

SANTOS, Aline Ferreira. **Mapa da EJA em Porto Alegre**: construindo visibilidades para avaliação das políticas públicas. 2019. 65f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/206690/001113566.pdf>. Acesso em: Agosto/22.

SANTOS, A. M. dos .; SANTOS, M. dos. **Entraves na prática educativa de professores da educação EJA**. Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–10, 2022. Disponível em: <https://revistastestes.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8767>. Acesso em: Dezembro/22.

SILVA, H. T. R.; MOURA, T. M. S. Educação de jovens e adultos – EJA: desafios e práticas pedagógicas. Interdisciplinar: **Revista Eletrônica da Univar**. n.º9. Vol – 3 p. 31 - 36 ISSN 1984-431X. 2013. Disponível em: <http://revista.univar.edu.br>. Acesso em: Agosto/2022.

SILVA, Jerry Adriani. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA**: tudo junto e misturado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

# HABITAR A PROFISSÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS DA RELAÇÃO SUPERVISOR/ORIENTADOR E ESTUDANTE NO COTIDIANO ESCOLAR

SILVA, Fabrício Oliveira da<sup>129</sup>; DA PIEVE, Maria da Graça Prediger<sup>130</sup>

E-mail: fabricio-silva@uergs.edu.br; maria-pieve@uergs.edu.br

## RESUMO

O estudo tem como objetivo compreender os modos que professores orientadores e supervisores desenvolvem prática educativa inclusiva tecida no cotidiano escolar. As discussões partem da compreensão de conceber que os professores orientadores e/ou supervisores educacionais habitam a profissão docente revelando práticas que emergem da relação com os estudantes e das tessituras peculiares do cotidiano escolar. O trabalho ancora-se na abordagem (auto)biográfica, por facultar a aproximação do objeto de estudo com a epistemologia (auto)biográfica, pois quem narra a própria vida, ao narrar, estabelece relações temporais e situacionais consigo mesmo e com aqueles com quem se relaciona pedagogicamente durante a sua atuação profissional. O dispositivo de pesquisa utilizado foram as entrevistas narrativas, desenvolvidas com três professoras que atuam no Centro Educacional de Apoio Pedagógico de Feira de Santana. Os resultados apontaram que a docência em contextos de inclusão é singular em se considerando desafios que os professores vivenciam para tecer o ensino considerando o movimento formativo do cotidiano escolar. Transversalizam, a prática de ensino, a relação entre estudantes e pares, possibilitando a construção de efetivos diálogos, que emergem dos contextos cotidianos em que o ensino se efetiva. A afetividade emerge como um saber construído na relação com o outro, promovendo princípios do trabalho de inclusão.

**Palavras-chave:** Habitar à docência. Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Pesquisa (auto) biográfica. Cotidiano escolar.

## ABSTRACT

The study aims to understand the ways in which mentors and supervisors develop an inclusive educational practice woven into everyday school life. The discussions start from the understanding of conceiving that the guiding teachers and/or educational supervisors inhabit the teaching profession, revealing practices that emerge from the relationship with the students and from the peculiar textures of the school routine. The work is anchored in the (auto)biographical approach, as it facilitates the approximation of the object of study with the (auto)biographical epistemology, since those who narrate their own lives, when narrating, establish temporal and situational relationships with themselves and with those with whom they are related. relate pedagogically during their professional activities. The research device used were narrative interviews, developed with three teachers who work at the Educational Center for Pedagogical Support in Feira de Santana. The results showed that teaching in contexts of inclusion is unique when considering the challenges that teachers experience in order to weave teaching, considering the formative movement of everyday school life. They

---

<sup>129</sup> Discente do curso de Especialização em Gestão Educação: Supervisão e Orientação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Professor Adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. E-mail: fabricio-silva@uergs.br

<sup>130</sup> Orientadora. Professora Assistente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. E-mail maria-pieve@uergs.br

transversalize, the practice of teaching, the relationship between students and peers, enabling the construction of effective dialogues, which emerge from the everyday contexts in which teaching takes place. Affectivity emerges as a knowledge built in the relationship with the other, promoting principles of inclusion work.

**Keywords:** Inhabit teaching. Supervision and educational guidance. (auto)biographical research. School routine

## INTRODUÇÃO

Há diversas formas de professores habitar a profissão docente na Educação Básica. Dizendo isso, parto do princípio de que a ideia de habitar significa vivenciar experiencialmente, abstraindo de tal vivência aprendizagens que só se logram no âmbito do cotidiano da atividade profissional. Assim pensando, é de bom-tom deixar claro que a concepção de cotidiano aqui entendida vai além da ideia de conceber o cotidiano como algo repetido, da mesmice, sinônimo de rotina. Muito pelo contrário, o cotidiano aqui, aproxima-se das concepções de Certeau (2014) ao defini-lo como táticas, estratégias, e astúcias que o ser humano tem para produzir saber e conhecimento, e a partir disso viver em sociedade.

Dito isso, o leitor já entende que esse texto se inicia ancorado na reflexividade de uma linguagem tecida em primeira pessoa, por meio da qual discorrerei sobre as experiências de professores que atuam na Educação Básica, em uma escola que tem centralidade na educação inclusiva. O foco incide na atuação de professores que desenvolvem atividade docente nos âmbitos da orientação, supervisão e coordenação pedagógica no Centro Educacional de Apoio Pedagógico de Feira de Santana – CEAP.

Há de se considerar, contudo, que a prática educativa não se segrega dos aspectos da formação, sejam eles logrados em cursos específicos para a atuação na docência, ou sejam eles construídos na relação professor e estudante quando habitam a docência em franca relação com a diversidade e com processos inclusivos da discência. Assim pensando, é de bom alvitre esclarecer que a centralidade deste estudo incide, portanto, nos aspectos formativos, de aprendizagens experienciais que professores logram ao exercer a docência em contextos de inclusão.

A relação professor e estudante é vista como um mecanismo por meio do qual os professores e estudantes criam estratégias, táticas e desenvolvem astúcias de lograrem, cada um a seu modo, a aprendizagem no ambiente escolar. Assim pensando, a aprendizagem experiencial é aquela que se arrola nas acontecências do cotidiano escolar, na imprevisibilidade de um fazer, mas que pela sua natureza epistemológica, cria condições para o desenvolvimento dos saberes que os professores constroem para exercerem o ensino. Essa ideia se ancora nos estudos que Silva e Alves (2020) tem desenvolvido quando falam da aprendizagem por homologia, que é aquela tecida na relação professor e estudante em contextos educativos.

Nessa lógica de raciocínio, desenvolver a atividade de orientação e supervisão no cotidiano escolar significava pôr em evidência o que as tendências pedagógicas revelavam sobre a necessidade de se produzir aprendizagens a partir da relação entre professor e estudante no espaço educativo. Tal situação aponta para a necessidade de se problematizar a atuação profissional ancorada nos paradigmas do processo formativo, em que ser professor, supervisor, orientador educacional, coordenador, gestor, etc., implicava ter uma específica formação para tal fim.

É nessa perspectiva reflexiva, que chamo a atenção para o fato de que os cursos de Pedagogia, ao largo do que nos relata a história, assumiram a missão de formar profissionais para o exercício

de funções ligadas à gestão educacional, tais como os administradores escolares, orientadores educacionais e supervisores de ensino. É sabido que estes profissionais, muitas vezes, encontram realidades profissionais diferentes e, em muitas delas, o seu campo profissional apresentou-se restrito.

Há, portanto, de se perceber que a formação em Pedagogia não foi suficiente para que os profissionais da educação desenvolvessem variadas funções, tendo uma formação generalista. Resultado disso foi que os cursos passaram a ser estruturados em paradigmas mais específicos e que as especializações foram sendo evocadas para possibilitar melhor diálogo com as práticas educativas desenvolvidas pelo profissional de educação.

No contexto de formações e atuações do profissional de supervisão escolar e orientação educacional, evidencia-se, na atualidade, que a prática cotidiana escolar produz-se em várias situações, em que o professor continua sendo um agente com múltiplas formações e atuações profissionais. Assim, há escolas que contam com profissionais que são denominados de orientadores educacionais, mas os mesmos não conseguem, de fato, dinamizar em ações as atribuições da função conforme preconizado pela própria natureza do cargo.

Essa problemática se torna muito evidente em contexto nacional, em face de que se assenta em desconhecimento dos professores ou até mesmo pelo fato de precisarem assumir outras demandas em função da ausência de profissionais que assumam o exercício da orientação e/ou supervisão escolar. Há ainda, unidades educativas em que os orientadores precisam assumir múltiplas funções, ou seja, eles cumprem o papel da orientação, da administração e da supervisão escolar e acabam sendo consumidos integralmente pelas funções diversas da gestão.

Nessa dimensão reflexiva, entra em cena a ideia de uma formação para o habitar a docência que emerge das relações entre professores e estudantes, a heteroformação, dos movimentos reflexivos que cada um desenvolve para construir saberes sobre a docência na escola, a autoformação e as aprendizagens que emergem do ambiente escolar, da ambiência de práticas educativas em contextos de inclusão, a ecoformação. Em muitos casos, essa ideia de formação, é construída no ambiente escolar como uma formação inicial mesmo, pois é na atuação profissional, no exercício diário do habitar a docência que essas aprendizagens emergem de uma formação tida como inicial para a docência.

A formação inicial de professores estrutura-se, também, por princípios relacionais entre distintos sujeitos que interagem no espaço educativo. Segundo Silva (2017), a aprendizagem da docência constrói-se a partir de um movimento que insere o sujeito no cotidiano da escola e o faz conviver em meio às produções das atividades escolares, em que conhecimentos da docência vão sendo tecidos e gerando espaço para a produção de experiências, consideradas uma espécie de alicerce para as reflexões que o licenciando produz sobre si, no percurso de sua própria formação. Neste cenário, a aprendizagem da docência ocorre também pela relação que se estabelece entre professor, orientador e supervisor e os estudantes, uma vez, na escola, o cotidiano e as experiências educativas são aprendidas e apreendidas pelo processo de homologia, que significa aprender com, a partir da experiência do professor que desenvolve práticas e estratégias de ensino.

O contexto em que se assenta o presente estudo traz à baila os modos que professores habitam a profissão docente em um centro educacional especializado. Assim, interessou-me compreender de que maneira os professores desenvolvem saberes da docência em contextos de prática educativa inclusiva tecida no cotidiano escolar. Logo, o objetivo **central** do estudo é o de compreender os modos que professores orientadores e supervisores desenvolvem prática educativa inclusiva tecida no cotidiano escolar. Ademais, interessou-me, ainda, saber como os docentes têm habitado a profissão docente produzindo auto, hetero e ecoformação no ambiente escolar.

Desse modo, a pesquisa se desdobra em questões do tipo: Como os professores orientadores e supervisores habitam a profissão docente no cotidiano escolar em contextos de práticas inclusivas?



O que fazem os professores para produzir estratégias de ensino a partir da relação com os estudantes? As didáticas desenvolvidas por docentes promovem aprendizagem da docência que revelem práticas inclusivas?

## **NARRATIVAS DO HABIT À DOCÊNCIA NA RELAÇÃO COM O ESTUDANTE: ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA COMO TRAMA METODOLÓGICA**

No campo da pesquisa qualitativa, o referido estudo ancorou-se nas dimensões dos estudos biográficos, em que a narratividade ganha centralidade na produção de sentido das experiências vividas no campo profissional. Assim, a inspiração no método biográfico encontra respaldo na dimensão da subjetividade da narrativa, enquanto dispositivo não só de recolha, mas de produção de informações, em que quem narra produz, ao narrar, sentidos para o vivido, para o experienciado. No caso do estudo em tela, produz sentidos para o vivido na docência em Filosofia, em que narrar sobre como se ensina a produzir leitura filosófica significa ler filosoficamente sobre sua própria docência, construindo aí sentidos e pistas de como a docência em Filosofia é tecida.

Na seara das narrativas e da abordagem biográfica, Franco Ferrarotti é um dos autores que têm se debruçado na análise das questões sobre o trabalho com o método biográfico, razão pela qual muitos pesquisadores têm utilizado os seus preceitos sobre os estudos biográficos. Há um interessante artigo deste autor, intitulado: “Sobre a autonomia do método biográfico”, publicado em (1988), no qual ele observa que a aplicação do método biográfico desencadeou importantes embates teóricos no decurso de sua evolução, numa luta contínua pelo reconhecimento de seu estatuto científico como método autônomo de investigação.

Segundo Delory-Momberger (2012) a dimensão formativa do método (auto)biográfico evoca algumas questões sobre a natureza das operações que realiza sobre o vivido, e a maneira pela qual o homem integra em sua experiência biográfica as situações e os eventos que acontecem com ele ou que a ele são narrados por alguém. Nessa lógica, os eventos da prática educativa, por meio das quais professores de Filosofia tecem o ensino, evidencia a possibilidade de compreensão de como a aprendizagem do ensino de Filosofia se constitui a partir das singularidades da área, bem como dos modos próprios que cada docente desenvolve para ensinar Filosofia na universidade. Há, portanto, de se considerar a contribuição do fenômeno de narratividade para a construção de uma hermenêutica filosófica da prática docente, que se singulariza pelas singularidades da docência em Filosofia.

Nesta pesquisa, adotei a abordagem (auto)biográfica não só como um importante elemento de compreensão das práticas educativas de professores de Filosofia, mas sobretudo como um dispositivo de formação. Penso que ao produzir narrativas sobre si, logo sobre como exercem a docência considerando as práticas de coordenação, orientação e supervisão escolar, as colaboradoras desta pesquisa se inseriram numa condição de reconstruir e de refletir sobre alguns momentos por elas vividos, fazendo aflorar os significados que o ato de narrar é capaz de promover, vez que ele se dá a partir da ideia de que é preciso fazer escolhas sobre o quê, quando e como, um momento deve ser reconstruído. É nessa reconstrução que produzimos sentidos, percebendo a distinção entre duas dimensões temporais em que a experiência é ressignificada: o tempo em que ela ocorreu e um tempo em que ela foi reconstruída pela linguagem.

Como dispositivo de pesquisa, foram utilizados relatos narrativos, colhidos por meio de entrevistas narrativas, de professoras a fim de que cada colaboradora pudesse relatar, narrativamente, sua compreensão sobre o como produzem saberes da docência na relação com estudantes que revelam necessidade de práticas inclusivas. Esse dispositivo foi importante, pois evidenciou como cada professora relata e reflete sobre sua própria concepção. Trata-se de um dispositivo que possibilita

que as participantes, diante de um roteiro prévio estruturado por uma questão central, possam falar livremente sobre o tema abordado. Assim sendo, a questão central é montada considerando o fio condutor da narrativa dos professores, qual seja, como elas desenvolvem a docência considerando as práticas de orientação, supervisão e coordenação pedagógica em contextos de inclusão educacional. A tônica, portanto, foi a de colher informações advindas de uma narrativa livre, a partir da qual as professoras tinham apenas que narrar suas experiências da docência desenvolvida no Centro de Apoio Pedagógico, abordando, livremente, seus fazeres, práticas e didáticas.

No que tange ao cenário em que o estudo foi realizado, há de se considerar o fato de que as entrevistas ocorreram individualmente, em local escolhido por cada colaboradora. As entrevistas tiveram duração de em média 35 minutos. Participaram do estudo três professoras e todas convidadas por mensagem enviada por e-mail. Um contato prévio, desenvolvido no transcurso do estágio de orientação educacional, possibilitou explicar às colaboradoras a natureza do estudo e seus objetivos. Inicialmente enviei e-mail a oito professores que atuam na CEAP em Feira de Santana. Apenas três responderam ao e-mail, informando possibilidades e interesse no estudo, logo se colocando à disposição para colaborar com o estudo.

Num segundo momento, fiz contato com cada participante, marcando um horário específico, a partir da disponibilidade de suas agendas para que eu pudesse fazer a entrevista. Feito isso, se deu a ocorrência das entrevistas, na entrevista, elaborei uma questão central, a partir da qual pedia às professoras que narrassem suas experiências com a prática de orientação e/ou supervisão escolar no CEAP, considerando os contextos de práticas educativas de inclusão.

Vale ressaltar que a entrevista seguiu os princípios éticos de pesquisa com seres humanos. Assim sendo, observou-se o aceite dos participantes, que deram a sua anuência, concordando com os termos de consentimento livre e esclarecido - TCLE, dentre os quais o pesquisador se obrigou a não divulgar os nomes e características pessoais dos colaboradores, tendo em vista preservar suas identidades. Assim sendo, os nomes atribuídos foram fictícios, escolhidos por cada participante, de modo aleatório ou em referência a alguma pessoa que marcou suas trajetórias profissionais e formativas na docência universitária.

Esclareça-se que este estudo se inspirou nos paradigmas éticos da pesquisa Relação Professor e Estudante na Universidade, desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU, núcleo do qual eu sou o coordenador, bem como coordenador da referida pesquisa, que está em desenvolvimento no âmbito da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS desde 2019, contando com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Esta é uma pesquisa, também qualitativa, que tem como dispositivo entrevistas com professores da universidade, da escola básica e com estudantes da UEFS. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UEFS e aprovada por este mesmo comitê. A aprovação se deu através da emissão do parecer consubstanciado de n. 3413070/2019. Assim sendo, o TCLE adotado para o desenvolvimento da presente pesquisa, seguiu os paradigmas éticos da pesquisa Relação Professor Estudante na Universidade.

**Quadro 01 – Perfil biográfico das colaboradoras**

COLABORADORAS	PERFIL BIOGRÁFICO
Natalina	A professora tem cinquenta e um anos de idade e mora atualmente na cidade de Feira de Santana. Fez graduação em Pedagogia, com especialização em docência e diversidade pela Faculdade Adventista. É professora do estado há mais de vinte anos. Atualmente atua como coordenadora pedagógica do CEAP. Em redes privadas já exerceu cargos de coordenação pedagógica e desenvolveu pesquisa com crianças que apresentam síndrome do espectro autista. Atualmente trabalha na orientação educacional da instituição.
Jozélia	A docente tem quarenta e sete anos, reside na cidade de Santo Amaro da purificação e é Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. É especialista em gestão educacional. Tem mestrado na área de educação especial e inclusiva pela Universidade Federal da Bahia. Atua há oito anos na escola e desenvolve ações de coordenação pedagógica e de professora de crianças cegas.
Solange	A professora é licenciada em Letras e em Pedagogia. Tem mestrado em Educação e Diversidade. Exerceu o cargo de coordenadora pedagógica e de orientadora educacional do CEAP até 2021. Atualmente é professora que atende crianças com demência e que apresentam grande defasagem de aprendizagem.

Fonte: Autor (2023).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES: O que narram as colaboradoras sobre o habitar a docência em contextos de prática de supervisão e orientação educacional**

Nesta seção do artigo, a ideia é fazer fluir, por um movimento compreensivo e interpretativo, os sentidos do que as professoras narram sobre suas experiências com a docência em contexto de atuação de orientação educacional e/ou supervisão escolar. Ressalte-se que o foco está nos modos relacionais desses profissionais com estudantes que requerem práticas inclusivas no cotidiano escolar. Para isso, o movimento analítico traz para a cena as tessituras do processo de formação para a docência, tecido na ambiência das aprendizagens logradas no cotidiano escolar. Vale destacar que a centralidade das ações ancoram-se em compreensões do processo de atuação profissional do orientador educacional, bem como da formação, que considera sempre o eu, o outro e o ambiente formativo.

Nesse aspecto, a proposta com foco na pesquisa sobre ações da orientação educacional e supervisão escolar as narrativas emergem como possibilidade de construção dialógica dos modos como a orientação educacional estabelece ações com alunos e familiares no espaço educativo, considerando, aí também, os professores. Trata-se, portanto, de pensar o espaço de atuação da orientação educacional como um espaço perene de formação.

Para Pineau (2004), a formação é entendida em uma lógica que se fundamenta a partir da noção de tempos e movimentos. Ele inaugura uma compreensão de estudos da formação, em dois tempos e três movimentos. Ancorado na ideia dual de tempo: dia e noite, considera que cada tempo deste traz em si características contrastantes, que confundem as referências dominantes de um tempo habitualmente uniforme de formação. Considera que a estrutura temporal dia e noite constitui uma estrutura temporal básica, não somente cósmica, mas também psicológica e sociológica. O dia e a noite dão ritmo à vida cotidiana das sociedades, constituindo-se em sincronizadores plenos da

temporalidade.

Os três movimentos são analisados por Pineau (2004), a partir da constituição de três prefixos, quais sejam auto-, hetero- e eco-, que se associam ao termo formação, produzindo diferentes perspectivas de entendê-la, a partir de si, do outro e do ambiente. Ao tratar dos prefixos, este autor os relaciona aos conceitos que o sociólogo Norbert Elias (1988) define a partir dos pronomes pessoais, entendendo-os como operadores linguísticos relacionais. Ao fazer essa relação, Pineau (2004) ratifica a ideia, bem como a assume em seus postulados, de formação em três movimentos. Os pronomes pessoais, a que remetem os prefixos, constituem-se a partir dos conceitos pragmáticos de utilização da linguagem, permitindo um tratamento mais conceitual dos sentidos da relação, pelo fato de que tais pronomes “isolam mais pólos de influência do que pessoas particulares” (PINEAU, 2004, p. 155). Neste sentido, o autor considera que o emprego dos prefixos na formação sugere a existência de um movimento transdisciplinar para se tratar a multicausalidade. Nesta ótica, os prefixos apontam para uma validação da reflexão que se produz no processo de formação, ao entender o papel do si, do outro e do ambiente, transversalizados pelo tempo no processo de formação. Dessa forma, Pineau (2004) trabalha com a inscrição de três movimentos formativos: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação.

A formação é, então, pensada como um ato relacional entre diferentes sujeitos, demarcando o lugar de uma aprendizagem que se processa com o outro. É a heteroformação que se constitui como uma forma de reconhecimento que o orientador educacional gesta, ao perceber que sua formação está implicada nas escolhas que faz, bem como pelos sentidos que produz a partir delas. Neste contexto, considera-se a relação com o outro como um modo de gerar aprendizagens que se efetivam pela inserção no ambiente escolar, que passa a ser, também, um elemento por meio do qual se produz a aprendizagem sobre a atividade de orientar educacionalmente. Na escola, em pleno convívio com a sua dinâmica organizacional e temporal, o orientador educacional produz aprendizagens circunscritas nos três prefixos, pois refletem sobre o que aprendem e produzem novos saberes, estando, nessa lógica na autoformação; interagem com os estudantes, com os professores e demais agentes da escola, inserindo-se, assim, na heteroformação e vivenciam a escola como ambiente formativo, logo na ecoformação.

Tal lógica está presente na narrativa da professora Solange, que ao abordar o movimento formativo que ela própria constrói na escola nos diz que:

*Então, eu fico muito impressionada com a ideia de que aprendemos e nos formamos com o outro, sabe. É uma coisa assim, tipo, de você, sabe, ver que é na relação com seu aluno, com o que ele está te mostrando no dia a dia que você consegue aprender a ser professor. Então, é lidando dia a dia com esses meninos, que precisam de muito amor, carinho, atenção, e não acredito em inclusão sem isso. Eu lido com cada criança de um jeito, e com cada professor e pai de aluno também. Sabe, é um misto de ações. A inclusão, se dá aí mesmo, não é na teoria não professor, é aqui mesmo, vivendo e tendo paciência com essas crianças. Elas não são assim porque querem [...] (Solange, relato narrativo, 2022).*

A narrativa da professora evidencia que a relação com o estudante é o princípio fundamental para o desenvolvimento de práticas e saberes do processo de inclusão. Há de se considerar que a inclusão é um processo complexo e que precisa construir-se no ambiente natural educativo. Assim sendo, a ideia principal é a de que a escola, baseada em valores como liberdade, tolerância, convivência, democracia, pluralidade, respeito, singularidade, solidariedade e equidade deve, no que preconiza a legislação:

[...] acomodar todas as crianças independentemente de suas condições fisi-

cas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas [...]. Deveria incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (BRASIL, 1994, p.6).

Nessa lógica, é fundamental que a educação inclusiva emergja das práticas relacionais entre professores e estudantes e que tenha um caráter interativo e transversal, que esteja focado na resposta educacional e não na deficiência ou outra condição de desvantagem, mas fundada na perspectiva social que limita ou o impede de ter as mesmas oportunidades de desenvolvimento pessoal, desvinculando-se a ideia de que a incapacidade está sempre no estudante e nunca em seu entorno. No caso da narrativa da professora Solange, a dificuldade está para além do aluno. Ela enfatiza a necessidade de acolhimento, de afetividade no entorno das relações que se constroem com a criança. Isso tem a ver com os processos educativos de professores, orientadores, coordenadores e supervisores educacionais, que no cotidiano escolar precisam, numa relação interpessoal, construir princípios afetivos e efetivos de possibilitar a inclusão escolar.

É preciso considerar que o entorno social é responsável por fazer com que a pessoa seja mais ou menos deficiente e capaz (AINSCOW, 2001). Nesse entendimento, é possível considerar que a educação inclusiva se impõe diante do fracasso escolar e exige da escola uma postura pedagógica fundada no respeito às diferenças sociais, culturais econômicas e pessoais e cobra da escola respostas educacionais através de currículos flexíveis adaptados e emprego de recursos didáticos tecnológicos que favoreçam e potencializem o aprender e, professores bem instrumentalizados para mediar a aprendizagem.

Na narrativa da professora Solange, o que vemos é uma necessidade de focar no acolhimento, na singularidade de cada criança e dos modos como ela mesma vai construindo princípios de afetividade de acolhimento às demandas das crianças. Isso implica reconhecer que a formação se dá mesmo no interior da escola numa relação que é cotidiana. Assim sendo, é observando as singularidades do estudante, compreendendo a necessidade de um diálogo, também, singular, que a referida professora vai construindo modos próprios de habitar a docência em contextos de orientação e supervisão escolar. Ao valorar os saberes do cotidiano da profissão, a professora Solange reconhece um processo formativo que se constrói com o outro e para o outro no ambiente escolar. E tudo isso não se segrega das narrativas, da história de vida e de como cada pessoa vai desenvolvendo modos próprios de habitar a profissão docente em contextos de práticas inclusivas.

Daí a lógica de concebermos os estudos sobre a formação a partir das histórias de vida e de atuação profissional dos envolvidos no processo educativo na escola. Assim, a formação ao longo da vida é tecida em uma complexidade, que é decodificada na temporalidade de cada sujeito, ao viver a centralidade da formação em diferentes perspectivas. A esse respeito, Pineau (2004) nos diz que:

A formação ao longo da vida é então o produto de transações complexas entre pólos materiais, sociais, orgânicos, alternando momentos formais, racionais, nítidos, distintos, com momentos experienciais, sensíveis, mas opacos, confusos. Estas transações formativas são permanentes, significando que elas se desenrolam tanto a cada instante como ao longo da vida. (PINEAU, 2004, p. 162)

Pensar a formação significa pensar o tempo em que ela acontece, portanto, pensar a vida que deve ser permanente, assim como a formação. O tempo do sujeito está na compreensão da duração da vida, com toda a sua complexidade ontológica. Por isso, é algo tão complexo que se desenrola a cada instante da vida. Não se pode segregar a formação do tempo, sob o risco de produzir algo desconexo da própria vida. A formação ganha sentido se, temporalmente, ela se relaciona aos movimen-

tos do sujeito. Por isso, a formação pode ser entendida como um “movimento perpétuo”, (PINEAU, 2004, p. 163) incessante de compreensão de si e dos outros que se faz em diferentes temporalidades formativas.

Considerando o polo social do processo de formação, Pineau (2004) trata da heteroformação a partir da compreensão da coletividade, em que o sujeito se forma com o outro. O prefixo grego *hétero* caracteriza-se por alteridade, evidenciando uma diferença de natureza, que é considerada heterogênea. Na reflexão educativa, essa alteridade é parcialmente quebrada pela inserção de outro prefixo relacionado ao *-hétero* que é o prefixo *-co*. Assim, a formação é entendida, em diferentes temporalidades, mas com a participação do outro. É a ideia de coformação que surge no contexto educativo, marcado pelos princípios da cooperação, uma das essências de compreensão da coletividade. Isso marca algumas noções de companheirismo, logo educação mútua e por pares. O pessoal e o coletivo ganham uma nova dimensão, quando relacionamos a autoformação e a heteroformação, e as singularidades são marcadas no eu, a partir do que se evidencia no coletivo. A formação acontece com o outro, mas acontece comigo, pela minha essencialidade, o que faz emergir a compreensão de si, mas também do outro, no processo formativo.

Nessa lógica, o movimento autoformativo e heteroformativo convergem como modos próprios de cada orientador e supervisor abordar suas práticas na escola. A professora Natalina enfoca nos aspectos da hetero e da autoformação como centrais para o habitar a docência que ela desenvolve no CEAP. Em suas palavras, ela nos diz que:

*Particularmente, sabe professor, eu entendo que ser professor é base pra tudo que fazemos na escola. Eu mesma te digo que estou coordenadora, orientadora, mas a minha formação na faculdade é de professora. Mas para eu ser professora eu preciso me formar com quem eu lido, entende. E é disso que acho que a formação carece. Na minha época a gente não tinha contato com a escola. Aí ficava mais difícil. Mas hoje eu te digo que é mais fácil (...). Aqui na escola, por exemplo, eu aprendo a ser professora todo dia. É mesmo na relação com meus alunos, convivendo com as necessidades dele que eu desenvolvo práticas inclusivas. Não é nos livros não. Lá não encontramos, sabe, professor, esse saber do cotidiano, da necessidade que você só aprende aqui. Aprendo com eles, com as professoras, com a direção e com as famílias. O saber para muitas crianças é o saber do respeito, da inclusão como uma ação necessária que passa, no meu modo de ver, viu, não sei se é do senhor (risos), pelo afeto com a criança. Pela afetividade mesmo, de ser gentil, carinhoso, aí ele aprende, os estudantes nos respeitam quando fazemos isso. E a família também, gosta disso e diz que a criança aprende quando ela se sente feliz e acolhida (Natalina, relato narrativo, 2022).*

Um dos aspectos centrais que a professora Natalina enfoca em sua narrativa incide num modo de ser professora na relação com o outro. Assim, é na heteroformação, como pontua Pineau (2004) que a professora constrói saberes sobre a docência. O modo peculiar encontra respaldo no outro, no diálogo, nas vivências cotidianas de se produzir política de respeito pelo outro e de garantir que a relação esteja fincada em princípios de afetividade.

A narrativa traz para a cena uma problemática da formação de professores segregadas da vivência, da vivência cotidiana, como nos assevera Silva (2017). É preciso considerar, como nos chama a atenção o referido autor, para o fato de que é no habitar a profissão docente, é no seio do cotidiano de práticas educativas que cada professor constrói modos próprios de viver e pensar a docência. A professora Natalina encontra no diálogo com os pares e no habitar a profissão docente, em contextos de singularidade do processo de inclusão, a condição formativa de ser professora, orientadora e supervisora. Não basta apenas ter conhecimento de saberes técnicos, mas de saber o valor da relação com o outro, do desenvolvimento de afeto e de acolhimento.

Vivenciar a diversidade e como ela tem sido um elemento de transversalização na escola con-

voca cada professor a desenvolver saberes que emergem de situações de peculiaridade, a partir das quais as relações vão se estabelecendo e gerando vínculos para que professores e estudantes criem condições de aprender sobre si, sobre o mundo e sobre o outro, de forma acolhedora e respeitosa. Aí está um dos princípios de inclusão que se faz necessário na prática educativa. A heteroformação emerge como um movimento que impulsiona o professor a também construir mecanismos autoformativos e de gerar modos próprios de desenvolver estratégias e técnicas de ensino.

Em outro trecho de sua narrativa a professora Natalina nos diz que *“eu ensino o conteúdo, matemática, por exemplo, sempre falando para a criança de que ela é capaz e de que eu estou com ela. Vou ali, no dia a dia, ensinando também, construindo conhecimento”* (Natalina, Relato narrativo, 2022). O saber ensinar, nessa lógica, não se filia ao professor de matemática, mas a um modo motivacional, de encorajar e possibilitar que a criança aprenda. Isso tem a ver com uma aprendizagem que se consolida a partir do próprio ambiente relacional da escola, bem como pela ambiência ecoformativa.

Nessa lógica, a ecoformação tem a ver com o ambiente que se constrói significativamente para gerar condições de aprendizagem. Num processo de inclusão, o ambiente é extremamente relevante para construir condições de aprendizagens para as crianças.

Ao tratar o tempo em uma dimensão dual, dia e noite, Pineau (2004) nos leva a compreender a formação também em uma perspectiva dual, tal como a dualidade concebida na relação entre auto e heteroformação. No entanto, ao analisar a constituição desse modelo de formação, o autor, ancorado em outros trabalhos analíticos sobre a formação humana, como os de Jean-Marie-Labelle, ao abordar *La réciprocité éducative* (1996), concebe o papel de um terceiro movimento, não menos importante que os outros dois, que é o da ecoformação.

Por ecoformação, o autor entende que o meio ambiente assume um papel relevante no processo de formação. Trata-se de um polo mais discreto, mais silencioso, mas tão importante quanto os outros, pois aponta para o ambiente, para o próprio cotidiano como um elemento importante do processo de formação humana. Assim, não se trata apenas de entender a ecoformação como um constructo de formação pelo meio ambiente. Antes é essencial compreender quem sou eu, quem é o outro com quem me formo, para saber onde me formo.

Assim, o terceiro polo surge da relação tensional estabelecida entre os outros dois polos, mas que se singulariza, por ter uma particularidade advinda da reflexão que se instaura sobre o ambiente, durante o processo formativo. Nesta lógica, as coisas que estão no ambiente passam a ganhar sentido, na formação, na medida em que há um movimento reflexivo do sujeito, que se faz sobre estas coisas, na autoformação, e pelo outro, na heteroformação.

Em direção bastante coerente com o que as professoras Solange e Natalina têm defendido, a professora Jozélia ratifica que a formação ancora-se mesmo no movimento experiencial de vivenciar o cotidiano da escola e de singularidade dos estudantes. Como professora que tem atuado, também, com a prática de supervisão escolar, ela enfatiza em sua narrativa a importância do diálogo como forma de manter boas condições de se efetivar uma prática de inclusão, também de professores e funcionários no ambiente escolar. Em um trecho de sua narrativa, a professora Jozélia assim nos diz:

*Olha, professor, eu já falei algumas coisas aqui sobre como eu mesmo tenho vivido a escola, tanto como professora como coordenadora, e supervisora. Mas uma coisa que eu presto bastante atenção é na força do diálogo, de uma formação que se dá com os pares, com os estudantes. Não existe escola, não existe prática inclusiva, não existe educação se não houver diálogo, se não houver uma relação afetiva entre as pessoas que fazem educação, entende. Veja, o que eu quero dizer aqui é que tudo passa por um aprendizado, por uma formação que é constante na escola e que a gente, sabe, precisa mesmo aprender. Conviver com o outro, com a diferença, com uma criança cega, por exemplo, faz com que a gente esteja aberto e que queira construir um apren-*

*dizado a partir do que faz sentido para o outro. Eu penso muito nisso, sabe professor, no que faz sentido para o professor na escola, para meu colega, pra o aluno, para a sua família. Aí não tem como a gente não ver o valor, por exemplo, sabe, da escola, do ambiente educativo mesmo. Isso é fundamental para a gente saber que a formação é aqui dentro, é no acontecimento cotidiano da atividade de supervisor, da necessidade do aluno. Sabe, ter essa consciência é a minha maior aprendizagem, eu acho. (Jozélia, relato narrativo, 2022)*

O saber que emerge na narrativa da professora Jozélia aponta para a singularidade do vivido, da escola e de sua ambiência. É muito na aprendizagem por homologia, pela relação com o outro, como nos mostra Silva e Alves (2020), que a professora concebe a existência de uma aprendizagem da docência pelo viés da ecoformação, mas também, da autoformação, hétero e ecoformação. A necessidade do diálogo é uma das formas que a professora também encontra para significar o trabalho do professor, que não pode está separado de, para ela, duas dimensões centrais: o diálogo e a relação com o outro.

Nessa lógica, entendo que a prática de supervisão, de orientação ou até mesmo a prática docente emerge do vivido nas relações. Isso implica em reconhecer que como assevera Freire (2014), a docência é um ato político, relacional, construído em dimensões dialógicas de afetividade e de acolhimento.

É curioso notar o fato de que nas diferentes narrativas, a ideia da afetividade emerge como um princípio central e fundamental para se pensar a prática de orientação e de supervisão. Em tese, o diálogo e a relação de acolhimento e de afetividade evidenciam modos peculiares das três professoras colaboradoras deste estudo de habitarem a profissão docente no CEAP em Feira de Santana. A consciência de saber de seu papel educativo aparece na narrativa da professora Jozélia como um elemento valorizado em seu percurso formativo. Ter consciência do que lhe é exigido a docência, possibilita que a professora construa modos próprios e singulares de exercer um processo de inclusão com respeito e com as necessidades previstas em lei.

O ato de narrar traz à baila as entrelinhas do modo de pensar de cada professora, não focalizando, necessariamente em um saber técnico estruturado da docência, mas o evidenciando a partir do vivido, do narrado, do sentido, do tecido na relação dialógica, afetiva e cotidiana do habitar a profissão docente em contextos de prática educativas de supervisão e orientação educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu concluir que não há receitas de ensino, não há didáticas insurgentes que sirvam para empréstimos ao trabalho do outro, que se encaixem na dinâmica do outro de desenvolver o seu trabalho na escola. Muito pelo contrário, o estudo mostra que há uma singularidade do trabalho docente no contexto peculiar do modo como cada professora tem de habitar a profissão docente, exercendo suas funções de orientador e supervisor educacional. Isso não está caracterizado pela imprevisibilidade da ação educativa. Sim, imprevisibilidade, pois cada feito didático se constrói numa dinâmica imprevisível que só encontra um caminho possível nas testagens que se produzem ao se levar em consideração a relação com o outro e a necessidade de manter acesa uma relação formativa, que gere sentidos do ato de aprender.

Nessa lógica, foi fundante considerar tanto o contexto em que esse estudo se desenvolveu, sobretudo pelas necessidades de se desconstruir paradigmas de ensino, de práticas com pouco diálogo, com pouca dimensão de afetividade, para se arvorar em outros, para criar didáticas insurgentes em que a relação com o outro, em que o diálogo passassem a figurar na cena da prática profissional, ainda que eles não tivessem na base da previsibilidade do trabalho de cada professor.



Habitar a profissão docente e tecer a docência em princípios auto, hétero e ecoformativos revelou-se com uma singularidade muito mais demarcada pelo contexto em que a atividade de ser orientador e supervisor educacional se efetiva, do que pela tipificação de ações que se produzem na escola.

Os dispositivos (auto)biográficos, em que a narração figura como forma das professoras colaboradoras produzirem uma reflexão de si, foram significativos para que as experiências de atuação docente no CEAP pudessem ser registradas, desvelando os sentidos que atribuem a cada experiência, concebida neste trabalho como formas de desenvolver saberes e experiências do habitar a docência em contextos de diversidade.

Assim, a narrativa demarcou um lugar onde cada colaboradora organizou sua compreensão do desafio profissional, em um constante movimento de reflexão e autorreflexão, focalizando as experiências produzidas nas temporalidades, no cotidiano e na própria atuação profissional e revelando como todo esse percurso tem relação com a produção de saberes e experiências no habitar a profissão docente na ação de ser orientador e supervisor educacional.

O trabalho revelou, ainda, que, no cenário da formação de professores, implica na produção do conceito de formação que é permanente, tecido no cotidiano da profissão. Assim, o conceito de formação pelas narrativas é concebido em um movimento reflexivo de compreensão da profissão docente, sendo entendido a partir da inserção dos professores no contexto de práticas de inclusão, da necessidade de se pensar a formação de professores a partir da apreensão das dinâmicas do trabalho docente, estruturado em práticas organizativas que levam em consideração o ser professor supervisor e/ou orientador o seu cotidiano.

Nesta direção, o estudo evidenciou que a docência é tecida numa formação caracterizada como um processo gerado pelo constante movimento de construção e reconstrução das aprendizagens pessoais e profissionais, que se fazem e refazem nas experiências de cada docente. Nessa lógica, os processos formativos se relacionam com a construção da inventividade e do tecer-se a docência no CEAP, em uma dimensão de consciência e autoconsciência que permite a cada pessoa entender e compreender a sua trajetória de atuação profissional, a partir do vivido e do narrado por ele próprio.

Por fim, mas não menos importante, destaco que a pesquisa me possibilitou aprender a escutar o outro e a perceber que o valor dos princípios de horizontalidade se faz presentes na escola, sobretudo na formação de professores. Há, contudo, de se considerar que esse trabalho não teve nenhuma prerrogativa de se constituir como um estudo que se produziu com a perspectiva de se fazer generalizações. Isso de fato não é possível. Mas há de se registrar a relevância de se trabalhar com as narrativas de professoras, as quais são autoridades para tratar do modo como eles próprios habitam a profissão docente. Nesse sentido, cada docente colaboradora se constitui como o grande filósofo, o grande pensador de sua prática, de sua experiência e de sua própria didática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. **Desarrollo de escuelas inclusivas**. Madri: Narcea, 2001

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. 21ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Eduardo G. Braga, Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**. São Paulo: Triom, 2004.

SILVA, F. O. da. **Formação docente no PIBID**: Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc - Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia. 2017b. 220fls.

SILVA, F. O. da. Tessituras constitutivas da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa qualitativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2012960, p. 1-15, 2020. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 30 Nov. 2022.

SILVA, F. O. da, ALVES, I. da S. (2020). Contribuição do PIBID para a prática profissional: aprendizagens da docência por homologia na formação inicial. **Revista Exitus**, 10(1), e020104. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1D1499> Acesso em 02 fev. 2023.

# **BULLYING: POR UM AMBIENTE ESCOLAR NÃO VIOLENTO**

SILVA, Luis Carlos; STRAMARE, Odilon Antonio

E-mail: luis-silva02@uergs.edu.br; odilon-stramare@uergs.edu.br

## **RESUMO**

O *bullying* alude a uma prática violenta e repetitiva, essa no qual o agressor tem como intento uma intimidação agressiva para com a vítima, pessoa essa não aceita pelo mesmo. Amparando-se nisso, o vigente estudo tem como objetivo trazer à tona uma identificação em torno das possíveis ações de combate ao *bullying* dentro das escolas. Destarte, o estudo acha-se alicerçado no procedimento bibliográfico e na abordagem qualitativa, esse cujo deu-se mediante o acesso a jornais, revistas e artigos científicos, a dados da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, da Lei N° 13.185, de 6 de Novembro de 2015, esse referente a instituição do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), bem como também de elementos informacionais dos Correios Brasileiros e do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP). Em suma, conclui-se que as possíveis ações de combate ao concernente trata-se do reconhecimento de que o *bullying* está presente no deliberado centro acadêmico, isso sendo seguido pela implantação de condutas preventivas, tais como palestras e oficinas, isso além da criação de um comitê de prevenção, esse tendo em vista não apenas a prevenção em si, mas sim também o combate dos viáveis casos já existenciais.

**Palavras-chave:** Bullying. Educação. Combate.

## **ABSTRACT**

Bullying refers to a violent and repetitive practice in which the aggressor intends to aggressively intimidate the victim, a person who is not accepted by him/her. Based on this, this study aims to identify possible actions to combat bullying in schools. Thus, the study is based on the bibliographical procedure and the qualitative approach, which was given through access to newspapers, magazines and scientific articles, data from the Constitution of the Federative Republic of Brazil (CRFB) of 1988, Law No. 13185, of November 6, 2015, this one referring to the institution of the Program to Combat Systematic Bullying, as well as informational elements of the Brazilian Post Office and the National Council of the Public Prosecutor's Office (CNMP). In short, it can be concluded that the possible actions to combat the issue are the recognition that bullying is present in the deliberate academic center, followed by the implementation of preventive conducts, such as lectures and workshops, in addition to the creation of a prevention committee, this one having in view not only the prevention itself, but also the combat of viable cases already existing.

**Keywords:** Bullying. Education. Combat.

## **INTRODUÇÃO**

O corpo social vem com o decorrer dos séculos passando por profundas transformações, essas nos mais dessemelhantes contextos, tais como no que se refere ao comportamento humano e suas respectivas necessidades, onde como exemplificação tem-se a demanda acadêmica na vida das crianças e dos adolescentes.

Diante disso, a Educação emerge como um Direito Constitucional, esse cujo tem como finalidade dispor de uma garantia em relação ao desenvolvimento do indivíduo, isso com o desígnio geral de prepará-lo e qualificá-lo frente ao mercado de trabalho e à cidadania.

À vista disso, infere-se que a escola como uma instituição formadora tem como objetivo viabilizar a emersão de um pensamento crítico, social e político, bem como também deve oportunizar o aparecimento do desdobramento das habilidades emocionais, percepções de mundo, ensinar em torno dos direitos e deveres com a comunidade e instruir de modo que o concernente indivíduo em posição de aluno possa ter uma qualitativa carreira profissional.

Todavia, pode-se afirmar que nem sempre o seguimento educacional procede de acordo com o esperado, especificamente devido às problemáticas que acabam que surgindo em face do encadeamento didático, tais como a questão do *bullying* dentro dos centros acadêmicos.

Isto posto, o *bullying* alude a um tipo de violência centrada na agressão e na intimidação repetitiva, no qual cuja ação envolve o agressor, a vítima, podendo ainda abarcar a presença de testemunhas. Como um problema social cada vez mais presente nas escolas, tornou-se assim necessário e importante a instituição do Programa de Combate à Intimidação Sistemática, isso por intermédio da Lei N° 13.185, de 6 de novembro de 2015.

Amparando-se nisso, o vigente artigo tem como intuito trazer à tona uma identificação das possíveis ações de combate à prática de *bullying* em meio aos recintos pedagógicos. Destarte, o trabalho justifica-se na relevância que o corrente desdobramento tem na vida das pessoas, em especial correlacionado aos sujeitos em posição de vítima e suas concernentes consequências provindas das práxis do *bullying*.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### A EDUCAÇÃO E O CONCEITO SÓCIO-HISTÓRICO DA PRÁTICA DO BULLYING

O cerne comunitário desde os tempos primórdios vem passando por uma propensa mudança social, isso vinculado a questões comportamentais, de pensamento, no modo de se vestir, nas relações trabalhistas, jurídicas e ademais, onde diante disso pode-se citar o contexto educacional, cuja Educação emerge como um preceito de suma importância frente o desenvolvimento de cada sujeito (NASCIMENTO, 2016):

Educação diz respeito á existência humana ao longo de toda trajetória do indivíduo e da sociedade, nas diferentes culturas. Relaciona-se com a formação da humanidade no ser, prática social induzida pela sociedade, visa à construção do cidadão (BRENDLER, 2013, p. 10).

Levando-se em consideração uma conceptualização sócio-histórica, Durkhem (1974), sublinha que a Educação corresponde a um fator influenciador de futuras gerações, isso à vista de viabilizar uma preparação de cada indivíduo, isso no momento presente, para a vida em meio à sociedade. Destarte, o aspecto didático surge como um promotor de desenvolvimento intelectual, física e para, além disso, moral (DURKHEM, 1974).

Tendo em mente a contemporaneidade, infere-se de forma preliminar que a Educação alude a Direito, esse empregue pela vigente Constituição Federal de 1988, onde em seu Artigo (Art.) 205 versa que a concernente regalia deve achar-se de maneira disposta a todas as pessoas, independentemente de suas respectivas posições socioeconômicas, sociais, raça, etnia, etc. (BRASIL, 1988):

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 (BRASIL, 1988).

Em síntese, salienta-se que a Educação tem como finalidade construir cidadãos éticos, críticos e derradeiramente conscientes em relação ao seu papel dentro do núcleo populacional. Logo, versa que a corrente formação acaba que oportunizando o afloramento de pessoas mais centradas na valorização da vida, da família e de sujeitos com uma melhor perspectiva de futuro, em especial pela questão didática ser um dever não apenas do Estado, mas sim também da família, seja frente o estabelecimento do ensino pedagógico, ou seja, de demais aspectos, como no caso dos comportamentos educacionais e humanos (ALBUQUERQUE, 2013).

Por esse viés, de acordo com o experto Rego (2003), ao correlacionar o seguimento da Educação com o contexto familiar, infere-se que ambos os elementos devem compartilhar deliberadas funções, funcionalidades essas políticas, sociais e educacionais (REGO, 2003):

A família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades ocidentais contemporâneas. Assim, é fundamental que sejam implementadas políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer suas peculiaridades e também similaridades, sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, não só em relação ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 29).

Isto posto, infere-se que tanto a família, bem como também o Estado, isso por intermédio das escolas, por exemplo, são peças fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de um sujeito em construção, isso pelo fato, especificamente, da zona acadêmica ser apercebida como um espaço destinado a formação humana frente os aspectos científicos, curriculares, culturais, artísticos e acadêmicos (CARNEIRO, 2020).

Entretanto, dentro do âmbito escolar, nem sempre o seguimento didático ocorre de forma qualitativa, pois muitas das vezes os problemas acabam que emergindo e gerando grande proporção. Logo, uma das maiores problemáticas alude a prática do *bullying* dentro das escolas, esse cujo pode ser compreendido como uma conduta amparada na concepção de violência, essa que ocorre em meio a recintos acadêmicos, seja na escola ou em uma faculdade, isso independente, por exemplo, do recinto no qual a determinada escola acha-se inserida (FARIA, 2016):

Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo. - incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; - violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 69).

A violência foi definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002) como o “uso intencional da força ou poder em uma forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa ou grupo ou comunidade, que ocasiona ou tem grandes probabilidades de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento ou privações” (OMS, 2002 *apud* SACRAMENTO; REZENDE, 2006, p. 2).

Mediante o mencionado, preliminarmente conceitua-se que a violência em meio ao desdobramento da Educação trata-se de um problema não apenas da escola, mas sim, à vista de uma real

resolução, o mesmo depende da participação resolutiva dos gestores, do corpo docente, da família dos alunos, bem como também da comunidade escolar e social, isso seja para resolver as questões do *bullying* ou de qualquer outra demanda (ROSA, 2010).

Ao correlacionar o *bullying* como uma violência, a corrente vinculação traz à tona a consciência de que “toda forma de violência representa uma ameaça ao processo de desenvolvimento cognitivo, psicológico e social do ser humano, gerando consequências na vida do indivíduo” (MARTINEZ, 2011, p. 9). Em geral, salienta-se que:

A violência entre alunos constrói-se em torno de duas lógicas complementares: de um lado, encenação ritual e lúdica de uma violência verbal e física; de outro, engajamento pessoal em relações de força, vazias de qualquer conteúdo preciso, exceto o de fundar uma percepção do mundo justamente em termos de relações de força. Nos dois casos, o que está em jogo é a construção e a auto-reprodução de uma cultura da violência (PERALVA, 1997 *apud* LUCINDA, 1999, p. 32).

Isto posto, afirma-se que a violência, seja em virtude do *bullying* ou não, dentro das escolas decorre principalmente pela falta ou pelo pouco investimento de uma disciplina familiar, em outras palavras, deve-se a falta de educação já provinda desde o desdobramento parentesco do determinado aluno, esse em posição de agressor. Logo, a agressão aflora quando o referente sujeito acaba que não assimilando as regras fundamentais de convivência em meio a sociedade, e por causa disso, especificamente, nas escolas, tendo em face seus respectivos comportamentos grosseiros, esse tipo de aluno quer bagunçar o funcionamento ético, moral e acadêmico do deliberado recinto didático (ROSA, 2010).

Isto posto, pontua-se que o *bullying* corresponde à execução de atos agressivos e que derradeiramente encontram-se amparados na intencionalidade e na repetição. Para, além disso, frisa-se ainda que o *bullying*, na grande maioria das vezes, ocorre de maneira disfarçada e sutil, mas que em termos gerais, promove a emersão de propensos impactos na vida da vítima, em especial, frente o encadeamento do processo de ensino-aprendizagem (FREITAS, 2010):

O *bullying* abrange todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por uma ou mais pessoas contra outra. Sabemos que ele ocorre com maior frequência no ambiente escolar, e pesquisas apontam que as crianças e adolescentes que sofrem ou testemunham situações de *bullying*, são mais propensas a desenvolverem quadros de sofrimentos e problemas psicossociais (CARVALHO; CAMARGOS; REIS, 2021, p. 6).

Todavia, após a presente conceituação, torna-se relevante ressaltar que o *bullying* não diz respeito a um elemento da pós-modernidade, muito pelo contrário, desde os tempos arcaicos a corrente temática já vinha sendo objeto de estudo por parte de muitos estudiosos, isso pelo fato de que não é de hoje que se existe a questão das relações interpessoais (MELO, 2010):

O pioneiro a pesquisar sobre o *bullying* foi o Dr. Dan Olweus. Por mais de 35 anos, o Dr. Dan Olweus, que era um professor de psicologia, afiliado com o Centro de Pesquisa de Promoção da Saúde (HEMIL) da Universidade de Bergen, na Noruega, onde desenvolveu algumas pesquisas de intervenção na área do *bullying*. No meado dos anos 70, ele iniciou um projeto de grande escala que é considerado como o primeiro estudo científico de *bullying* no mundo, publicado do livro Escandinávia do ano de 1973 e em 1978 nos Estados Unidos sob o título Agressão nas Escolas: Bullies e Chicote Boys. Na sua segunda década, desenvolveu seu primeiro estudo sobre intervenção contra o *bullying*, hoje conhecido como Programa de Prevenção Olweus *Bullying* (OBPP), sendo também o primeiro a estudar esse problema nos alunos pelos

professores (SANTOS, 2019, p. 13).

Portanto, a práxis do *bullying* condiz com um ato violento e que pode ser visto em todos os locais acadêmicos, sejam em cernes privados ou públicos. Sendo assim, o *bullying* emerge a partir de comportamentos agressivos, de ações hostis, ameaças, apelidos considerados como cruéis, insultos, acusações maléficas e gozações, sejam realizadas por um sujeito ou por um grupo (ROSA, 2010).

Levando-se em consideração o *bullying*, discorre-se que para que se estabeleça o mesmo, “é necessário que se ocorra na escola, (...) fazendo o mal à outra pessoa, havendo uma diferença de poder entre o agressor e a vítima, distorcendo então, os valores aplicados pela escola e estabelecidos pela educação” (FARIA, 2016, p. 8).

Sendo assim, além de não englobar uma diferenciação de público e privado, o *bullying* destaca-se como um fenômeno dentro do corpo social, esse no qual não liga, isso em termos de sua execução, para nenhum outro aspecto, onde como exemplificação tem-se se o mesmo acontece em meio a um âmbito rural, urbano, se no ensino fundamental, médio, etc. (SOUSA *et al.*, 2011 *apud* CHALITA, 2008):

A violência nas escolas é atualmente um fenômeno real que já faz parte dos problemas sócio-políticos do país. Trata-se de uma questão multicausal e complexa que demanda ainda análises e estudos mais aprofundados. A miséria, o desemprego, as desigualdades sociais, a falta de oportunidades para os jovens e a presença insuficiente ou inadequada do Estado fazem aumentar as manifestações de violência no país. Entretanto, não se trata de um fenômeno circunscrito a fatores estruturais de ordem sócio-econômica. Em razão disso, a violência deve ser entendida no âmbito cultural e psicossocial dos indivíduos, dos grupos e da sociedade (ROSA, 2010, p. 6).

Em seguimento, segundo o Art. 3 da Resolução nº 243/2021 do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), entende-se como vítima todo sujeito natural que tenha sofrido qualquer dano, seja psíquico (emocional) ou físico, isso condicionado a pessoa em si ou correlacionado aos seus bens, sofrimento esse provindo da realização de crimes empregues por terceiros, em outras palavras, de modo a abarcar os atos fracionais, graves violações de direitos humanos, o estabelecimento de calamidade pública ou por intermédio da vigência de desastres naturais (CNMP, 2021):

O termo vítima vem do latim *victimia* e *victus*, vencido, cominado, refere-se a animal oferecido em sacrifício aos deuses no paganismo, ou sacrificado, morto, abatido, ferido, por outro. Posteriormente, o conceito de vítima foi sendo ampliado, para caracterizar todo ser humano que é prejudicado de alguma forma (RIBEIRO, 2001, p. 2).

Na óptica de Lopes Neto (2005), além dos preceitos já discorridos, na escola a vítima consequentemente pode ser vista como aquela pessoa no qual sofre cotidianamente algum tipo de agressão pelos seus concernentes colegas de classe, cujo indivíduo não tem nenhum sucesso por meio de reação, seja para revidar ou no intento de cessar a prática violenta (LOPES NETO, 2005).

Ainda sobre as vítimas, para Sousa *et al.* (2011), subsiste um tipo de perfil de pessoas que sobrem da prática do *bullying*. Destarte, na maioria dos casos são indivíduos considerados como diferentes dos padrões comunitários, onde como exemplificação têm-se os sujeitos obesos, negros, de cabelo afro, com deficiências ou por qualquer outro motivo imposto pelo(s) agressor(es) (SOUSA *et al.*, 2011).

Não obstante, assim como evidenciado na imagem a seguir, onde uma mãe procura um dos núcleos midiáticos, isso após já ter ido à Delegacia de Crimes Raciais para falar sobre os ataques racistas que sua filha de 11 (onze) anos vem sofrendo dentro da escola por conta de seu cabelo (Figura

1).

**Figura 1 – Criança sofre bullying na escola por causa do cabelo**

Fonte: Lima e Schmidt (2022).

Em seguimento, torna-se perceptível que para que, a prática do *bullying* aconteça, faz-se importante, infelizmente, a presença de mais um sujeito em cena, esse em posição de agressor. Por essa via, compreende-se o referente como “a figura chave para esse processo, ele quem pode imputar as punições às agressões e cria novas estratégias para inibir novos ataques” (FARIA, 2016, p. 8).

De modo glosador, o autor por nome de Rosa (2010) traz à tona a conceptualização de que além da presença do agressor e da vítima, em meio ao desdobramento do *bullying*, em uma significativa parcela de vezes, se há também outro tipo de indivíduo, esse cujo pode ser intitulado como a testemunha do ato (ROSA, 2010).

Por fim, tendo em mente a conduta do *bullying* como um vasto fenômeno cada vez mais presente dentro dos núcleos acadêmicos, buscar-se-á na seção posterior discorrer em relação ao processo metodológico da pesquisa, isso no intento de modo subsequente, explanar em face do real objetivo da discussão em questão.

## METODOLOGIA

O vigente estudo tem como intento discorrer em relação ao *bullying* dentro dos centros acadêmicos, isso com o objetivo de trazer à tona uma identificação em face das possíveis intervenções em forma de ações, de combate à prática da concernente problemática à vista do cerne educacional. Para isso, a pesquisa acha-se alicerçada no procedimento bibliográfico e na abordagem qualitativa.

De acordo com Oliveira (2022), um trabalho bibliográfico, esse também intitulado de revisão de literatura, diz respeito a um tipo de desdobramento temático procedente de uma coleta de dados informacionais totalmente teóricos (OLIVEIRA, 2022). Por esse viés, salienta-se que:

A pesquisa bibliográfica, para os pesquisadores, é um dos problemas mais sérios a serem equacionados. Em função da disponibilidade dos bancos de dados bibliográficos e da profusão de artigos científicos, torna-se um grande impasse a escolha dos artigos mais adequados na construção da argumentação teórica fundamental às pesquisas e textos acadêmicos (TREINTA *et al.*,



2014, p. 1).

À vista de uma complementação, versa-se que uma revisão literária emerge a partir do acesso a monografias, artigos, revistas periódicas, dissertações, livros, materiais cartográficos, boletins e ademais. Em geral, o pesquisador possui um papel extremamente essencial frente à sua respectiva elaboração (PRODANOV; FREITAS, 2013). Portanto, evidencia-se que:

A pesquisa bibliográfica é o passo inicial na construção efetiva do processo de investigação, quer dizer, após a escolha de um assunto é necessário fazer uma revisão bibliográfica do tema apontado. Essa pesquisa auxilia na escolha em um método mais apropriado, assim como em um conhecimento das variáveis e na autenticidade da pesquisa. (...). A pesquisa bibliográfica compreende a identificação, localização, compilação e fichamento das informações e idéias mais importantes de um texto (ALYRIO, 2009, p. 1).

Levando-se em conta a mencionada abordagem qualitativa, a mesma “é uma “expressão genérica”. Deve-se verificar que ela possui atividades de investigação que se apresentam de forma específica e possuem características de traços comuns” (LARA; MOLINA, 2015, p. 4).

Em suma, a presente produção deu-se mediante a acessibilidade a jornais, revistas e artigos científicos, a dados da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, da Lei N° 13.185, de 6 de Novembro de 2015, esse referente a instituição do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), bem como também de elementos informacionais dos Correios Brasileiros e do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### AÇÕES DE COMBATE AO *BULLYING*

A questão do *bullying* emerge dentro do corpo social como uma das demandas problemáticas mais em alta, mas que, todavia, nem sempre são realmente identificadas e reconhecidas por determinados meios, como no caso da vigência do concernente à vista dos centros acadêmicos. Destarte, salienta-se que uma das ações de combate ao *bullying* deve-se a presença de um reconhecimento em torno da existência de tal prática (ELEVA, 2020).

Por esse viés, versa-se que “quando o problema de ocorrência de *bullying* é percebido (...), se torna mais fácil de minimizar e até mesmo de evitar o problema. Para tanto, o desenvolvimento de projetos nesse contexto são de suma importância” (MARTINEZ, 2011, p. 23). Levando-se em consideração o posicionamento por parte de Souza e Almeida (2011), os referentes expertos discorrem que:

Durante muito tempo, comportamentos como o de apelidar e/ou “zoar” de alguém podem ter sido vistos como inofensivos ou naturais da infância e da relação entre as crianças e adolescentes na escola. Porém, esse tipo de conduta passou a ser seriamente considerada em decorrência de situações dramáticas que têm ocorrido em diversas partes do mundo envolvendo jovens que invadem escolas e matam pessoas e/ou cometem suicídio; situações que se apresentaram ligadas a maus-tratos entre pares na escola (SOUZA; ALMEIDA, 2011, p. 2).

Desta feita, entende-se que a consciência no tocante da subsistência do *bullying* tende a contribuir na prevenção da prática do suicídio e de massacres dentro das escolas, onde como exemplificação tem-se o ataque à Escola Estadual Professor Raul Brasil, em Suzano (São Paulo-SP), isso no

ano de 2019, onde dois ex-alunos mataram oito pessoas, isso dentre alunos e funcionários. Por essa via, torna-se importante frisar que nenhum chegou a ser preso, pois ao final do massacre, um dos atiradores matou seu comparsa e, logo em seguida, atirou em si (BIMBATI, 2021).

Segundo o jornal, na manhã do dia 13 de março de 2019, na cidade de Suzano, região metropolitana de São Paulo, dois ex-estudantes da Escola Estadual Professor Raul Brasil planejaram e executaram o assassinato de ex-colegas e funcionárias da escola usando revólveres, carregadores, uma besta (arma medieval) e uma machadinha. Oito pessoas morreram, além dos atiradores (...). De acordo com a matéria, os ex-estudantes identificados como Luiz Henrique de Castro, 25 anos, e Guilherme Tauci Monteiro, 17 anos, foram a um lava-jato às 9h30 da manhã e atiraram no proprietário, que era tio de Guilherme e que, supostamente, teria descoberto o plano do ataque à escola arquitetado pela dupla (...). A polícia informou ao jornal Folha de São Paulo que os ex-alunos planejavam o ataque há pelo menos um ano e meio, os dois conversavam sobre o ataque por meio de mensagens de texto. E que as armas utilizadas no crime foram compradas por Guilherme (EVANGELISTA, 2019, p. 25).

Em suma, acha-se preponderante evidenciar que o corrente ataque envolveu não apenas a questão do *bullying* e do suicídio, mas sim também da violência, assassinato e para, além disso, mobilizou todo o cerne midiático, o que para muitas pessoas, o mesmo deve-se ao real objetivo do massacre (BIMBATI, 2021).

Isto posto, outro exemplo em relação a importância do reconhecimento da existência do *bullying* nas escolas, isso frente ao combate do mesmo, alude a outra conduta criminosa realizada em Medianeira, na escola Estadual João Manoel Mondrone, isso no ano de 2018, onde outros dois adolescentes devido ao *bullying* que vinha sofrendo, acabou que por atirar contra os seus respectivos colegas – deixando dois feridos. Diferente do caso anteriormente citado, ao ser preso, um dos atiradores falou que a culpa do ataque era devido ao *bullying* que era praticado pelos colegas contra si e que tinha como intento matar pelo menos umas nove pessoas (BIMBATI, 2021).

**Figura 2- Massacre em escola na cidade de Suzano**



Fonte: Braziliense (2019).

Após o reconhecimento, os centros acadêmicos podem colocar em execução determinadas práticas, como no caso da realização de palestras e oficinas específicas centradas na prevenção e embate contra o *bullying*, isso correlacionado ainda na criação de um comitê de prevenção frente o

deliberado problema (ELEVA, 2020).

A escola e a família ainda não puderam compreender a proporção desse grande problema que vem sendo gerado. É necessário começar já, algumas reuniões, palestras, ou artigos de fatos de *bullying* para que haja o conhecimento dos pais e da comunidade, com parceria da escola. A violência, agressividade e o desrespeito atingem a todos, independente de classe social ou do grau de instrução que está presente diariamente na vida, seja de forma direta ou indireta (FARIA, 2016, p. 20).

De maneira conjunta, a escola juntamente com a comunidade e o núcleo familiar dos discentes podem participar das atividades de combate ao *bullying*, seja em face da vigência de palestras, oficinas ou por qualquer outra conduta preventiva, essa realizada pela equipe pedagógica; professores, psicólogos e ademais (CARVALHO; CAMARGOS; REIS, 2021).

À vista do mencionado, para Freire e Aires (2012), isso tendo em mente o profissional psicólogo frente a prevenção do *bullying*, o mesmo deve atuar a partir da mediação de valores, emoções, atitudes positivas e normas, isso com a finalidade de se viabilizar o afloramento da escola como um lugar de afeto e reflexão (FREIRE; AIRES, 2012):

Neste sentido o gestor pode criar técnicas e projetos com alunos, junto a professores e toda a comunidade escolar para que a conscientização e punições sejam conhecidas por exemplo: Palestras ministradas pela conselheira tutelar na escola pode ser de grande ajuda. Podemos formar assim cidadãos mais amigos e sabedores de seus direitos e deveres, que valorizem mais o outro e respeitando-o como pessoa, fazer uma reflexão de que, ser individualista, egoísta, é simplesmente destruir a formação e a vida de um indivíduo causando traumas e revoltas por toda vida. Precisamos educar para a paz (FARIA, 2016, p. 20).

Isto posto, infere-se que o *bullying* corresponde a um propenso problema social, esse cujo se apresenta das mais dessemelhantes formas. Logo, discorre-se que sua respectiva prevenção se constitui como um método viabilizador de um qualitativo desenvolvimento, esse em específico, das crianças e adolescentes em meio a todo o contexto acadêmico e comunitário (SOUZA; ALMEIDA, 2011).

## CONSIDERAÇÕES GERAIS

A vigente pesquisa teve como finalidade discorrer em relação à prática do *bullying* dentro da sociedade, de modo específico, da existência do mesmo dentro dos centros acadêmicos. Logo, o corrente desdobramento temático teve como objetivo trazer à emersão uma identificação no que corresponde as possíveis ações de combate frente à referente demanda problemática nas escolas.

Amparando-se nisso, tornou-se viável explanar de primeira instância, no que diz respeito a Educação e a conceituação sócio-histórica da prática do *bullying* à vista de todo o corpo social, isso sendo seguido por uma evidenciação em torno da metodologia do trabalho em questão; isso com o intento de se fundamentar de modo mais brando toda a presente discussão textual.

Levando-se em consideração o objetivo do corrente artigo, infere-se que as possíveis ações de combate ao *bullying* alude ao reconhecimento da subsistência do referente, isso sendo seguido pela implantação de condutas preventivas, tais como palestras e oficinais, essas que visem não apenas os alunos e professores, mas sim também toda a comunidade pedagógica e social. Ademais, outro ponto se refere a criação de um comitê de prevenção, isso tendo em vista assim a diminuição e aniquilação dos possíveis casos existenciais dentro de um determinado ambiente acadêmico.

Isto posto, chega-se à conclusão de que o *bullying* trata-se de um dos problemas mais complicados e complexos dentro das escolas, destacando-se assim como o causador de propensas outras demandas desafiadoras, como no aumento dos casos de suicídios e dos massacres em meio aos recintos acadêmicos. Por esse viés, a prevenção e o combate surgem como fortes aliados frente o referente desafio escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. Violências nas escolas. Brasília: **UNESCO**. 2002. Disponível em: <[https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/violencia\\_nas\\_escolas.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/violencia_nas_escolas.pdf)>. Acesso em: 2 de Outubro de 2022.

ALBUQUERQUE, Janierys Lourenço Lins. Família e Escola: O olhar dos pais na relação escolar. **Repositório UFPB**. João Pessoa – PB, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3669/1/JLLA15042014.pdf>>. Acesso em:

ALYRIO, Rovigati Danilo. Métodos e técnicas de pesquisa em administração. Rio de Janeiro: **Fundação CECIERJ**, 2009. Disponível em: <<http://www.faculdaderaizes.edu.br/files/images/M%C3%89TODOS%20E%20T%C3%89CNICAS%20DE%20PESQUISA.pdf>>. Acesso em: 5 de Novembro de 2022.

BIMBATI, Ana Paula. Brasil teve 8 ataques em escolas nos últimos 10 anos; lembre casos. **Notícias UOL**, 4 de Maio de 2021. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/05/04/brasil-teve-8-ataques-em-escolas-nos-ultimos-10-anos-veja-os-casos.htm>>. Acesso em: 6 de Janeiro de 2023.

BRASIL. Art. 205. **Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 13 de Novembro de 2022.

BRASIL. **Lei N° 13.185, de 6 de Novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm)>. Acesso em: 8 de Janeiro de 2023.

BRAZILIENSE, Correios. Circuito interno da escola mostra ação de assassinos em Suzano. **Correios Braziliense**. 13 de Março de 2019. Disponível em: <<https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/03/13/interna-brasil,742806/circuito-interno-da-escola-mostra-acao-de-assassinos-em-suzano.shtml>>. Acesso em: 6 de Janeiro de 2023.

BRENDLER, Angela. Família no contexto escolar: sua participação no processo de aprendizagem. **Repositório UFSM**. Tio Hugo, RS, Brasil - 2013. Disponível em: <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/522/Brendler\\_Angela.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/522/Brendler_Angela.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 10 de Outubro de 2022.

CARNEIRO, Francisquinha Galvão. Bullying no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. **Repositório PUC Goiás**. GOIÂNIA, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1132/1/CB%20Monografia%20Francisquinha%20Galv%C3%A3o%20Carneiro.pdf>>. Acesso em: 13 de Novembro de 2022.

CARVALHO, Angélica Maria Silva; CAMARGOS, Nataniely Neves; REIS, Simone Dos. O bullying na infância e seus efeitos na vida adulta. **Repositório Anima Educação**. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/14051/1/TCC%20FINAL%203.pdf>>. Acesso em: 6 de Janeiro de 2023.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da amizade-bullying**: o sofrimento das vítimas e dos agressores. 2ª Ed. São Paulo: Gente, 2008.

CNMP. **Conselho Nacional do Ministério Público**. Art. 3. Resolução nº 243 de 18 de Outubro de 2021. Dispõe sobre a Política Institucional de Proteção Integral e de Promoção de Direitos e Apoio às Vítimas. Disponível em: <<https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Resolucoes/2021/Resolucao-n-243-2021.pdf>>. Acesso em: 13 de Novembro de 2022.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Revista Scielo Paidéia**, 17(36), 21-32. Distrito Federal. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCSTNbWg8JNGRCv9pN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 de Outubro de 2022.

DURKHEM, Emile. **As regras do método sociológico**. Trad. Maria Isaura P. Queiroz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

ELEVA, Plataforma. 7 Ações práticas para reduzir o bullying na escola. **Eleva Plataforma**. 8 de Julho de 2020. Disponível em: <<https://blog.elevaplataforma.com.br/bullying-na-escola/>>. Acesso em: 6 de Janeiro de 2023.

EVANGELISTA, Juliana Izabel Silva. Massacre em Suzano: Análise da cobertura jornalística no programa Brasil urgente. **Repositório UFU**. Uberlândia – MG, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29141/1/MassacreEmSuzano.pdf>>. Acesso em: 6 de Janeiro de 2023.

FARIA, Jhonatan Pache. O papel do Gestor no combate da prática do Bullying. **Repositório AVM**. São João de Meriti, 2016. Disponível em: <[https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas\\_posdistancia/54209.pdf](https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas_posdistancia/54209.pdf)>. Acesso em: 6 de Dezembro de 2023.

FREIRE, Alane Novais; AIRES, Januária Silva. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. **Psicol. Esc. Educ.** vol.16 no.1 Maringá Jan./Jun 2012.

FREITAS, Heloísa Carolina de Assis. O bullying em sala de aula: percepção dos professores na rede municipal. **Repositório UEPB**. Campina Grande – PB, 2010. Disponível em: <<https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/300/1/PDF%20-%20Helo%20C3%ADsa%20Carolina%20de%20Assis%20Freitas.pdf>>. Acesso em: 17 de Outubro de 2022.

LIMA, Henrique; SCHMIDT, Larissa. Família de menina de 11 anos vai à Delegacia de Crimes Raciais após bullying em escola: ‘cancelada’. **G1 Globo**. 06 de Julho de 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/07/06/menina-de-11-anos-relata-sofrimento-por-ser-cancelada-na-escola-familia-procura-delegacia-de-crimes- raciais.ghtml>>. Acesso em: 13 de Novembro de 2022.

LOPES NETO, Aramis A. (2005). Bullying: o comportamento agressivo entre os estudantes. **Jornal de Pediatria**. v. 81, nº 5, p. 165. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/jped/a/gvDCjhggsGZCjttLZBZY-tVq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 de Novembro de 2022.

LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G.; CANDAU, V. M. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn. *Bullying no ambiente escolar: a importância de intervir*. **Acervo Digital UFPR**. Ibaiti-PR, 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/35437/FLAVIA%20WEGRZYN%20MARTINEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 de Outubro de 2022.

MELO, Josevaldo Araújo de. **Bullying na escola**. 3ª Ed. Recife: EDUPE, 2010.

NASCIMENTO, Isabelle Soares do. *Educação e Transformação: Relato de uma escola referência em inovação e criatividade*. **Escolas Transformadoras**. Brasília – 2016. Disponível em: <<https://escolas-transformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/09/MONOGRAFIA-ISABELLE-SOARES-DO-NASCIMENTO-OFICIAL-FINAL.pdf>>. Acesso em: 10 de Outubro de 2022.

OLIVEIRA, Angela. *Pesquisa bibliográfica e documental: metodologia, dicas e exemplos*. **My Studyday**. 22 de Março de 2022. Disponível em: <<https://mystudybay.com.br/blog/pesquisa=-bibliografica/?ref-1d10f08780852c55>>. Acesso em: 5 de Novembro de 2022.

PERALVA, Angelina (1997). **A generalização da violência como modo de regulação das interações humanas na região metropolitana do Rio de Janeiro: a violência juvenil**. São Paulo, Relatório de Pesquisa/CNPq, mimeografado.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

REGO, Teresa Cristina. (2003). **Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes.

RIBEIRO, Lúcio Ronaldo Pereira. **Vitimologia**: Revista Síntese de Direito Penal e Processual Penal, n.º 7, p. 30/37, abr/mai, 2001. Disponível em: <<https://investidura.com.br/biblioteca-juridica/artigos/direito-penal/232387-vitimologia>>. Acesso em: 22 de Novembro de 2022.

ROSA, Maria José Araujo. **Violência no ambiente escolar**: refletindo sobre as consequências para o processo ensino aprendizagem. 2010. Itabaiana: Gepiadde, Ano 4, Volume 8 | jul-dez de 2010. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/download/BULLYING/LEITURA%202.pdf>>. Acesso em: 30 de Outubro de 2022.

SACRAMENTO, Livia de Tartari e; REZENDE, Manuel Morgado. *Violências: lembrando alguns conceitos*. **Aletheia**, n.24, p.95-104, jul./dez. 2006. Disponível em: <sacramento>. Acesso em: 15 de Outubro de 2022.

SANTOS, Anderson Nunes. *Bullying no ambiente escolar: uma intervenção pedagógica em artes visuais*. **Repositório UFRPE**. Camaçari, 2019. Disponível em: <[https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/2219/1/tcc\\_andersonnunesantos.pdf](https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/2219/1/tcc_andersonnunesantos.pdf)>. Acesso em: 17 de Outubro de 2022.

SOUSA, Hielma Nunes de; *et al.* *Bullying: novo desafio para as escolas*. **Joinpp UFMA**, 2011. Disponível em: <[http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA\\_EIXO\\_2011/PODER\\_VIOLENCIA\\_E\\_POLITICAS\\_PUBLICAS/BULLYING\\_NOVO\\_DESAFIO\\_PARA\\_AS\\_ESCOLAS.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/PODER_VIOLENCIA_E_POLITICAS_PUBLICAS/BULLYING_NOVO_DESAFIO_PARA_AS_ESCOLAS.pdf)>. Acesso em: 3 de Novembro de 2022.

SOUZA, Christiane Pantoja de; ALMEIDA, Léo César Parente de. Bullying em ambiente escolar. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol. 7, N. 12; 2011. Disponível em: <<https://www.conhecer.org.br/enciclop/conbras1/bullying.pdf>>. Acesso em: 6 de Janeiro de 2023.

TREINTA, Fernanda Tavares; *et al.* Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. **Production**, v. 24, n. 3, p. 508-520, July/Sept. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prod/a/9BprB4MFDXfpSjqlL4HdJCQ/>>. Acesso em: 5 de Novembro de 2022.



# DO MAL-ESTAR PARA O BEM-ESTAR DOCENTE A REALIDADE DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE-RS

SILVA, Ivone Bolico da<sup>131</sup>; NERY, Maria Clara Ramos<sup>132</sup>  
E-mail: ivone-silva@uergs.edu.br; maria-nery@uergs.edu.br

## RESUMO

Ao realizar o estágio do componente curricular Prática de Estágio em Supervisão Escolar, no Curso de Pós-graduação Lato Sensu em gestão em educação: Orientação e Supervisão, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), unidade de Cruz Alta, ficou evidenciado o mal-estar docente e a busca de caminhos para o encontro do bem-estar. Tivemos o intuito de seguir neste foco no trabalho final do curso devido à importância do tema, desenvolvendo uma discussão sob o título: “Do Mal-Estar para o bem-estar docente a realidade de uma escola municipal de Porto Alegre-RS”, que também sinaliza o objetivo do presente trabalho. No contexto do processo de observação exploratória, percebeu-se os anseios e as angústias dos docentes através de escuta individual e coletiva. No âmbito do procedimento metodológico, trata-se de estudo alicerçado em observação exploratória e observação etnográfica, que contou com análise qualitativa. Assim, foi compreendida a realidade para poder intervir buscando dirimir alguns problemas e tensões que acometiam os docentes - objeto e sujeito de estudo - como supervisora escolar. A questão investigativa foi investigar o mal-estar para o bem-estar docente na escola, tendo o suporte de autores como Boff e Larrosa, que foram as ferramentas para analisar a realidade que se apresentou. De outra parte, observou-se os apontamentos e as sugestões de melhoria para a qualidade na rotina diária do trabalho docente, possibilitando um processo de acolhimento e iniciando um caminho para a conquista do bem-estar docente.

**Palavras-chave:** Escola. Comunidade. Intervenção.

## ABSTRACT

When completing the internship in the curricular component Internship Practice in School Supervision, in the Lato Sensu Postgraduate Course in education management: Guidance and Supervision, at the State University of Rio Grande do Sul (UERGS), Cruz Alta unit, it became clear teacher malaise and the search for ways to find well-being. We had the intention of continuing this focus in the final work of the course due to the importance of the topic, developing a discussion under the title: “From Mala-Estar to teacher well-being the reality of a municipal school in Porto Alegre/RS”, which It also signals the objective of this work. In the context of the exploratory observation process, the teachers’ desires and anxieties were perceived through individual and collective listening. In terms of the methodological procedure, this is a study based on exploratory observation, which included qualitative analysis. Thus, the reality was understood in order to intervene in order to resolve some problems and tensions that affected teachers - object and subject of study - as school supervisor. The investigative question was to investigate the malaise for teacher well-being at school, with the support of authors such as Boff and Larrosa, being the tools to analyze the reality that presented itself. On the other hand, notes and suggestions for improving quality in the daily routine of teaching

<sup>131</sup> Aluna do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em gestão em educação: Orientação e Supervisão.

<sup>132</sup> Professora do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em gestão em educação: Orientação e Supervisão.

work were observed, enabling a welcoming process and beginning a path towards achieving teaching well-being.

**Keywords:** School. Community. Intervention.

## INTRODUÇÃO

Ao realizar o estágio do componente curricular Prática de Estágio em Supervisão Escolar, no Curso de Pós-graduação Lato Sensu em gestão em educação: Orientação e Supervisão, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), unidade de Cruz Alta, ficou evidenciado o mal-estar docente e a busca de caminhos para o encontro do bem-estar na escola onde o estágio foi realizado. Tivemos o intuito de seguir neste mesmo foco com relação ao trabalho final do curso, devido à sua significativa importância. O trabalho foi realizado em uma escola de ensino fundamental que está localizada nas proximidades do Aeroporto Internacional Salgado Filho. Os elementos aqui apontados surgiram como consequências de sondagens e vivências no momento do referido estágio, com o apoio e envolvimento da supervisora educacional da instituição.

No contexto do procedimento metodológico e análise qualitativa a realização deste trabalho foi alicerçada na observação exploratória, que permite explorar um fenômeno ou contexto sem uma hipótese clara, permitindo que pudéssemos obter *insights* preliminares e desenvolver questões de pesquisa mais detalhadas. Também foi importante a observação etnográfica, que envolve um engajamento prolongado e imersivo com participantes em seu ambiente natural, buscando compreender suas práticas cotidianas, valores e significados culturais. Portanto, ao utilizarmos essas duas técnicas metodologicamente, apontamos que este trabalho se beneficiou dessas abordagens metodológicas para a coleta de dados em termos qualitativos e nos permitiu interpretar o contexto estudado de maneira profunda e contextualizada. Verificando assim a realidade situacional para poder intervir, buscando auxiliar a dirimir futuramente os problemas que se apresentaram, como supervisora escolar. Com a perspectiva da conquista da qualidade nas relações e interações na rotina diária dos fazeres docentes, foi elaborado um plano de intervenção juntamente com a supervisora da escola, buscando sanar problemas e dificuldades que se apresentaram no campo das relações entre indivíduos e grupos. Cabe destacar que o retorno à presencialidade após longo período de distanciamento físico (ou, como mencionam costumeiramente, distanciamento social), por ocasião da pandemia do Covid-19 gerou quase um processo de auto-clausura, com consequências no retorno aos encontros presenciais, potencializando o adoecimento dos professores.

Em função da observação exploratória, verificou-se que o adoecimento dos professores da escola é um potencial problema a ser atendido, por suas inúmeras circunstâncias. Esse adoecimento que caracteriza o segmento profissional dos professores tem como uma de suas fontes geradoras as demandas exigidas destes profissionais - tanto pelas instituições do executivo, em sentido macro, quanto em sentido micro, na escola onde os professores atuam.

Além disso, para manter um mínimo de sobrevivência digna, sustentar a si e a sua família, os professores têm de multiplicar suas atividades exercendo atividades em diversas instituições de ensino, o que acresce carga horária e leva ao processo de adoecimento, até mesmo ao surgimento da síndrome de BURNOUT. Assim, o objetivo do presente trabalho aborda os elementos fatoriais do adoecimento dos professores da referida Escola e seus fatores determinantes. Visa, através da experiência de intervenção em supervisão escolar, demonstrar elementos que podem servir como forma de gerar bem-estar no campo da instituição.

Para tanto, no primeiro momento, foi abordado os elementos contextuais da comunidade, da Escola e seu público-alvo como objeto de análise e os contributivos para o adoecimento dos professores. No segundo momento, vamos abordar a escola e o mal-estar docente. No terceiro momento, será discutida a Intervenção geradora do bem-estar docente da instituição objeto de análise deste artigo. O trabalho traz a pretensão de prevenir futuramente o mal-estar e possibilitar o bem-estar através de momentos, no intervalo dos docentes, de vivências com experiências corporais no intuito de acalmar a mente e relaxar o corpo. Com a participação e demonstrações de interesse por parte dos docentes, a intervenção poderá amenizar o ciclo de cansaço mental e corporal, na tentativa de limpar a mente e conhecer-se melhor.

## CONTEXTO DA COMUNIDADE E DA ESCOLA

Primeiramente, cabe destacar que a escola municipal de ensino fundamental está localizada na cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, nas proximidades do Aeroporto Internacional Salgado Filho, o que denota estarmos tratando de uma escola da periferia de Porto Alegre. É administrada pela Secretaria Municipal de Educação. Atende alunos desde a educação infantil até o nono ano do ensino fundamental de nove anos, os quais são oriundos de uma comunidade próxima, a Vila Santíssima Trindade (mais conhecida como Vila Dique<sup>133</sup>). A ocupação da área se deu há mais de 40 anos, às margens de um dique. Deste então, a Vila cresceu com a vinda de pessoas do interior do estado (alto Uruguai), de outras vilas da capital e de outros estados (como Santa Catarina e Paraná). Está instalada em uma área de risco, entre diques e arroios, sendo sua ocupação desordenada.

Constatamos no trabalho de observação que a realidade que interpela e atravessa essa comunidade é um contexto que contribui para o adoecimento dos professores, na medida em que estes estão lidando com alunos em vulnerabilidade social. Neste contexto, os saberes e fazeres pedagógicos são outros e as exigências na prática educativa são maiores. As próprias demandas da comunidade para com a Escola são também maiores na medida em que constatamos ser esta (a escola) a fonte de acolhimento e ponto de busca de solução para problemas enfrentados por este segmento social que habita na conhecida Vila Dique. A participação do poder público é mínima e, na maioria das vezes, a ação exercida é repressão do tráfico de drogas, ou seja, o estado usa o aparato repressivo para intervir na Vila.

Para acessar esta comunidade, a estrada é de chão. Parte da instalação de água é precária, com bicas, assim como o é o fornecimento de energia elétrica. Há alguns anos, havia a criação clandestina de porcos por alguns moradores, que alimentavam estes animais com restos de alimentos obtidos de restaurantes. Atualmente, as famílias que criam porcos o fazem para consumo próprio. O espaço doméstico é dividido com muito lixo que destinam para reciclagem. As moradias não têm saneamento básico. No entanto, isso é mitigado até certo ponto, pois a comunidade atualmente tem acesso a alguns profissionais de saúde através de um posto móvel de saúde que estaciona na vila. Isto deveria ocorrer semanalmente, mas depende da organização do poder público para efetivar-se.

A escola teve perda significativa de alunos devido à remoção de famílias da Vila e reassentamento em novos loteamentos, em 2019. Algumas demonstraram resistência e sofreram repressão através da demolição de suas casas. A organização das remoções se deu conforme a escolha e a vontade dos governantes, pois as famílias não tiveram a opção de escolher suas moradias. Em alguns

---

<sup>133</sup> A Vila Dique é uma comunidade carente localizada no entorno do Aeroporto Salgado Filho em Porto Alegre (RS); um aglomerado de casas de madeira, em sua maioria, sem condições mínimas de infraestrutura, habitação e, sobretudo, sem coleta de esgoto. O Instituto Trata Brasil detectou aproximadamente 1.500 famílias sem este serviço. Fonte: <https://tratabrasil.org.br/vila-dique-porto-alegre-rs/>.

casos, a partir de 2021, muitas famílias retornaram por não conseguir se adaptar ao local em que foram alojadas. Mas o que encontraram foram suas moradias demolidas, convertendo-se em terrenos baldios, que em pouco tempo foram reocupados. Com isso, foi necessário partir em busca de outro local para assentamento. Assim, observa-se uma constante troca de moradores, um vem e vai de famílias. Essas situações acarretaram a perda da creche, da Associação de Catadoras de Materiais Recicláveis e do Clube de Mães. São lapidares as palavras de Silva, quando aponta que:

A Vila Dique, em Porto Alegre, está ilhada por obras da Prefeitura, que acontecem na Av. Dullius e Av. Dique. Os ônibus que chegavam até a comunidade não mais vão até lá e os moradores estão com seu acesso prejudicado a diversos serviços públicos, como às escolas e ao posto de saúde. Os moradores apontam uma abertura pela Av. Gleusa, mas Prefeitura disse não ser possível. A obra que deixa ilhada a Vila Dique irá até dezembro, conforme denunciam as famílias. Para além do desrespeito a diversos direitos e garantias, como de participação popular em obras públicas ou em que impactam determinada população, a situação da Vila Dique é emblemática da cultura brasileira de violações. Utiliza-se termos como “interesse público” e a aparência de legalidade, para se atender a interesses outros, como da especulação imobiliária (SILVA, 2016).

Nessa comunidade em transição, também ocorrem muitos episódios de violência. A criminalidade aumentou com as trocas de comandantes e líderes do tráfico (no qual muitos alunos estão envolvidos, conforme relatam familiares). Essa realidade vivida pelos moradores - e entre estes, os alunos da escola - se reflete na capacidade de aprendizagem das crianças e dos adolescentes, bem como na sua constituição cognitiva e subjetiva. Observam-se atitudes e comportamentos que, além daqueles trazidos pela realidade vulnerável da comunidade, exigem dos docentes maiores demandas de saberes e fazeres pedagógicos. Estas demandas foram agravadas pelos efeitos do contexto pandêmico vivenciado mundialmente.

Foi demonstrado que o processo de desigualdade existente no campo educacional brasileiro com relação ao acesso aos recursos digitais tem como consequência impacto nas crianças e alunos da Escola. Isto gerou novas formas de sociabilidade alicerçadas no distanciamento físico e, ainda, incertezas, medos e inseguranças. Afirmam Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 12) o seguinte: “Insegurança, necessidade de adaptações rápidas, invasão da casa pelo trabalho e pela escola, ansiedade frente às condições sanitárias e econômicas [...]” fazem parte da realidade que interpelou e interpela a todos na escola.

A invisibilidade social pelos efeitos da desigualdade social estrutural brasileira que acompanha essa comunidade é diferenciada na Escola. Esta é dotada de uma significativa infraestrutura em termos de materiais, equipamentos, prédio, salas de aula adequadas, etc. Neste sentido, verificamos que ela parece se chocar com a realidade da comunidade e, assim, busca mitigar os efeitos dos sofrimentos advindos desta invisibilidade social a que estão sujeitos os membros da comunidade da vila Dique.

A atenção despendida pelo Estado brasileiro aparece quando a polícia acessa o interior da Vila para confrontar a criminalidade, sendo que: “[...] esse não deveria ser o foco das atenções dos governos e da sociedade em geral [...]” (BARBOSA, 2015, p. 12). São muitas as necessidades apresentadas nesse ambiente e a única instituição pública que está mais próxima, enquanto território e parceria, escutando seus apelos e angústias, é a escola.

A comunidade demonstra ter confiança na instituição escolar. Com isso, a procura por auxílio se faz a todo instante, como por exemplo a busca de acesso à internet, xerox, solicitação de encaminhamentos para atendimento à assistência social e assistência à saúde, entre outros. Percebe-se que isso acontece frequentemente devido à dedicação dos gestores, supervisores e orientadores educa-

cionais, professores e funcionários. A Escola é a instituição que acolhe e com quem a comunidade pode contar diretamente e diariamente, pois incorpora as necessidades da realidade vivida por este segmento social e atende com atenção e cuidado suas demandas. Inclusive, assim o foi no período grave de processo pandêmico vivenciado pela humanidade a partir do final do ano de 2019. No campo educacional, não se pode desconsiderar os múltiplos determinantes contextuais. A realidade da escola e de seu público-alvo, aqui relatada, cria situações para além das demandas mais cotidianas pertinentes à escola e seus recursos humanos.

Salienta-se que a constituição das subjetividades se encontra diretamente relacionada às condições materiais e concretas. Estas estabelecem lugares de dizer para indivíduos e grupos e constroem específicos repertórios de ações individuais e coletivas. Dessa forma, constituindo visões de mundo que caracterizam segmentos sociais e comunidades. São significativas as palavras de Esperândio quando define subjetividade, da seguinte forma:

[...] a subjetividade não se trata de algo dado ou predeterminado, como se tivesse uma essência humana universal. A subjetividade (assim como o desejo) não é algo da ordem puramente individual ou genética. É uma construção que se dá a partir do social, mas não é simplesmente um produto deste. Ela se constrói na complexidade das relações de força e a partir de uma multiplicidade de processos em que o sujeito está imerso, sendo esse, ao mesmo tempo, produto e produtor da sociedade. A subjetividade é, portanto, “modelada” na imbricação de várias instâncias, tais como a família, escola, trabalho, religião, meios de comunicação, etc., as quais atravessam o indivíduo e este vai significando-as de modo singular. Podemos acrescentar ainda que cada formação socio-histórica tem algumas formas singulares de “produção de subjetividade”, como por exemplo, a fabricação do indivíduo na modernidade, a produção de um “indivíduo disciplinado” no estabelecimento do capitalismo, e agora, no neoliberalismo, a produção de uma “subjetividade flexível”. (ESPERANDIO, 2007, p. 12).

Esperândio em sua assertiva aponta para o fato de que a constituição da subjetividade envolve a realidade situacional de indivíduos e grupos, pois somos seres sociais, que estão inseridos num contexto que exerce sobre nós determinações que originam específicos repertórios de ações individuais e coletivas.

Norbert Elias (1995), em sua concepção da relação indivíduo e sociedade, alerta que estas categorias conceituais não podem ser compreendidas de forma polarizada, mas sim numa relação de interdependência entre sujeito e estrutura social. A polarização das referidas categorias conceituais envolveria trabalhar sociologicamente de forma fragmentária, não possibilitando uma abordagem mais avançada acerca das implicações do contexto social e das ações individuais.

## **A ESCOLA E O MAL-ESTAR DOCENTE**

É pertinente discutirmos os reflexos do contexto e das demandas exigidas sobre o adoecimento dos professores, assim como as instabilidades e inseguranças dadas na vivência diária no âmbito de um segmento jogado à invisibilidade social.

Com a saída de algumas famílias e discentes da comunidade desencadeando mudanças no quadro de Recursos Humanos (RH) da escola, alguns docentes foram remanejados para outras instituições de ensino. Por isso, os com mais tempo na escola são poucos e a rotatividade está bem acentuada. O mesmo observa-se com os discentes. Também são questões pertinentes a contratação temporária de docentes, o que não existia anteriormente; o baixo salário, sem reajuste na rede municipal por 6 anos; e a combinação de fatores como a burocratização excessiva, exigências adminis-

trativas, retrabalho a cada mudança de governo e descontinuidade no planejamento, referindo assim uma “[...] histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e à descontinuidade, [...]” (SAVIANI, 2008, p. 7). Estes fatores refletem na pouca valorização no plano de carreira e em alterações com perdas significativas, afetando financeira e emocionalmente a vida dos docentes e acarretando uma desmotivação profissional.

No entanto, alguns solicitam remanejamento, que é a troca de escola, tentando buscar melhorias na sua rotina; outros se exoneram para buscar melhores concursos em outras redes de ensino. Isso faz com que as incertezas no planejamento sejam constantes, ocasionando desgaste na organização geral e favorecendo o adoecimento docente com a sobrecarga de trabalho. Em muitos casos, é gerado afastamento para tratamento de saúde por adoecimento – alguns por longo período de tempo, sem possibilidade de substituição de recurso humano. Por conta disso, quem segue na escola precisa dar conta de todo o trabalho a ser desenvolvido, levando ao acúmulo de tarefas e demandas a serem realizadas, o que pode gerar esgotamento.

Portanto, docentes, orientadora e supervisora educacional precisam repensar o processo de ensino aprendizagem e reorganizar seus saberes e fazeres pedagógicos, o que leva a uma maior demanda. A especificidade da comunidade, tensiona o processo e leva a um trabalho de elaboração e planejamento com vista ao atendimento das necessidades intelectuais e também materiais da comunidade à qual a escola se destina. Desta forma, alguns docentes aparentam apatia, apenas fazendo seu trabalho e sem questionamentos, se abstendo de reagir, com a intenção de evitar o cansaço mental e emocional. Já os profissionais que atuam nos setores e estão na gestão escolar, como a supervisora, não apresentam a apatia e sim a exaustão com a grande demanda, que aumenta a cada dia.

Quando são percebidas ameaças à integridade física ou emocional das crianças ou adolescentes na escola, as medidas cabíveis são tomadas por parte da equipe diretiva, supervisor e orientador educacionais. Para isso, existem os encaminhamentos realizados pelo setor de orientação à Rede de Proteção da Criança e do Adolescente, buscando manter a frequência de cada discente na escola. Esse cuidado dos profissionais da gestão, supervisora, orientadora e dos docentes emanam um querer diferenciado. A partir do estágio realizado, percebeu-se que dadas as tensões advindas de um contexto adverso e o entendimento da escola como fonte de acolhimento, percebeu-se que o afastamento do docente pode se dar no âmbito emocional e psicológico. Pois os anseios e as angústias em tentar sanar as necessidades cognitivas e básicas dos discentes são frustradas por questões que não estão ao alcance do docente.

A partir do contexto da escola de frequentes ações ameaçadoras à integridade física e emocional das pessoas, na medida em que a comunidade foi tomada pelo tráfico de drogas e alguns discentes neles estão contidos, percebe-se que a Escola é um ambiente de trabalho de frequente tensão e insegurança. Isto colabora com o esgotamento físico e mental de docentes, gestora, supervisora e orientadora educacionais, colocados em situação de risco.

O pensar sobre a construção dos saberes e fazeres pedagógicos advém da atuação de todos os setores da escola e principalmente da supervisão escolar, que também lida com a pressão da ameaça à integridade física e emocional. Foram tantas as atuações deste profissional dentro da instituição que, para realmente efetivar as intervenções, se fez necessário organizar a vida diária de forma saudável e tranquila, buscando amenizar o ciclo de cansaço mental e corporal. Em vista disto é crescente o número de solicitações dos docentes para tratamento de saúde devido a depressão e suas consequências, pois “[...] sofrem as consequências de estarem expostos a um aumento da tensão no exercício de seu trabalho [...]” (ESTEVE, 1999, p. 143), com a grande demanda do cotidiano.

## INTERVENÇÃO GERADORA DO BEM-ESTAR DOCENTE

A partir do que foi exposto como adoecimento causador do mal-estar docente, constata-se que a demanda da supervisora é maior devido ao contexto da comunidade, que reflete no dia a dia da escola. Contudo, a supervisora escolar relaciona-se com toda a equipe diretiva (que é composta de Direção, Vice-direção, Secretaria, Auxiliar de Secretaria, Serviço de Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Apoio Pedagógico) com grande competência para dar conta de todas suas atribuições. Seu trabalho é acentuado devido ao contexto apresentado, muitas vezes deixando-a sobrecarregada e exausta.

Diante das tensões e inseguranças presentes no contexto da comunidade da Vila Dique, o setor de Recursos Humanos demonstrou ser sensível para perceber quando os docentes estavam tendo problemas de saúde e orientar que buscassem alternativas e apoio com a área competente. Percebeu-se que muitos profissionais adoeceram e aqueles que os substituíram se sobrecarregaram com a grande demanda de trabalho, que causou cansaço e acúmulo de atividades.

Para aguçar a sensibilidade e a compreensão do outro, é necessário realizar uma escuta individualizada, com ação propositiva para dar significado aos momentos de anseio e cansaço e modificá-los. Portanto, essa ação permite o acolhimento. As competências do supervisor escolar são bem amplas: observar, acompanhar e orientar os professores em suas práticas pedagógicas e atentar aos registros relacionados ao planejamento e desenvolvimento de suas ações, avaliações e diários de classe.

De certa forma, diante da realidade da escola onde os docentes trabalham verificamos que tornou-se necessária a constituição de certos mecanismos de acolhimento e apoio para que não se afastassem da escola. Assim, seriam evitadas solicitações de remanejamento e agravamentos dos problemas no quadro funcional. Ao realizar o trabalho de pesquisa em observação exploratória, do setor de supervisão escolar, foi possível verificar que o intervir efetivamente na perspectiva de compreender e auxiliar por meio de uma escuta com todos os docentes da escola é fonte geradora de benefícios, diante de uma realidade complexa de vulnerabilidade social que analisamos. Isto foi essencial para a proposição de alternativas, como supervisora escolar que possam contribuir de alguma forma, pretendendo prevenir o mal-estar e possibilitar o bem-estar docente. Sobre a busca de amenizar o ciclo de cansaço mental e corporal, na tentativa de limpar a mente e conhecer-se melhor, Larrosa aponta que:

[...] sabe que os homens não se conhecem a si mesmos, que se enganam a si mesmos, que não são o que dizem que são e o que creem que são. Portanto, e para afirmar a soberania de sua consciência sua tarefa tem de ser também negativa: tem de limpá-la de tudo aquilo que a recobre e a falseia, de tudo aquilo que a faz alheia, inclusive para si mesma (LARROSA, 2003, p. 4).

Este argumento de Larrosa (2003) sugere que a intervenção proposta não se limitará ao período específico de estágio em que foi inicialmente concebida. Em vez disso, ela será baseada em um fundamento mais amplo e duradouro, que transcende o estágio em si. Essa intervenção se transformará em um compromisso contínuo e significativo com um projeto mais abrangente da escola.

Ao afirmar que a intervenção se tornará um momento de responsabilidade e envolvimento com o projeto da escola, o autor indica que o objetivo é integrar-se de maneira mais profunda e comprometida com as necessidades e metas da instituição educacional como um todo. Isso implica não apenas realizar as atividades necessárias durante o estágio, mas também assumir um papel ativo na promoção do bem-estar dos docentes, demonstrando preocupação genuína e cuidado com sua qualidade de vida e desenvolvimento profissional. Portanto, o argumento destaca um compromisso ampliado e sustentado com a comunidade escolar, especialmente com os docentes, enfatizando a

importância de cuidar e zelar por eles ao longo do tempo, não apenas durante um estágio específico.

A partir da realidade identificada, apresentamos uma proposta a intervenção em nossa prática de estágio em supervisão escolar, considerando os apontamentos pesquisados na documentação do setor de supervisão e nos documentos da escola. Ao perceber as necessidades existentes, verificou-se da possibilidade de elaboração de um Plano de Intervenção com a pretensão de contemplar as solicitações. O diálogo e a escuta subsidiam o saber das necessidades do coletivo, com o objetivo de criar um espaço propício para o acolhimento de medos, ansiedades e angústias dos docentes. O apoio e o acolhimento da equipe diretiva da escola é sempre fundamental.

O cuidado é um tema recorrente, sugestivo apontado por professores que observamos no período de estágio e foi sugestivo para aprofundar a elaboração das ações que contribuiriam para o bem-estar dos docentes durante o processo de investigação. A escola busca cuidar dos discentes e atender aos seus problemas, mas quem cuida dos docentes? Segundo Boff (1999), a intervenção proposta durante o estágio não será limitada apenas ao período específico do estágio em si. Pelo contrário, ela se transformará em algo mais abrangente e duradouro, envolvendo um compromisso mais profundo com um projeto maior da escola.

Ao mencionar que a intervenção se tornará um momento de responsabilidade e envolvimento com o projeto da escola, isso implica que os envolvidos não apenas realizarão suas atividades conforme exigido pelo estágio, mas também se comprometerão ativamente com as necessidades e objetivos mais amplos da instituição educacional. Isso inclui um compromisso explícito em cuidar e zelar pelos docentes, mostrando um interesse genuíno em seu bem-estar e desenvolvimento profissional.

A proposta apresentada à equipe diretiva da escola, contou com a abordagem de momentos de relaxamento corporal através de massagens relaxantes (a autora é habilitada para realizar essa atividade), alongamento corporal e questionamentos reflexivos e motivadores, são sempre necessários. É importante que todos os envolvidos se posicionem deitados sobre um colchonete em uma sala definida para esse fim, sem luminosidade, apenas com uma música ao som da natureza para relaxar e acalmar os pensamentos. Os docentes a serem envolvidos devem permanecer atentos aos comandos de voz, como: cuidado com a respiração, deixando todo o corpo bem relaxado e reflexão sobre o cuidar. Os seguintes questionamentos também devem ser feitos: Eu me cuido? Como? Quais os cuidados que tenho com meu corpo, minha mente e meu espírito? No passado, consegui me cuidar? Quais os cuidados que tenho hoje? Como posso pensar nos cuidados comigo no futuro? Em nossa experiência, sempre percebemos que as pessoas envolvidas, geralmente docentes por força de nosso trabalho, todos permanecem em silêncio, apenas pensando sobre as questões. Também torna-se necessário o alongamento dos membros superiores e inferiores.

Nessa proposta, foram desenvolvidas ações e reflexões sobre o docente enquanto pessoa humana constituída e atravessada por pensamentos, sentimentos, emoções e experiências diversas. Para tanto, os seguintes pontos foram privilegiados, a título de exemplo junto com a supervisora da escola: Consciência de si; Cuidados de si; Relação eu com o próprio eu; Relação com os outros; e Diálogo interno. Essas vivências com as experiências corporais aconteceram nos momentos de intervalo, das 12:30 horas até as 13:00 horas, com o intuito de acalmar a mente e relaxar o corpo.

Os docentes que participaram demonstraram grande interesse e satisfação, sendo assíduos e envolvidos nas atividades propostas. A partir disso, se integraram mais com seus pares e compartilharam emoções e sentimentos, construindo um espaço em que “[...] o apoio social que recebem dos colegas, são os recursos mais importantes para enfrentar as dificuldades e problemas laborais [...]” (PICADO, 2009, p. 19).

Ao planejar a intervenção, pretendemos valorizar o docente com a tratativa de resgatar o melhor das emoções e dos sentimentos que existem em cada um, fortalecendo o encontro consigo



e com o coletivo e dando ênfase ao auto-cuidado. Seguimos Larrosa, que afirma:

[...] requerer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2015, p. 25).

Para tanto, a assertiva de Larrosa permite considerar que o equilíbrio entre o fazer docente e o ser pessoa que busca ser melhor se faz necessário para a conquista do bem-estar docente, gerando integração entre indivíduos e grupos. Com isso, no decorrer do processo, os docentes podem demonstrar estar mais fortalecidos para seguir nas tarefas diárias e participarem com entusiasmo e determinação. Portanto, os momentos de acolhimento e relaxamento com o intuito de desenvolver o bem-estar docente são geralmente aceitos pelo grupo que se envolve.

Os docentes pediram para continuar com essa proposta de estágio de promoção do bem-estar, sendo assim, foi proposto que essa ação se tornasse um projeto realizado de forma sistemática e contínua na escola. A sugestão foi repassada à equipe diretiva para análise que, em seguida, retornou informando o registro como momento permanente no intervalo. A sala permanece aberta para todos que demonstram interesse em participar, passando a ser o local de momentos que estimulam e promovem o bem-estar em cada um que participe.

Ao finalizar nossa ação e processo investigativo, alicerçado na observação exploratória e etnográfica de intervenção, observou-se a necessidade em fortalecer ações de acolhimento por trabalhos que envolvam corpo e mente, gerando forças emocionais, favorecer o bem-estar, vindo ao encontro das necessidades docentes com os momentos de acolhida e relaxamento, que propiciam o fortalecimento individual e coletivo. Com isso, houve estímulo e motivação com a proposta de intervenção para que fosse possível agir de forma saudável, promovendo a resiliência e ressignificando a vida no dia-a-dia da escola. Essa vivência seguiu fazendo parte do cotidiano escolar, sendo uma conquista significativa para todos a partir da prática de estágio em supervisão escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o estudo referido neste artigo, foi possível perceber a importância de introduzir o tema do mal-estar docente para debate e reflexão na escola. Com isso, houve a investigação dos aspectos de adoecimento do docente, análise das causas deste adoecimento e a elaboração de estratégias propositivas com a pretensão de propiciar o bem-estar docente. Foi possível perceber suas necessidades e anseios, buscando possibilidades de melhoria através da escuta e das ações propostas, que podem e devem ser feitas, no contexto situacional do docente hoje e ainda mais diante da complexidade de uma escolar que hospeda a comunidade de alunos em vulnerabilidade social.

Ao propor a ação de intervenção na escola, tivemos a pretensão de amenizar o mal-estar e possibilitar o bem-estar. Várias foram as reflexões sobre se manter tranquilo, cuidando de si e também promovendo o autoconhecimento. As ações propostas se basearam na prática do cuidado, sendo a escuta uma forma de amenizar as dores e os anseios e fortalecer o humano que merece respeito por cuidar dos outros, especialmente onde o contexto é de fragilidade social e, sabemos todos que é o processo de escuta fonte geradora do surgimento da fala. Estamos convictas de que a aprendizagem advinda deste estudo teve suma importância em nossas vidas. Portanto, sugerimos que o tema do cuidado com os docentes/bem-estar docente seja visto pela comunidade acadêmica e a quem possa interessar e que isso possibilite mais estudos sobre esse assunto, o que ao nosso ver

é pertinente para construir novos saberes, ações e também fazeres que proporcionem a fala, pela presença da escuta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Patrícia. Entre sociabilidades e representações sociais: uma experiência etnográfica na Vila Cruzeiro do Sul, Porto Alegre. **Illuminuras**, v. 16, n. 38, p. 165-180, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1984-1191.57435>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. Ética do humano – compaixão pela terra. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

ESPERANDIO, Mary Rute Gomes. **Para Entender**. Pós-modernidade. São Leopoldo: Sinodal, 2007.

ESTEVE, José Manuel **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Florianópolis: EDUSC, 1999

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PICADO, Luís. Ser professor: Do mal-estar para o bem-estar docente. **psicologia.com.pt**, [online], 25 abr. 2009. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MARTINS, Gilberto Andrade. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisa no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 9-18, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235217215002>. Acesso em: 8 abr. 2023.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis educativa**, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16289.094>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 7-16, 2008. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932008000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932008000100002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 28 fev. 2023.

SILVA, Rodrigo Medeiros. Vila Dique – Uma história brasileira que se repete. **Estado de Direito**, Porto Alegre, 8 jun. 2016. Disponível em: <http://estadodedireito.com.br/vila-dique-uma-historia-brasileira-que-se-repete4/>. Acesso em: 28 fev. 2023.

# O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

ALVES, Edilania Reginaldo<sup>134</sup>; DA PIEVE, Maria da Graça Prediger<sup>135</sup>, NAVARINI, Jussara<sup>136</sup>  
E-mail: edilania-alves@uergs.edu.br; maria-pieve@uergs.edu.br; jussara-navarini@uergs.edu.br

## RESUMO

O estudo busca analisar em documentos nacionais e internacionais, as ações articuladas entre Gestão Escolar e o Atendimento Educacional Especializado, verificando o papel do gestor para a promoção da Educação Inclusiva. A pesquisa de abordagem qualitativa, classificou-se como pesquisa documental, tendo como objeto de estudo, documentos normativos da educação brasileira. As reflexões incidiram sobretudo, que a gestão escolar deve assumir uma postura democrática na orientação e organização do trabalho pedagógico, superando modelos de gestão que transformam a escola em um espaço de poder e dificulta a participação de todos. Identificamos também, fragilidades estruturais que dificultam essa articulação nos contextos escolares, que vão desde a ausência de formação adequada a falta de tempo para planejamento em comum. As discussões teóricas apontam novas direções de uma organização escolar, sinalizando possibilidades de construção de uma cultura democrática e inclusiva. Compreende-se, assim, que este estudo poderá colaborar para pensar formatos de gestão desejáveis, apontando caminhos e estratégias exequíveis perante a diversidade das escolas brasileiras.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar. Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado.

## ABSTRACT

The study seeks to analyze in national and international documents, the actions articulated between School Management and Specialized Educational Service, verifying the role of the manager for the promotion of Inclusive Education. The qualitative research was classified as documentary research, having as object of study, normative documents of Brazilian education. The reflections focused mainly on the fact that school management should assume a democratic posture in the orientation and organization of pedagogical work, overcoming management models that transform the school into a space of power and hinder the participation of all. We also identified structural weaknesses that hinder this articulation in school contexts, ranging from the absence of adequate training to the lack of time for common planning. The theoretical discussions point to new directions of a school organization, signaling possibilities for the construction of a democratic and inclusive culture. It is understood, therefore, that this study may collaborate to think about desirable management formats, pointing out feasible paths and strategies in view of the diversity of Brazilian schools.

**Keywords:** School Management. Inclusive Education. Specialized Educational Service.

---

<sup>134</sup> Aluna do Curso de Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação; Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri-URCA; Professora de Atendimento Educacional Especializado; e-mail: edilaniaalves@yahoo.com.

<sup>135</sup> Professora Co-Orientadora. Uergs/ Cruz Alta.

<sup>136</sup> Professora Orientadora. Uergs/ Cruz Alta.

## INTRODUÇÃO

Ao longo do Século XX, as políticas de inclusão se solidificaram e a matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (PEE)<sup>137</sup>, em escolas de ensino comum, passa a ser algo obrigatório. Frente a essa nova demanda, os movimentos para garantia da Educação Inclusiva (EI) vão se fortalecendo com a ampliação das discussões na área educacional, bem como, com a elaboração de políticas educacionais, na busca de condições de acesso e permanência deste público no ensino comum.

Neste contexto, surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), que firma a implementação e funcionamento do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), como um apoio para inclusão do PEE. Sobre o AEE, a PNEEPEI (Brasil, 2008, p. 16), apresenta que o mesmo “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas”. Ainda a respeito, temos o Decreto n.º 7.611/2011, que o define como: “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasil, 2008, Art. 1 §1º,).

Perante o exposto, fica perceptível que o processo inclusivo aponta um novo paradigma para a escola, exigindo transformações no contexto educacional, que vão desde as mudanças de ideias, de atitudes e das relações sociais, ao âmbito político, administrativo e didático-pedagógico. Como afirma Mantoan, (2015, p. 64): “Não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar - daí a necessidade de recriar o modelo educacional vigente”.

O processo de inclusão escolar condiciona também uma nova configuração à gestão da escola. Libâneo, Oliveira, Toschi (2003, p. 315) afirmam que: “O sistema de organização e de gestão da escola é o conjunto de ações, recursos, meios e procedimentos que propiciam as condições para alcançar os objetivos da instituição escolar”. Nota-se que suas atribuições implicam na coordenação do sistema de ensino como um todo e não consideram apenas questões burocráticas, mas também pedagógicas.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) garantiu, no Artigo 206, o princípio da gestão democrática na escola pública de Educação Básica, o que possibilita a participação da comunidade escolar em decisões administrativas, financeiras e pedagógicas da escola. Segundo Libâneo (2001, p.325), “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.” O autor apresenta ainda que a concepção de gestão reflete um posicionamento político e o papel social que a escola adota.

A concepção de gestão democrática viabiliza uma organização escolar no qual a equipe se relacione de modo mais humano e coletivo, se opondo a ações pautadas em hierarquias e decisões unilaterais, o que vem ao encontro da perspectiva inclusiva, posto que esta aponta para um trabalho realizado de forma articulada com todos os profissionais do contexto escolar, nesse viés, o gestor tem um papel basilar, pois é o responsável em abrir espaço e promover condições e suporte para que essas transformações no cotidiano escolar se efetivem. Ademais, Santos, (2020, p. 176), ratifica: “[...] o gestor tem um papel fundamental nesse apoio aos professores em busca de atitudes colaborativas, contribuindo para que as diferenças sejam entendidas no seu dinamismo como um valor, e não como

<sup>137</sup> Público da Educação Especial. Convencionou-se usar este termo, por constatar críticas em relação ao uso do Público-alvo da Educação Especial, contribuir para delimitá-los como apenas estudante da educação especial, e não da classe, ou da escola comum como um todo, fortalecendo assim, a manutenção de concepções segregadoras. (Fonseca, *et al.*,2022).

um obstáculo à educação.”

Diante das considerações apresentadas e perante as atribuições do AEE, compreendemos que a articulação do seu trabalho e da gestão escolar é condição fundamental para a promoção de uma EI e, por isso, torna-se necessário a discussão sobre o papel da gestão escolar nesse contexto. O interesse pela temática se deu pelo fato do campo de atuação da pesquisadora ser no AEE, onde, neste contexto, percebe-se a necessidade da participação da gestão no gerenciamento das ações colaborativas. Soma-se a essas inquietações, a necessidade do estudo pautado na relação entre gestão escolar e o AEE. Sua relevância emerge também, devido a poucas pesquisas sobre a temática, constatado durante a revisão de literatura realizada para o estudo.

Considerando o exposto, o estudo teve como objetivo geral analisar, em documentos nacionais e internacionais, as ações articuladas entre Gestão Escolar e o AEE, verificando o papel do gestor para a promoção da EI.

Para tanto, o artigo foi estruturado da seguinte forma: inicialmente, descreveremos o caminho metodológico traçado para a materialização desta pesquisa. Na sequência, a discussão dar-se-á a partir da legislação vigente sobre a EI, o AEE e a Gestão escolar delineando os principais pontos nos quais a gestão tem seu papel de atuação. No próximo tópico, serão apresentadas e discutidas pesquisas que abordam a importância das ações articuladas entre a gestão escolar e os profissionais do AEE no qual exibiremos seus desafios e possibilidades. Por fim, trazemos nossas considerações com base nos dados científicos que compuseram este estudo.

## METODOLOGIA

O percurso metodológico foi definido considerando os objetivos da pesquisa. Classificou-se, portanto, como pesquisa documental, tendo como objeto de estudo, documentos normativos da educação brasileira. No entendimento de Gil (2008), constituem-se em “materiais elaborados por órgão governamental e servem como base empírica para a pesquisa, constituindo-se em fonte primária”. Os documentos analisados foram:

- 1) Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994);
- 2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996);
- 3) Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008);
- 4) Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011);
- 5) Nota Técnica Nº 20 (BRASIL, 2015).

Ainda ancorados em Gil (2008), a análise qualitativa foi realizada e os procedimentos consistiram nas seguintes etapas:

- a) Pesquisa e coleta de dados nos documentos citados e que normatizam, direta ou indiretamente, a Educação Escolar Inclusiva no que se refere à atuação da Gestão Escolar;
- b) Revisão bibliográfica a partir das teorias que circundam o tema;
- c) Análise qualitativa dos dados coletados, identificando, nos documentos legais, dados referentes aos objetivos e problema da pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tendo como fio condutor os objetivos da pesquisa, organizou-se os documentos normativos em forma de um Quadro, visando objetividade e facilidade de visualização, tanto para a autora, quanto para possíveis leitores. A busca nos documentos normativos procurou identificar o papel da

gestão escolar para a promoção da EI e posterior análise. Portanto, como já citado anteriormente, foram cinco (5) os documentos normativos, sendo quatro (4) deles legislações brasileiras e apenas um (1), documento normativo de âmbito internacional, estando todos apresentados no Quadro 1, a seguir.

Procurou-se, na análise dos excertos, fazer uso da revisão da literatura realizada na pesquisa, a qual possibilitou compreender e ampliar conceitos relacionados à área da gestão escolar e educação inclusiva.

**Quadro 1 – Documentos normativos nacionais e internacional analisados.**

<b>Documento</b>	<b>Assunto</b>	<b>Papel da gestão para a promoção da Educação Inclusiva</b>
Declaração de Salamanca (BRASIL,1994)	Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais	<b>Gestão escolar</b> -35. [...] os diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde de que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que o possam fazê-lo. Eles (administradores e diretores) deveriam ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reaplicar recursos instrucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a mobilizar auxílio individual, a oferecer apoio aos alunos experimentando dificuldades e a desenvolver relações com pais e comunidades [...]. 34. Diretores de escola têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas através da comunidade escolar e via arranando uma cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio [...].
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Art. 3º Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008)	Apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes.	Cabe aos sistemas de ensino, organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.
<b>Documento</b>	<b>Assunto</b>	<b>Papel da gestão para a promoção da Educação Inclusiva</b>
Decreto nº 7611(BRASIL, 2011)	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	Art. 2º § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.
Nota Técnica Nº 20 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE	Orientações aos sistemas de ensino visando orientar os sistemas públicos e privados de ensino sobre a atuação de gestores escolares e de autoridades competentes, em razão da negativa de matrícula a estudante com deficiência.	Ressalta o disposto no Artigo 7º da Lei nº 12.764/2012, que determina multa de 03 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos ao “gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência”.

Fonte: Autora (2023).

A Declaração de Salamanca (1994) trata-se de um documento internacional, de maior relevância, elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial ocorrido em Salamanca, na Espanha, em 1994. Seu objetivo é informar sobre políticas e ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não-governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial. A respectiva Declaração, ao mesmo tempo que determina aos gestores da escola a responsabilidade de atender ao PEE, esclarece, em contrapartida, que a eles deve ser dado autonomia e treinamento, no caso, formação. Também, a eles cabe promover a integração entre os professores de classe e pessoal de apoio, tornando a escola, uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante (1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394/ 1996, no Art. 58, entende por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede de ensino comum, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e, no Art. 59, estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Complementa ainda, que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia do serviço do AEE, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede de ensino comum (Brasil, 1996). A Lei maior da educação estabelece a gestão democrática no ensino público, a qual, Libâneo (2001) destaca o papel do diretor na gestão da organização do trabalho escolar. A participação, o diálogo, a discussão coletiva, a autonomia são práticas indispensáveis da gestão democrática. Nesse sentido, o papel do gestor ou da equipe gestora na promoção da Educação Especial na perspectiva da EI se faz importante e essencial.

A PNEPEI (BRASIL, 2008) visa à inclusão do PEE na escola de ensino comum e orienta os sistemas de ensino para que garantam o acesso, a permanência, a continuidade, transversalidade, AEE, acessibilidade e articulação na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008). O texto documental não menciona o papel da gestão para a promoção a EI, mas nas entrelinhas e com base nas outras legislações, cabe, portanto, à gestão do sistema e mais especificamente, a equipe gestora da escola, a implementação e o acompanhamento dos estudantes, realizando a mediação junto aos docentes e a própria família. A orientação educacional como partícipe da equipe de gestão, segundo Pascoal (*et al.*, 2008), pode se desenvolver em cinco áreas: o aluno, a escola, a família, a comunidade e a sociedade.

Já o Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011), em todo o texto, não se refere à gestão da escola e ao seu papel na efetivação da EI. Apresenta diretrizes para efetivação da educação para o PEE e os objetivos do AEE. O Decreto estabelece que o AEE deve integrar a Proposta Pedagógica da escola e a coordenação da (re)elaboração compete à equipe gestora. Determina ainda que se faz necessário a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da EI.

A Nota Técnica Nº 20 de 2015 (BRASIL, 2015), emitida pela Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, por sua vez, orienta os sistemas públicos e privados de ensino sobre a atuação de gestores escolares e de autoridades competentes, em razão da negativa de matrícula a estudante com deficiência, estabelecendo multa aos gestores escolares que recusarem a matrícula para pessoas com deficiência. Esse mecanismo, fortalece o sistema educacional inclusivo, atendendo os princípios do sistema nacional de educação com a garantia do direito de todos à educação, conforme o Art.205 da Constituição Federal e, atende aos princípios de “igualdade de condições para o acesso e



permanência na escola” (Art. 206, I) e “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Art. 208, VII) (BRASIL, 1988).

Na sequência, discute-se, em subcapítulos específicos, o papel do gestor na promoção da EI e as práticas articuladas entre o AEE e a gestão escolar: desafios e possibilidades.

## O PAPEL DO GESTOR NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Com a implementação da PNEPEI (BRASIL, 2008), e a obrigatoriedade da matrícula do PEE nas escolas de ensino comum, as ações em prol de uma gestão participativa tornam-se mais urgentes, a fim de que possa ser assegurado não apenas seu acesso ao ensino comum, mas sua permanência, participação e aprendizagem.

Os dados do Censo Escolar (BRASIL, 2022), (Gráfico: 1, 2 e 3) demonstram que a matrícula deste público em classes especiais continuam caindo em todos os níveis<sup>138</sup> o que ratifica a importância de uma organização escolar que promova condições para a operacionalização de ações inclusivas, neste documento, constatamos que a Educação Infantil teve um aumento de mais de 60% de matrícula de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), já no Ensino Fundamental o número de matrículas atingiu um número de 914.557 e no Ensino Médio subiu para 203.138. Nota-se que o diagnóstico de deficiência Intelectual é o mais frequente, atingindo um número de 914.467 matriculados, seguido por 158.371 de estudantes com TEA e 158.371 com deficiência física (Brasil, 2022). A figura 1, a seguir, apresenta, paralelamente, as matrículas de estudantes com deficiências em turmas de ensino comum da Educação Infantil e em classes especiais, no período de 2013 a 2022.

**Figura 1- Evolução das matrículas do PEE na Educação Infantil: 2013 – 2022.**



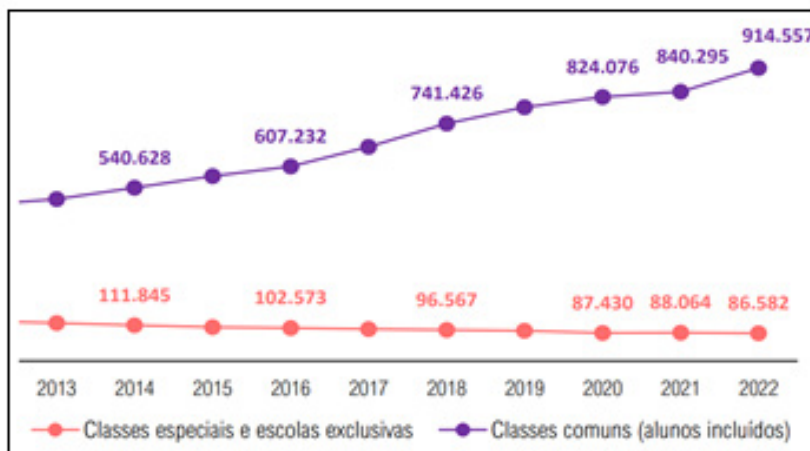
Fonte: Adaptado Censo Escolar Inep - 2022 (BRASIL, 2022)

A figura 1 demonstra o avanço das matrículas na Educação Infantil em quase uma década, apresentando que o PEE está tendo seu direito assegurado, cabe agora sua permanência através de uma organização escolar condizente com a Perspectiva Inclusiva.

<sup>138</sup> Ver figura 1,2 e 3.

Na figura 2, temos, paralelamente, as matrículas de estudantes com deficiência em turmas de ensino comum do Ensino Fundamental e em classes especiais, no período de 2013 a 2022.

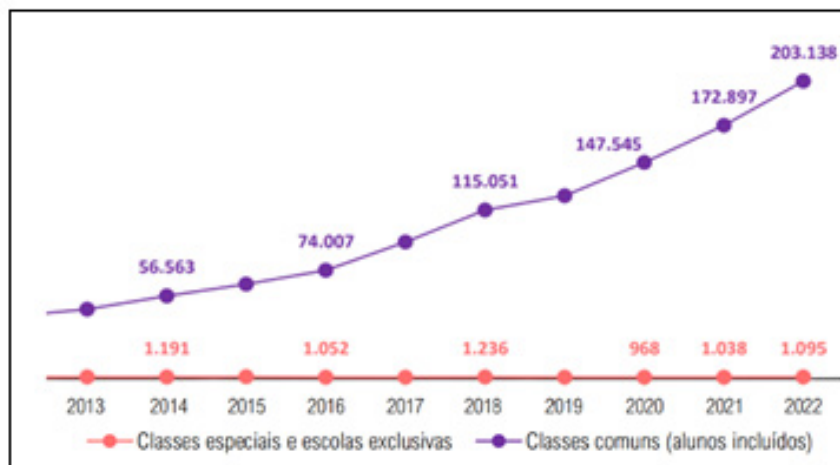
**Figura 2 - Matrículas dos estudantes PEE no Ensino Fundamental: 2013 – 2022.**



Fonte: Adaptado Censo Escolar Inep - 2022 (BRASIL, 2022)

De acordo com a figura 2, nota-se que as matrículas permanecem avançando com o passar dos anos também nos níveis subsequentes. A figura 3, a seguir, apresenta, paralelamente, as matrículas de estudantes com deficiências em turmas de ensino comum do Ensino Médio e em classes especiais, no período de 2013 a 2022.

**Figura 3. Evolução das matrículas do PEE no Ensino Médio - 2013 - 2022**



Fonte: Adaptado Censo Escolar Inep - 2022 (BRASIL, 2022)

Diante dos dados apresentados pelo Censo Escolar (2022), nota-se um avanço considerável nas matrículas do PEE em todos os níveis de ensino. Ainda no que se refere à matrícula do PEE, a Nota Técnica nº 20/2015 (Brasil, 2015), orienta os gestores das redes de ensino pública e privada a respeito da obrigatoriedade da aceitação da mesma, estabelecendo que:

A efetivação desse direito decorre da garantia de matrícula e de condições para a plena participação e aprendizagem em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em consonância com os atuais marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2015, s.p.).

Além disso, apresenta que a sua recusa condiciona penalidade ao gestor:

[...] ressalta-se o disposto no artigo 7º da Lei nº 12.764/2012, que determina multa de 03 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos ao “gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência” (BRASIL, 2015, s.p.).

As orientações da legislação vigente indicam que a matrícula do PEE é o primeiro passo a ser dado na escola de ensino comum, porém, um sistema educacional não se caracteriza como inclusivo apenas por isso, logo, é preciso que seja assegurado uma educação de qualidade para todos por meio do acesso ao conhecimento, além de promover uma melhor estruturação para o AEE quando necessário.

Ropoli *et al.* (2010) destacam que as ações direcionadas à EI estão relacionadas a uma perspectiva de uma gestão democrática, posto que esta prevê a efetiva participação da comunidade escolar (professores, funcionários, família, alunos, etc.) no processo de tomada de decisões. Sobre isto, a Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996, p15), em seu artigo 14 destaca:

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.

Nessa esfera, a gestão democrática propõe um direcionamento das decisões escolares, fundamentadas em ações participativas, exigindo uma postura do gestor pautado no coletivo. Sobre a atuação do gestor escolar numa prática inclusiva, Tezani (2010) coloca que:

O gestor escolar que se propõe a atuar numa prática inclusiva envolve-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal, identifica e realiza as adaptações curriculares de grande porte e fomenta as de pequeno porte, possibilita o intercâmbio e o suporte entre os profissionais externos e a comunidade escolar (TEZANI, 2010, p. 292).

Frente ao exposto, observa-se que a perspectiva inclusiva vem ao encontro do princípio da gestão democrática, pois se trata de uma abordagem em que o coletivo se manifesta através da participação efetiva nas decisões e ações da escola. Esse processo exige que a instituição adote uma postura de mudanças no planejamento curricular, na execução de estratégias escolares e na parceria com os pais e a comunidade, inclusive, no Projeto Político-Pedagógico. Para tanto, Araújo (2009, p. 254) pontua que a: “gestão democrática apresenta-se como uma nova forma de organização educacional, que reconhece como seus elementos constitutivos: participação, autonomia, pluralismo e transparência”.

Dessa forma, o alcance dos objetivos da EI, são dependentes de um empenho coletivo, mediante práticas que envolva a participação de todos nas decisões, propostas de trabalhos e no estabelecimento de parcerias de acordo com a necessidade da realidade escolar. Os gestores têm um papel de liderança importante na garantia dessas ações, a respeito, Capellini e Zerbato (2019, p. 59), apresentam:

O papel da gestão escolar é muito importante, para efetivar e possibilitar condições favoráveis à inclusão de estudantes PAEE, por exemplo, a luta por contratação de profissionais especializados e de acordo com as necessidades dos estudantes, a disponibilização de recursos materiais, a construção de currículos acessíveis garantidos no Projeto Político-Pedagógico da Escola, a fomentação de formação continuada para seus profissionais e investimento na

acessibilidade dos ambientes.

Nesse viés, é preciso que o gestor adote características fundamentadas na cooperação, desenvolvendo: “1) trabalho coletivo; 2) participação; 3) processos de comunicação; 4) gestor escolar; e 5) projeto político-pedagógico” (Santos, 2020, p.166) a fim de viabilizar práticas em prol da inclusão. O papel da gestão na construção da EI é apresentado também no item 33 da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, s.p.), onde consta que os gestores têm um papel significativo neste processo:

Eles (administradores e diretores) deveriam ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reaplicar recursos instrucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a mobilizar auxílio individual, a oferecer apoio aos alunos experimentando dificuldades e a desenvolver relações com pais e comunidades.

Nesse viés, o gestor deve acompanhar os ambientes de aprendizagem na escola, buscar garantir parcerias, oportunizar tempos e espaços de planejamento cooperativo entre o corpo docente e o AEE, haja vista que para o cumprimento dos seus objetivos, é necessário práticas embasadas nessa proposta. Considerando tais atribuições, a articulação entre gestão escolar e AEE constituem ações indispensáveis para a promoção da EI, desta forma, na sequência teceremos um debate a respeito.

## **PRÁTICAS ARTICULADAS ENTRE O AEE E A GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.**

O AEE é visto como um serviço essencial para a garantia da aprendizagem do PEE. Perante o paradigma inclusivo amparado em normas e leis que tiveram início com a PNEPEI (2008) e posteriormente foi reafirmado pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, pelo Decreto nº 7.611/2011 e Lei Brasileira de Inclusão (2015), o mesmo deve ser constituído por meio de ações colaborativas e ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Conforme pontua o Art. 5 da Resolução CNE/CEB n. 4/2009:<sup>139</sup>

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, Art. 5).

A sinalização desta prioridade amplia as possibilidades de práticas colaborativas prevista pelo AEE dentro da escola, já que, conforme pontua a Nota Técnica n.º 11/10, o professor do AEE deve:

[...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares bem como as parcerias com as áreas intersetoriais (BRASIL, 2010).

<sup>139</sup> A qual indica as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”.

Para que a escola se alinhe a essa expectativa, como já foi mencionado, um indicador importante é sua articulação com a gestão escolar, contudo, quando nos remetemos para a realidade das escolas brasileiras, em sua maioria, nos deparamos com alguns empecilhos para sua operacionalização. Silveira (2009) traz em sua pesquisa relatos de gestores, que apresentam os desafios enfrentados no cotidiano de uma escola pública da rede municipal de ensino, no qual destacamos:

Você conhece a situação da educação brasileira, da educação pública, é ruim, claro. Porque não tem política de educação, e, sobretudo de educação inclusiva, tem textos, tem a lei, mais não é uma política, no cotidiano da escola é um problema. E até agora, as instâncias sociais, políticas não dão as possibilidades para desenvolver essa política de educação inclusiva... Já que é muito difícil para a educação “normal” ... é ainda mais complicado quando se trata de levar em conta a inclusão... Ninguém sabe o que é... A gente fala de inclusão... muitas pessoas falam de inclusão, nos ministérios... Mas quando se trata de dizer o que é isso... é complicado... Sinto a falta de muitas coisas: falta de formação adequada para as professoras; falta de instâncias de referências próximas. Tudo isso, temos de criar; os prédios inadequados, falta de material adaptado [...] (DIRETOR *apud* SILVEIRA, 2009, p. 169).

O diretor entrevistado narra algumas situações pontuais que acabam enfraquecendo a materialização de ações inclusivas dentro da escola. Quando nos reportamos para o AEE, os desafios se ampliam, pois este exige mudanças no direcionamento das políticas de atuação deste profissional, já que:

No Brasil, professores de Educação Especial normalmente trabalham em período oposto ao que o professor de ensino comum leciona, dificultando, assim, a comunicação entre eles, não existindo, portanto, tempo para planejar juntos, trocar experiências sobre as estratégias para aprendizagem do aluno PAEE matriculado na escola comum (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 53).

Essa realidade acaba dificultando ainda mais a articulação desses profissionais, tão necessária para a escolarização do PEE, inviabilizando a gestão de realizar as atribuições precursoras da EI. A pesquisa sinaliza também, que os gestores entendem que a organização do processo de ensino conduzida por ações coletivas favorece o desenvolvimento da aprendizagem de todos, proporcionando também, a troca de experiências entre os professores e reflexão sobre suas práticas, como podemos ver na sequência:

Contribuem muito para o contexto de inclusão uma gestão que tenha ações compartilhadas, por exemplo, que envolve a responsabilidade fundamental, esse é um aspecto. (...) O compartilhamento das ações também é algo que está funcionando bem, a gente tem discutido pra tomar decisões coletivas pra toda escola, pra todo o grupo de trabalho, ou seja, professor, funcionário de forma que todos se sintam corresponsáveis e isso, no contexto de inclusão, é com funcionários, professor de maneira a compartilhar as ações tornando todos os autores corresponsáveis pela consequência de sucesso ou fracasso, isso é muito positivo e podemos atribuir sim às reflexões vindas dos debates [...] (DIRETOR *apud* SILVEIRA, 2009, p. 182-183).

Nessa conjuntura, é necessário a garantia de apoio aos sistemas de ensino para que as transformações advindas da EI seja bem-sucedidas, já que algumas ações necessitam de recursos e mudanças no sistema educacional que não depende apenas de uma gestão, sendo essencial o apoio com a regulamentação de políticas públicas. Pelo discurso dos diretores percebe-se, que os mesmos

têm conhecimento e corroboram com os princípios de uma gestão democrática que conduza ações coletivas em prol de uma EI. Contudo, nos deparamos com questões estruturais no cotidiano das escolas, que nem sempre estão em consonância com essas inovações. É necessário, portanto, romper com a perspectiva de ensino tradicional em um nível macro, para que assim possamos atender às demandas da EI, construindo uma escola mais acessível para todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exposição do presente estudo revelou que o direcionamento de ações que consideram o desenvolvimento da cultura colaborativa dentro dos espaços escolares proporciona um ambiente mais promissor para a inclusão. Além disso, foi destacado que a gestão escolar tem um papel importante e deve condicionar suas ações em uma perspectiva democrática, posto que esta vem ao encontro com os princípios que versam a inclusão. Constatamos que a matrícula do PEE nas escolas de ensino comum é uma realidade cada vez mais frequente e que o serviço do AEE deve promover seu acesso e permanência, dando um suporte à escola frente às barreiras de acessibilidade.

Na análise dos documentos mandatários apresentados, verificou-se que apenas dois deles se referem textualmente em seus excertos sobre o papel da gestão escolar na promoção da EI, a Declaração de Salamanca datada do ano de 1004 e a Nota Técnica Nº 20/ 2015 do Ministério da Educação, estabelecendo aos diretores de escolas um papel significativo quanto a fazer com que as escolas adotem procedimentos mais flexíveis, diversifiquem opções de aprendizagem, mobilizem auxílio individual e promovam atitudes positivas e de cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio, como também, estabelecem multa aos gestores caso recusa na matrícula, respectivamente. Os demais documentos apresentam a forma de gestão, que deve ser realizada nas escolas públicas, as competências dos sistemas de ensino e, ainda, a obrigatoriedade de contemplar o AEE na Proposta Pedagógica da escola.

A pesquisa sinalizou, dessa forma, a importância da articulação da gestão escolar e do AEE, para o sucesso deste trabalho, onde se faz necessário o envolvimento da gestão em todas ações que perpassam as atividades escolares. Identificamos também, fragilidades estruturais que dificultam essa articulação nos contextos escolares, que vão desde a ausência de formação adequada à falta de tempo para planejamento em comum. As reflexões incidiram sobretudo que a gestão escolar deve assumir uma postura democrática na orientação e organização do trabalho pedagógico, superando modelos de gestão que transformam a escola em um espaço de poder e dificulta a participação de todos.

As discussões teóricas apontam novas direções para a organização escolar, sinalizando possibilidades de construção de uma cultura democrática e inclusiva. Compreende-se, assim, que este estudo poderá contribuir para a reflexão dos formatos de gestão desejáveis, apontado caminhos e estratégias exequíveis perante a diversidade das escolas brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Adilson César de. **A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan./jun. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **Declaração de Salamanca**, Brasília. 1994. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao\\_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica: 2022**. Brasília: MEC/INEP, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica n.º 11**, de 7 de maio de 2010. Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/Seesp/GAB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 20 /2015/ME /SECADI/ DPEE**. Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8368/2014. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4 de 2009** - Institui Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho, ZERBATO, Ana Paula. **O que é Ensino Colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

FONSECA, Kátia de Abreu [et al.] (Org) **Práticas inclusivas: antigas questões, novas possibilidades**. Iguatu: Quipá Editora, 2022.169p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar, políticas, estrutura e organização**. (Coleção Docência em Formação). São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane C.; ALBUQUERQUE Fabiana A. de. **O orientador Educacional no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, p. 101-120, jun. 2008. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982008000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100006). Acesso em 20 fev. 2023.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: A escola comum inclusiva**. In: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010, p. 1-52. Disponível em: Marcos Seesp-Mec Fasciculo I.qxd. Acesso em: 08 dez. 2022.

SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Texeira dos. **Gestão e Inclusão**. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; (Org), Educação e Inclusão - Entendimento, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020.

SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. **A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação-colaborativa no meio escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva**. Revista Educação. Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 287-302. 2010.



# A AÇÃO MEDIADORA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA PESQUISA DOCUMENTAL

CONCEIÇÃO, Michele Ramos da Silva; DA PIEVE, Maria da Graça Prediger  
E-mail: michele-conceicao@uergs.edu.br; maria-pieve@uergs.edu.br

## RESUMO

Este artigo resulta da pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*: Supervisão e Orientação intitulada “a ação mediadora da Orientação Educacional na violência escolar: uma pesquisa documental”. Objetivo geral consistiu em identificar e analisar criticamente documentos oficiais, concernentes à violência escolar, que podem subsidiar a prática do Orientador Educacional, verificando se conseguem orientar em suas tarefas cotidianas. A abordagem metodológica foi a pesquisa documental de registros no âmbito federal e estadual (Minas Gerais, Rio de Janeiro e Santa Catarina). Foram analisados trinta e nove registros, dos quais vinte foram estudados em maior profundidade, tendo como base as seguintes questões: como as políticas públicas colaboram com o fazer do Orientador Educacional no tocante à violência no ambiente escolar? As políticas públicas voltadas para a questão de violência escolar têm caráter preventivo ou punitivo? Quais são as políticas públicas e documentos normativos que auxiliam o Orientador Educacional na ação mediadora frente a situações de violência vivenciadas no ambiente escolar? Os dados foram apresentados na forma de transcrições e tabelas com seus devidos apontamentos. A maior parte dos documentos tem caráter preventivo. Concluiu-se que seis documentos podem ser usados na ação mediadora do Orientador Educacional. São eles: diálogos e mediação de conflitos nas escolas: guia prático para educadores; a justiça restaurativa no ambiente escolar: instaurando o novo paradigma; CI SEEDUC/SUPGE SEI nº 22 (2019); cartilha Saúde mental na escola: material psicoeducativo para professores; guia lidando com o luto por suicídio (2018); política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola (2018).

**Palavras-chave:** Orientador Educacional. Conflitos. Violência nas escolas. Políticas Públicas. Documentos oficiais.

## ABSTRACT

This paper results of the research carried out as Term Paper of *Lato Sensu* Graduate Course: Supervision and Orientation entitled “The Mediating Action of Educational Advisor in school violence: documentary research”. Its objective was to critically identify and analyze official documents concerning school violence, which can support the practice of the Educational Advisor. The methodological approach was the documentary research of records at the federal and state levels (Minas Gerais, Rio de Janeiro and Santa Catarina). Thirty-nine records were analyzed, of which twenty were studied in detailed, based on the following questions: how do public policies collaborate with the making of the educational advisor regarding school violence? Do public policies focused on the issue of school violence have a preventive or punitive nature? What are the public policies and normative documents that assist the Educational Advisor in the mediating action in the face of situations of violence experienced in the school environment? The data were analyzed and presented in the form of transcripts and tables with their due discussions. Most documents are preventive in nature. The results allow us to conclude that six documents can be used in the practical action of the Educational Advisor. They are: dialogues and conflict mediation in schools: practical guide for educators; restorative justice in

the school environment: establishing the new paradigm; CI SEEDUC/SUPGE SEI nº 22 (2019); booklet Mental health at school: psychoeducational material for teachers (2018); education policy, prevention, care and violence care at school (2018).

**Keywords:** Educational Advisor. Official documents. Violence in schools. Public Policies. Conflicts

## INTRODUÇÃO

O presente estudo “A ação mediadora da Orientação Educacional na violência escolar: uma pesquisa documental” centraliza na atuação do Orientador Educacional frente à mediação e a prevenção das diferentes formas de violência ocorridas no ambiente escolar, com discentes da Educação Básica matriculados nas redes de ensino do país. Neste sentido, o Orientador Educacional atua diretamente junto ao aluno, visando sua formação pessoal e cidadã e, juntamente com outros profissionais da educação presentes na escola, de forma contextualizada, trabalha no sentido de promover o desenvolvimento integral do estudante.

No retorno das aulas presenciais em 2022, equipes escolares relataram número crescente de casos de violência física e verbal, além de questões emocionais. As unidades escolares, públicas e privadas, perceberam alto índice de casos que extrapolam dificuldades pedagógicas. Segundo o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (UNESCO, 2019), um em cada três jovens entre treze e quinze anos de idade foram vítimas de bullying, o que, em curto prazo, pode afetar o aprendizado do aluno e, em longo prazo, incitar à depressão, à ansiedade e até ao suicídio. Embora algumas das situações não se originem dentro da unidade escolar é importante ter atenção, pois, as consequências poderão ser observadas na escola.

Sabe-se que, atualmente, a Orientação Educacional faz uso de uma abordagem voltada para a construção do cidadão atuante na sociedade da qual faz parte, tendo como uma de suas atribuições, a mediação de eventos que contribuam de forma negativa no processo de aprendizagem do aluno, entre eles, a violência nas escolas.

Diante deste panorama, o trabalho pretendeu destacar a relevância do Orientador Educacional na questão de violência no interior das escolas, atuando na prevenção e conscientização de estudantes sobre o assunto, tendo como as seguintes questões norteadoras: Como as políticas públicas colaboram com o fazer do Orientador Educacional no tocante à violência no ambiente escolar? As políticas públicas voltadas para a questão de violência têm caráter preventivo ou punitivo? Quais são as políticas públicas e documentos que auxiliam o Orientador Educacional na sua tarefa de intervenção frente a situações de violência vivenciadas no ambiente escolar?

Para identificar os documentos relevantes e responder às questões norteadoras, o trabalho foi desenvolvido com base em alguns autores e documentos: Cecília de Souza Minayo (2020), Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2002), Bernard Charlot (2002), Paulo Ricardo da Silva Rosa (2013), dentre outros de igual importância. Os documentos e registros analisados foram de âmbito federal e estadual, conforme constam nas referências finais.

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa foi de analisar políticas públicas e documentos oficiais concernentes à violência escolar, que podem subsidiar a prática cotidiana do Orientador Educacional, verificando se conseguem orientar em suas tarefas diárias.

Para atender ao objetivo geral, a pesquisa apresentou os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar e analisar documentos oficiais que tratam da temática de violência no ambiente de escolas;
- b) Avaliar as contribuições que estão contidas nos documentos oficiais para a mediação do

Orientador Educacional nas suas práticas que envolvam a violência com/entre alunos da Educação Básica;

c) Relacionar os documentos que auxiliam o Orientador Educacional com ações práticas, destacando o caráter preventivo e/ou punitivo de cada um destes.

O artigo divide-se nas seguintes seções: metodologia, referencial teórico, resultados e discussão e, por fim, as considerações finais.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa esteve pautada na abordagem qualitativa (GIL, 2008) e nos pressupostos da pesquisa documental. Segundo Rosa (2013), a análise documental é uma importante técnica de pesquisa utilizada como ferramenta de coleta de registros e interpretação de documentos em fontes primárias (leis, decretos, instruções normativas) e secundárias (esclarecem o conteúdo das fontes primárias). Por sua vez, a análise qualitativa foi realizada a partir dos objetivos propostos, identificando nos documentos legais, dados referentes aos objetivos e problema da pesquisa.

A primeira fase da metodologia envolveu a definição das palavras-chave que nortearam a seleção de registros. Na etapa seguinte, o escopo da pesquisa foi definido, com o período compreendido, origem das políticas públicas a serem pesquisadas e tipos de fontes a serem acessadas.

De posse dos registros coletados, a análise documental de forma mais detalhada foi conduzida, observando o aspecto sócio-histórico e político, tema principal abordado no documento, ações e estratégias de intervenções práticas sugeridas.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR**

A autora Minayo (2020) define a violência como um fenômeno social e histórico, representado por atos cometidos por pessoas, famílias ou grupos, classes, nações com intuito de prejudicar outros ou a si próprios. Ela tipifica a violência em oito formas: interpessoal, espaços sociais, intrafamiliar, autoinfligida, criminal, estrutural, institucional, cultural.

No relatório sobre violência e saúde da Organização Mundial da Saúde, Etienne Krug e outros conceituaram a violência como o uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG *et al.*, 2002, p. 5).

Os conflitos vivenciados pela sociedade reverberam em outros ambientes. Nas escolas, encontramos sementes geradas nestes conflitos ocorridos por dificuldades nas relações pessoais como práticas antissociais, fracasso escolar, desmotivação. Vários estudos têm sido relatados mostrando a relação entre a violência na escola e a proficiência dos alunos, demonstrando que a violência afeta negativamente o desempenho destes (FARIA, 2020).

O autor Bernard Charlot (2002) expõe reflexões interessantes sobre os tipos de intervenção, que devem estar diretamente relacionados ao tipo de violência praticada/experimentada. No ambiente escolar, as intervenções recomendadas se dariam pelos profissionais da educação daquela comunidade escolar. E, as questões de incivilidade representada nas ações cotidianas de desordem, emissão de palavras ofensivas, destruição do patrimônio público merecem intervenção prática com

vistas a preparar o cidadão para a sociedade. Como são ações cotidianas, as intervenções, mais uma vez, devem ser efetuadas por profissionais capacitados da educação, como o Orientador Educacional.

## A AÇÃO MEDIADORA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

No ambiente escolar, o Orientador Educacional juntamente com outros profissionais da educação deve proporcionar situações e condições favoráveis ao desenvolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem, dentro de um ambiente educacional equilibrado, utilizando uma abordagem relacionada aos valores de ética, cidadania, relações de convivência e diversidade. Segundo a autora Miriam Pascoal (2008), desajustes como a agressividade, indisciplina, dificuldades de aprendizagem não são efeitos isolados e têm causas complexas, cuja raiz deve incluir a observação das relações do aluno com o ambiente entorno (colegas, docentes, conteúdos, comunidade, regras escolares) e da relação que o professor possui com aquela comunidade. Neste panorama, o autor Grinspun (*apud* PASCOAL, 2008) verifica a necessidade de nova abordagem da orientação, voltada para a ‘construção’ de um cidadão que esteja mais comprometido com a sua realidade e comunidade, trabalhando a subjetividade e a intersubjetividade através do diálogo nas relações estabelecidas.

Este novo olhar para o fazer do Orientador Educacional, como um mediador e mais participativo nas decisões da gestão escolar, está em consonância com suas atribuições descritas no Decreto nº 72.846/73. (BRASIL, 1973).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As palavras-chave e expressões que orientaram o processo de busca por documentos foram: violência escolar, cultura de paz, *bullying*, conflitos, dano ao patrimônio público, integridade moral, integridade física, incivilidade. A pesquisa foi realizada entre os meses de julho e agosto de 2022, por meio de investigações às políticas públicas educacionais emanadas da União e dos Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Santa Catarina. Com a expansão do uso da internet, as agências governamentais disponibilizam o conteúdo em sites oficiais, que foram consultados no intervalo de tempo de 1997 até os dias atuais (2022). Como o objetivo do trabalho era identificar documentos que pudessem servir de base para a ação prática do Orientador Educacional, entendeu-se que o período de vinte e cinco anos seria satisfatório para revelar os materiais vigentes.

No Quadro 1, a seguir, apresentam-se os *websites* investigados. Ressalta-se que o Estado de Santa Catarina publiciza documentos e cartilhas elaborados por outros Estados e pelo Ministério da Saúde sobre a temática e foi o que apresentou maior facilidade de pesquisa. Por outro lado, o *website* do Rio de Janeiro não possui filtro e os documentos precisaram ser pesquisados um a um.

**Quadro Nº 1 – Websites governamentais pesquisados**

Federação	Website
União	<a href="https://legislacao.presidencia.gov.br/">https://legislacao.presidencia.gov.br/</a>
Minas Gerais	<a href="https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/legislacao/">https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/legislacao/</a> <a href="https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao">https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao</a>
Rio de Janeiro *	<a href="https://www.seeduc.rj.gov.br/mais/legisla%C3%A7%C3%A3o">https://www.seeduc.rj.gov.br/mais/legisla%C3%A7%C3%A3o</a>
Santa Catarina	<a href="https://www.sed.sc.gov.br/busca?searchword=viol%C3%Aancia&amp;searchphrase=all">https://www.sed.sc.gov.br/busca?searchword=viol%C3%Aancia&amp;searchphrase=all</a>

\* busca por leis e resoluções. Não existe filtro de busca. As leis estão em drive, separados por ano.

Fonte: Autora (2022)

Com base na metodologia adotada e delimitação das palavras-chave e expressões, foram apontados e analisados um total de 39 (trinta e nove) registros em etapa inicial, entre leis, decretos, portarias e cartilhas. Parte dos registros não tratavam da temática de violência nas escolas e outras haviam sido revogados e, por isso, não seguiram nas etapas subsequentes. A análise documental prosseguiu com 20 (vinte) registros relevantes ao trabalho, sendo 05 (cinco) documentos legais da União (Quadro N°2), 08 (oito) publicados pelo Estado de Minas Gerais, 04 (quatro) pelo Estado de Santa Catarina e 03 (três) divulgados pelo Estado do Rio de Janeiro, relacionados no Quadro N° 3. Estes foram examinados quanto aos aspectos sócio-histórico e político, assunto principal abordado dentro do tema, a política e ações de implementação, estratégias direcionadas para intervenções práticas de profissionais da educação.

A seguir, no Quadro N° 2, apresenta-se as legislações, da esfera federal brasileira, voltadas direta ou indiretamente às instituições educacionais formais ou não formais relacionadas à promoção e à garantia dos direitos humanos e a estratégias para prevenção e combate à violência.

**Quadro N° 2 – Leis Federais**

	Documento	Política e Implementação	Ações e Estratégias
01	Decreto nº 7.037 de 21/12/2009	Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências.	Diretriz 19 - o item “e” do objetivo estratégico I cita a estratégia de mediação de conflitos com auxílio da Justiça Restaurativa [...]. Desdobra-se em duas fontes secundárias: 1) diálogos e mediação de conflitos nas escolas: guia prático para educadores; 2) a justiça restaurativa no ambiente escolar: instaurando o novo paradigma.
02	Lei nº 13.005 de 25/06/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE [...].	A temática da violência nas escolas é abordada nas metas 2, 3, 4 e 7, mais especificamente, nas estratégias das respectivas metas.
03	Lei nº 13.185 de 6/11/2015	Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).	Art. 4º - Inciso II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema.
04	Lei nº 13.819 de 26/04/2019	Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União [...].	O Art. 3º apresenta os objetivos da Política Nacional: promover a saúde mental, prevenir a violência autoprovocada, promover a educação de gestores e profissionais de saúde, dentre outros.
05	Decreto nº 10.225 de 05/02/2020	Regulamenta a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, [...].	O Art. 3º apresenta as ações do Comitê gestor propor e monitorar estratégias, ações de prevenção e de implementação da política bem como, propor campanhas de comunicação social.

Fonte: Autora (2022)

O Decreto nº 7.037/2009 é voltado para a promoção dos direitos humanos, através do Programa Nacional de Direitos Humanos. A violência nas escolas não é o tema principal do documento, mas está inserida na Diretriz 19, que trata do fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e outras instituições formadoras. Entre outros, o seu objetivo estratégico I é a inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica, conforme se pode verificar no

Quadro N°2, acima. O referido decreto não apresenta ações práticas, mas cita as estratégias de mediação de conflitos e de Justiça Restaurativa, que conduziram a documentos importantes, que foram considerados fontes secundárias do trabalho. São eles: diálogos e mediação de conflitos nas escolas: guia prático para educadores (BRASIL, 2014); a justiça restaurativa no ambiente escolar: instaurando o novo paradigma (PASSOS e RIBEIRO, 2016). Ambos apresentam atividades detalhadas para que o profissional da educação faça a mediação nos conflitos cotidianos, servindo de material de consulta para o Orientador Educacional. Em especial, as práticas baseadas na justiça restaurativa trazem procedimentos, práticas proativas e habilidades que colaboram na prevenção e na resolução positiva de conflitos em geral. São ferramentas simples em recursos e buscam o desenvolvimento dos valores: respeito, a empatia, a interconexão, a responsabilidade social e a autodisciplina.

A Lei nº 13.005 de 25/06/2014 (BRASIL, 2014) aprova o Plano Nacional de Educação. Todos os assuntos, que abrangem a educação brasileira, são abordados em 20 (vinte) metas e respectivas estratégias de implementação. A temática da violência nas escolas é abordada nas metas 2, 3, 4 e 7, mais especificamente, em estratégias das respectivas metas. As estratégias correspondentes tratam do acompanhamento e monitoramento das situações de violência na escola, assim como da implementação de políticas públicas para o combate destes eventos através da capacitação de profissionais da educação. A lei atua como um impulsionador de ações para práticas futuras e não fornece em seu texto referências práticas ao Orientador Educacional em sua atuação.

Por sua vez, a Lei nº 13.185 de 6/11/2015 (BRASIL, 2015) é voltada para um tipo específico de violência, o bullying. Ela padroniza definições, classificações e características relacionadas, além de apresentar os deveres da escola na conscientização, prevenção e combate no interior das mesmas. O documento legal apresenta como objetivo do programa, no Art. 4º, mais especificamente no inciso II, a capacitação de docentes e da equipe pedagógica, aí encontra-se o Orientador Educacional, para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução de problemas.

As Leis nº 13.819 de 26/04/2019 (BRASIL, 2019) e o Decreto nº 10.225 de 05/02/2020 (BRASIL, 2020) são ambas políticas públicas que tratam de violência autoprovocada e suicídio, orientando as instituições de ensino a realizar articulações intersetoriais, notificação ao Conselho Tutelar e capacitação dos gestores educacionais na prevenção destes eventos.

No Quadro N° 3, abaixo, estão listados os documentos emitidos pelos Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Santa Catarina e que foram analisados durante a pesquisa.

Quadro N° 3 – Leis estaduais

	Documento/ Esfera	Política e implementação	Tema	Ações e estratégias
01	Lei nº 22.443 de 21/12/2016 (MG)	Dispõe sobre o desenvolvimento de atividades educativas nos estabelecimentos de ensino de educação básica da rede estadual, nas situações que especifica.	Integridade física do patrimônio e de pessoas	Propõe a realização de atividades para os alunos que impactaram a integridade física do patrimônio ou moral dos professores.
02	Lei nº 22.623 de 27/07/2017 (MINAS GERAIS, 2017)	Estabelece medidas e procedimentos para os casos de violência contra profissionais da educação ocorridos no âmbito das escolas públicas estaduais.	Violência contra profissionais da educação	Define violência contra profissional da educação das escolas públicas estaduais, cita medidas de prevenção e orienta o registro dos eventos de violência. Contempla apenas o profissional.
03	Lei nº 22.789 de 26/12/2017 (MG)	Institui o Dia Estadual de Conscientização e Combate ao Bullying.	Bullying	Fomentada pela lei federal. nº 13.277 (Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola).
04	Lei nº 23.197 de 26/12/2018 (M G, 2018)	Institui o Plano Estadual de Educação-PPE para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências.	Violência nas escolas	A Diretriz X aponta o respeito aos direitos humanos e o combate ao preconceito e à violência no ambiente escolar, presentes nas metas 2, 3, 4 e 7. Destaque para duas ações: 2.4 (prevenção e combate à violência nas escolas) e 7.18 (implementação de políticas de combate à violência na escola mediante a adoção de mecanismos de garantia de segurança no ambiente escolar e de promoção da cultura de paz).
05	Lei nº 23.366 de 25/07/2019 (MG)	Institui a política estadual de promoção da paz nas escolas, a ser implementada nos estabelecimentos de ensino vinculados ao sistema estadual de educação.	Promoção de paz nas escolas	Art. 6° Os estabelecimentos de ensino observarão as seguintes diretrizes específicas: I – Inclusão, no projeto político-pedagógico, de plano de promoção da paz na escola [...] II – Instituição, no regimento escolar, de normas de convivência que explicitem direitos e deveres dos membros da comunidade escolar e procedimentos a serem adotados em caso de violência na escola [...]; III – registro dos casos de violência na escola, com informações sobre as providências adotadas e o monitoramento dos resultados, sem prejuízo [...]; IV – Organização de ações educativas, culturais, sociais e esportivas que valorizem o papel da família na formação de crianças e jovens e reforcem os vínculos entre a escola e a comunidade.
06	Lei nº 23.764 de 06/01/2021 (MG)	Institui Política Estadual de Valorização da Vida a ser implementada na rede estadual de ensino.	Violência auto-provocada	Foco no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, promoção da paz, envolvimento da família e atuação de equipes multiprofissionais.
07	Lei nº 23.895, de 3/9/2021 (MG)	Dispõe sobre a atenção à saúde ocupacional dos profissionais de educação da rede estadual de ensino.	Promoção de paz nas escolas	Foco na saúde dos profissionais de educação e capacitação dos gestores escolares.

	Documento/ Esfera	Política e implementação	Tema	Ações e estratégias
08	Resolução SEE nº 4.662 de 24/11/2021 (MG)	Institui o Programa de Convivência Democrática da rede estadual de ensino de Minas Gerais e Revoga o disposto na Resolução SEE Nº 3.685, de 29 de janeiro de 2018.	Promoção de paz nas escolas	Art. 2º - O Programa de Convivência Democrática tem por objetivos: IV - Contribuir para a prevenção e redução das violências no contexto escolar; Art. 3º - São eixos de atuação do Programa de Convivência Democrática: Educação em Direitos Humanos; Prevenção e Encaminhamento das Violências e Resolução Dialogada de Conflitos.
09	Lei nº 6.401 de 05/03/2013 (RJ)	Institui a “Semana de combate ao bullying e ao cyberbullying” nas escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro, [...].	Bullying	Institui a “Semana de Combate ao Bullying e ao Cyberbullying” nas escolas públicas estaduais, na primeira semana do mês de abril, [...].
10	CISEEDUC/SUP-GE SEI nº 22 de 15/08/2019 (RJ)	Institui Protocolo de procedimentos em caso de automutilação, tentativa de suicídio e suicídio consumado.	Violência autoprovocada	Instrumento das Unidades Escolares para a prática de ações intersetoriais no enfrentamento das violências autoprovocadas, [...].
11	Lei nº 9.699 de 27/05/2022 (RJ, 2022)	Dispõe sobre Campanha Estadual de Prevenção e Combate a Automutilação nas escolas da rede de ensino no estado do Rio de Janeiro.	Violência autoprovocada	Define automutilação, a frequência anual da campanha no início do ano letivo e suas diretrizes.
12	Guia Lidando com o luto por suicídio (SC)	Material traduzido por Prefeitura e Ministério Público, de Porto Alegre. Disponibilizado por Estado de Santa Catarina.	Violência autoprovocada	Guia adaptado e traduzido para apoio e assistência prestados a pessoas afetadas por um suicídio por parte de profissionais da educação em escolas.
13	Portaria nº1.122 de 19/06/2019 DOE nº 21.042 de 25/07/2019 (SC, 2019)	Regulamenta a elaboração do regimento interno da unidade escolar, constando como anexo no Projeto Político-pedagógico (PPP), quanto à caracterização dos atos de indisciplina e suas consequências no ambiente das unidades escolares da Rede Estadual de Educação.	Procedimento pedagógico para prevenção	Art. 3º - O regimento escolar, deve especificar as condutas que possam caracterizar atos de indisciplina, incivildade, falta de urbanidade que se diferenciam de violências, bem como as ações pedagógicas, além das administrativas e ações preventivas implantadas pela unidade escolar. Art. 6º - O ato indisciplinar cometido deverá seguir um rol de medidas a serem adotadas, as quais não podem acarretar vexame ou constrangimento a estudantes [...].
14	Saúde mental na escola: material psicoeducativo para professores (SC)	Elaborado por Universidade Federal do Rio Grande do Sul e outras instituições estaduais. Disponibilizado por Estado de Santa Catarina.	Procedimento pedagógico para prevenção	Apresenta orientações para identificar diferentes situações que envolvem as questões de saúde mental na infância e na adolescência no cotidiano escolar.
15	Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola (SC)	Institui a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências nas Escolas.	Procedimento pedagógico para prevenção	Trata da criação do Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola, com o objetivo de promover uma educação em e para os direitos humanos na Educação Básica.

Em relação aos *websites* estaduais, o Estado de Santa Catarina foi aquele que permitiu maior facilidade de busca por documentos, por sua interface com mais recursos. Outra particularidade é que publiciza documentos e cartilhas elaborados no Rio Grande do Sul e pelo Ministério da Saúde sobre a temática, representando um ótimo banco de dados sobre a violência no ambiente escolar.



No Brasil, a violência nas escolas começou a ser tratada na forma de documento oficial com o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) como ponto de partida para promover ações educativas de erradicação de violência. Posteriormente, o país elaborou leis voltadas para tipos específicos de violência, dentre elas o bullying e, mais recentemente, a automutilação e o suicídio. As políticas públicas estaduais vêm para contextualizar e normatizar as leis federais em suas regiões, conforme destaca o autor Paiva (2016).

No Quadro N°3, a coluna “Tema” classificou a temática em: *bullying*, violência contra profissionais da educação; violência nas escolas; promoção de paz nas escolas; violência autoprovocada e, finalmente, procedimento pedagógico para prevenção. Aqui, vale destacar que o Estado de Minas Gerais é detentor da única política pública voltada para a proteção física dos profissionais de educação, com direcionamento para punição do agente da violência.

O tema *bullying* é abordado em documentos dos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Os registros que tratam do *bullying*, apenas instituem uma data para a conscientização sobre o bullying, tomando como base a Lei federal nº 13277 (BRASIL, 2016), que institui o dia 7 de abril como o dia nacional de combate ao bullying e à violência na escola.

A violência autoprovocada foi motivo de elaboração de documentos oficiais nos três estados analisados. No Estado de Minas Gerais, a Lei nº 23.764 (MINAS GERAIS, 2021) instituiu uma política para o desenvolvimento socioemocional dos alunos e atuação de equipes multiprofissionais. No estado do Rio de Janeiro, a Comunicação Interna SEI nº 22 (RIO DE JANEIRO, 2019) é um documento que apresenta um protocolo com ações preventivas, de intervenção e de pósvenção (apoio e assistência prestados a pessoas afetadas por um suicídio, seja alunos, pais, profissionais e a comunidade escolar) e o guia “lidando com o luto por suicídio” (SANTA CATARINA, 2018) foi adaptado pelo Estado de Santa Catarina com orientações para de pósvenção. Ambos os documentos auxiliam a ação prática do Orientador Educacional no tratamento da violência autoprovocada.

A promoção de paz nas escolas é tratada em 03 (três) registros, todos mineiros, como se pode observar no Quadro N° 3. A legislação mais recente tem como eixos a educação em direitos humanos, a prevenção e encaminhamento das violências e a resolução dialogada de conflitos. Trata-se da Resolução SEE nº 4.662 (MINAS GERAIS, 2021), que representa uma importante ferramenta desenhando o panorama da violência nas escolas através do registro dos casos e das ações preventivas.

A Lei nº 23.366 (MINAS GERAIS, 2019) definiu o que se entende por violência em Minas Gerais. A política fortalece o papel da escola como espaço para resolver conflitos através do diálogo e para desenvolver aspectos de cidadania, solidariedade e tolerância nos indivíduos. E, por fim, a Lei nº 23.895 (MINAS GERAIS, 2021), complementa o Decreto nº 7.037 (BRASIL, 2009), pensando na promoção de paz para bem-estar e capacitação dos profissionais de educação.

Na última coluna do Quadro N° 3, é apresentado resumo da análise das ações e estratégias trazidas nos registros estudados, para destacar aplicabilidade na ação mediadora diária do Orientador Educacional, através da descrição de atividades práticas voltadas para a violência no interior das escolas.

O documento “saúde mental na escola: material psicoeducativo para professores” (RIO GRANDE DO SUL, 2019), encontrado no site da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e elaborado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria com as secretarias de saúde e de educação do município de Porto Alegre e outras instituições, tem por finalidade auxiliar o professor nas questões de saúde mental que podem desencadear problemas comportamentais (agressividade, desatenção, lesão autoprovocada) e outras situações importantes como *bullying* e *cyberbullying*. Assim, este registro representa um material de consulta para o Orientador Educacional, no trabalho preventivo de casos diversos de violência.

A política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola (SANTA CATARINA, 2018) indica algumas ações, um fluxograma de atendimento com as medidas a serem tomadas baseadas nas legislações, um glossário de violências e, toda uma fundamentação legal e teórica sobre o assunto. A política objetiva “auxiliar as escolas no cumprimento de seu imperioso papel de ensinar bem e a todos” (Ibid., 2018, p. 8).

A lei mineira nº 22.443 (MINAS GERAIS, 2016), tem caráter punitivo, voltado para alunos que tenham danificado física ou moralmente os profissionais de educação. A legislação propõe atividades educativas para estes estudantes, sem descrever como seriam estas atividades.

Um resumo da análise dos 20 (vinte) documentos selecionados e analisados na pesquisa documental é apresentado no Quadro N°4, destacando as principais contribuições de cada um e se auxiliam o Orientador Educacional com ações práticas diretas.

**Quadro N° 4 – Resumo da Análise Documental**

	Documento	Contribuições	Caráter (Prev/Pun)	Ação prática direta para OE?
01	Decreto nº 7.037 de 21/12/2009	Diálogos e mediação de conflitos nas escolas: guia prático para educadores, fonte secundária obtida a partir do decreto.	Prev	Sim
02	Decreto nº 7.037 de 21/12/2009	A justiça restaurativa no ambiente escolar: instaurando o novo paradigma, fonte secundária obtida a partir do decreto.	Prev	Sim
03	Lei nº 13.005 de 25/06/2014	Estimula a capacitação de profissionais da educação.	Pre	Não
05	Lei nº 13.819 de 26/04/2019	Estimula a capacitação de gestores da educação para promover a saúde mental	Prev	Não
06	Decreto nº 10.225 de 05/02/2020	Apresenta ações a nível federal, que não são diretamente aplicáveis no fazer do Orientador Educacional.	—	Não
07	Lei nº 22.443 de 21/12/2016	Proposta de atividades com alunos que impactaram a integridade física do patrimônio ou integridade moral dos professores, sem detalhar estas atividades.	Pun	Não
08	Lei nº 22.623 de 27/07/2017	Procedimento para chefia imediata em caso de violência física/verbal ou ameaça sofrida por profissional da educação, dentro de escolas públicas estaduais.	Prev e Pun	Não
09	Lei nº 22.789 de 26/12/2017	Estimula a pensar atividades de prevenção ao Bullying, anualmente, no dia 7 de abril.	Prev	Não
10	Lei nº 23.197 de 26/12/2018	Destaca a importância da família e órgãos públicos no fazer do Orientador Educacional para atuar nas ações de prevenção e combate à violência.	Prev	Não
11	Lei nº 23.366 de 25/07/2019	Cita instrumentos de pesquisa e diagnóstico a ser desenvolvidos, para posterior disponibilização a comunidade escolar, incluindo o Orientador Educacional.	—	Não
12	Lei nº 23.764 de 06/01/2021	Cita as diretrizes da política, sem contribuição prática.	Prev	Não
13	Lei nº 23.895, de 3/9/2021	Cita medidas de atenção à saúde ocupacional que podem ser realizadas para benefício dos profissionais, além da necessidade de capacitação destes.	Prev	Não
14	Resolução SEE nº 4.662 de 24/11/2021	Disponibiliza o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação em Direitos Humanos para registro de casos de violência	—	Não
15	Lei nº 6.401 de 05/03/2013	Estimula a pensar atividades de prevenção ao Bullying e ao Cyberbullying, anualmente, na primeira semana do mês de abril.	Prev	Não
16	CI SEEDUC/SUP-GE SEI nº 22 de 15/08/2019	Apresenta passo a passo de ações para Prevenção, Intervenção, Posvenção em casos de violência autoprovocadas.	Prev	Sim
17	Lei nº 9.699 de 27/05/2022	Estimula a pensar atividades de prevenção e combate a automutilação no início do ano letivo.	Prev	Não

	Documento	Contribuições	Caráter (Prev/Pun)	Ação prática direta para OE?
18	Guia Lidando com o luto por suicídio (2018)	Guia traduzido, voltado para a prevenção de suicídio, com ações que podem ser conduzidas pelo Orientador Educacional nas escolas que recebem a notícia de suicídio de seus discentes.	Prev	Sim
19	Portaria nº1.122 de 19/06/2019	Cita ações para tratar ato infracional e indisciplinar, sem detalhamento.	Pun	Não
20	Saúde mental na escola: material psicoeducativo para professores	Cartilha orientativa para docente lidar com questões socioemocionais. Caracteriza problemas emocionais, cita o que o Orientador Educacional pode ou não fazer para auxiliar o discente.	Prev	Sim
21	Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola	Apresenta: dez passos para prevenir violências na escola; fluxo para atendimento pelos diferentes órgãos institucionais em apoio às escolas.	Prev	Sim

\*1 Legenda: Preventivo: Prev Punitivo: Pun

Fonte: Autora (2022)

O Quadro N° 4 acima, pretendeu responder um dos objetivos específicos do trabalho, apontando os documentos que auxiliam o Orientador Educacional com ações práticas, destacando o caráter preventivo e/ou punitivo de cada um destes. Foram analisados 21 (vinte e um) documentos, dos quais 14 (catorze) possuem caráter preventivo, seguido de 02 (dois) de caráter punitivo, 01 (um) documento apresenta características para prevenção e punição e 04 (quatro) documentos têm papel informativo. As esferas federal e estadual, para os Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Santa Catarina, todos, apresentaram documentos com o objetivo de prevenir eventos de violência no ambiente escolar.

Os Estados de Minas Gerais e Santa Catarina apresentaram documentos para auxiliar o Orientador Educacional nas ações punitivas. O Estado de Minas Gerais preocupou-se principalmente com ações de discentes que afetam a integridade física do patrimônio e a integridade moral dos professores. O outro documento de caráter punitivo é apresentado pelo Estado de Santa Catarina, que pretende formalizar no regimento escolar as ações pedagógicas e administrativas para tratar as condutas relacionadas a atos de indisciplina, incivilidade e falta de urbanidade e outras relacionadas à violência.

A última coluna do Quadro N°4 pretende auxiliar a prática cotidiana do Orientador Educacional, indicando as fontes que auxiliam a ação prática direta deste profissional da educação, que representam 29% dos registros selecionados. Evidencia-se que, a maior parte dos registros pesquisados não contribuem com ações efetivas e práticas no cotidiano do Orientador Educacional. A pesquisa selecionou 06 (seis) documentos, todos de caráter preventivo. Eles norteiam ações para identificar aspectos que possam levar a eventos de violência no ambiente escolar e relatam ações estratégicas para prevenir conflitos. Na esfera federal, a análise do Decreto nº 7.037 de 21/12/2009 serviu de base para o encontro de duas fontes secundárias que enumeram ações práticas: diálogos e mediação de conflitos nas escolas: guia prático para educadores; a justiça restaurativa no ambiente escolar: instaurando o novo paradigma. Outro registro de ação prática é a CI SEEDUC/SUPGE SEI nº 22 (RIO DE JANEIRO, 2013), elaborada pelo Estado do Rio de Janeiro. O documento é voltado para casos de violência autoprovocada, que relata passo a passo de ações preventivas e também sugere ações de intervenção e pós-venção. O Estado de Santa Catarina também corrobora com o tema de violência autoprovocada, através da divulgação do material traduzido pelo Estado do Rio Grande do Sul e denominado “Guia Lidando com o luto por suicídio”. O Estado de Santa Catarina ainda contribui com mais dois registros que auxiliam a ação prática direta do Orientador Educacional. O primeiro deles é uma cartilha orientativa para os docentes lidarem com questões socioemocionais, denominado “Saúde mental na escola: material psicoeducativo para professores”, que foi elaborada pelo Estado

do Rio Grande do Sul e é divulgado no *website* do Estado de Santa Catarina. O segundo registro é a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola, que enumera dez passos para prevenir violências na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, “A ação mediadora da Orientação Educacional na violência escolar: uma pesquisa documental”, possibilitou uma reflexão sobre os documentos legais que apoiam o Orientador Educacional no diálogo e nas ações a serem realizadas em casos de conflitos no ambiente escolar.

Entre os registros analisados, através da abordagem qualitativa, estavam leis, decretos, resoluções, normativas internas e cartilhas informativas, disponíveis em *websites* oficiais. Foram explorados documentos da União e dos Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Santa Catarina, emitidos a partir do ano de 1997 e ainda vigentes. O *website* da Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina foi o que propiciou mais ferramentas facilitadoras de busca dos registros.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados, uma vez que foi possível identificar e analisar as políticas públicas e outros registros provenientes destas, a respeito do tema de violência no ambiente escolar. A pesquisa documental possibilitou analisar, a partir das leituras criteriosas, 20 (vinte) documentos voltados para prevenção e punição de eventos envolvendo violência no âmbito escolar. Deste universo, foram apontados 06 (seis) documentos que podem servir de subsídio para a ação prática direta e mediadora do Orientador Educacional, através da descrição de atividades práticas voltadas para a violência no interior das escolas, quais sejam: diálogos e mediação de conflitos nas escolas: guia prático para educadores; a justiça restaurativa no ambiente escolar: instaurando o novo paradigma; documento da CI/ SEEDUC Nº 22; guia lidando com o luto por suicídio; saúde mental na escola: material psicoeducativo para professores e a política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola.

Por fim, se faz importante destacar o papel mediador do Orientador Educacional, bem como, concluir que suas atribuições estão alinhadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB,1996), dentre elas, a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência. (BRASIL, 1968).

Dessa forma, a pesquisa pretendeu ser um suporte teórico e prático para atuação do Orientador Educacional, oferecendo materiais para serem consultados em sua ação mediadora cotidiana em casos de violências no ambiente escolar. Como proposta de pesquisas futuras, está a sugestão de direcionar a documentos elaborados por outros estados, que não foram apresentados no presente artigo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas: versão resumida**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS. Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967_por)>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº72.846, de 26 de setembro de 1973**. Regulamenta [...]o exercício da profissão de orientador educacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72846-26-setembro-1973-421356-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968**. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/l5564.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5564.htm). Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Casa Civil, 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: 25 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm). Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público (org.). **Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas: guia Prático para Educadores**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/publicacoes/245-cartilhas-e-manuais/6004-dialogos-e-mediacao-de-conflitos-nas-escolas>. Acesso em 25 fev.2023.

BRASIL. **Lei n. 13.185, de 06 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm). Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.819, de 26 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, [...]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13819.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13819.htm). Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº10.225, de 05 de fevereiro de 2020**. Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, [...]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10225.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10225.htm). Acesso em: 25 fev. 2023.

CHARLOT. B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão; tradução: Taborda, S. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, nº8, p.432-443, jul/dez 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5864/3460>. Acesso em: 25 fev. 2023.

FARIA, Antônio Claudio Lopes de. **Violência nas escolas e desempenho dos estudantes do ensino médio no Brasil**. 2020, 59f. Dissertação (Mestrado em Economia), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa MG, 2020. Disponível em: <https://locus.ufv.br//handle/123456789/27832>. Acesso em: 25 fev. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

KRUG, Etienne G.; LINDA, DAHLBERG, Linda L.; MERCY, James A.; ZWI, Anthony B.; LOZANO, Rafael (edit.). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2002.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Lei nº 22.443, de 21 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre o desenvolvimento de atividades educativas nos estabelecimentos de ensino de educação básica da rede estadual, nas situações que especifica. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/22443/2016/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Lei nº 22.623, de 27 de julho de 2017**. Estabelece medidas e procedimentos para os casos de violência contra profissionais da educação [...]. Caderno 1, p. 1. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/22623/2017/?cons=1>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Caderno 1, p. 2. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23197/2018/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Lei nº 23.366, de 25 de julho de 2019**. Institui a política estadual de promoção da paz nas escolas, [...]. Caderno 1, p. 11. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23366/2019/?cons=1>. Acesso em: 25 fev. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Lei nº 23.764, de 06 de janeiro de 2021**. Institui a política estadual de valorização da vida, [...]. Caderno 2, p. 4. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23764/2021/?cons=1>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.662, de 24 de novembro de 2021**. Institui o Programa de Convivência Democrática [...]. Caderno 1, p. 19. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.692,%20DE%2029%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202021.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Lei nº 23.895, de 03 de setembro de 2021**. Dispõe sobre a atenção à saúde ocupacional dos profissionais de educação da rede estadual de ensino. Caderno 2, p. 1. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23895/2021/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, Kathie (org.). **Impactos da Violência na Saúde**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Coordenação de Desenvolvimento Educacional e Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca; Editora ENSP Fiocruz, 2020 p. 21-42.

- PASCOAL, M. *et al.* O Orientador Educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 101-120, jun. 2008.
- PASSOS, Celia; RIBEIRO, Olga Passos. **A justiça restaurativa no ambiente escolar: instaurando o novo paradigma**. Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, RJ, 2016. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/216116/Cartilha\\_A\\_Justica\\_Restaurativa\\_no\\_Ambiente\\_Escolar.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/216116/Cartilha_A_Justica_Restaurativa_no_Ambiente_Escolar.pdf). Acesso em: 25 fev. 2023.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **CI SEEDUC/SUPGE SEI nº 22, de 15 de agosto de 2013**. Protocolo de procedimentos em caso de automutilação, tentativa de suicídio e suicídio consumado. Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/mais/legisla%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 25 fev. 2023.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Lei nº 9.699, de 27 de maio de 2022**. Dispões sobre a campanha estadual de prevenção e combate a automutilação nas escolas da rede de ensino no estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/mais/legisla%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 25 fev. 2023.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. **Guia Lidando com o luto por suicídio: guia breve adaptado para pós-venção em escolas**. (2018). Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/politica-prevencao-as-violencias-na-escola-335/8214-lidando-com-o-luto-por-suicidio-po-svenc-a-o-escolas-2019>. Acesso em: 25 fev. 2023.
- SANTA CATARINA. **Saúde mental na escola: material psicoeducativo para professores**. Porto Alegre, RS, 2019. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/politica-prevencao-as-violencias-na-escola-335/8217-saude-mental-na-escola-1>. Acesso em: 25 fev. 2023.
- ROSA, Paulo Ricardo da Silva. **Uma Introdução a Pesquisa Qualitativa em Ensino de Ciências**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/38904066/Livro\\_Uma\\_introdu%C3%A7%C3%A3o\\_%C3%A0\\_pesquisa\\_Qualitativa\\_em\\_ensino\\_de\\_ci%C3%A4ncias](https://www.academia.edu/38904066/Livro_Uma_introdu%C3%A7%C3%A3o_%C3%A0_pesquisa_Qualitativa_em_ensino_de_ci%C3%A4ncias). Acesso em: 25 fev. 2023.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola**. Florianópolis, SC: Secretaria de Estado da E, 2018. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/6613-politica-de-educacao-prevencao-atencao-e-atendimento-as-violencias-na-escola>. Acesso em: 25 fev. 2023.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 1.122, de 19 de junho de 2019**. Regulamenta a elaboração do Regimento Interno da Unidade Escolar [...]. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/248541741/doesc-25-06-2019-pg-13>. Acesso em: 25 fev. 2023.
- UNESCO. **Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial**. Brasília, 2019.

# GESTÃO ESCOLAR E O PAPEL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE IBIRUBÁ-RS: UM ESTUDO DAS INTER-RELAÇÕES

GODOY, Monique Medeiros de Souza de<sup>140</sup>; NAVARINI, Jussara<sup>141</sup>  
E-mail: monique-souza@uergs.edu.br; jussara-navarini@uergs.edu.br

## RESUMO

O presente artigo intitulado “Gestão Escolar e o Papel Do Supervisor Pedagógico nas Escolas no Município de Ibirubá-RS: Um estudo das inter-relações”, teve como objetivo compreender como funciona as inter-relações das Equipes Diretivas de escolas de duas esferas do município de Ibirubá-RS que atendem o nível de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. Os objetivos específicos visaram descrever as funções do Supervisor nas Instituições de Ensino, analisando por meio do questionário se o profissional responsável compreende e desempenha suas funções nas instituições, percebendo também se a Equipe Diretiva consegue administrar e dividir as tarefas. Para isso, é necessário situar a gestão e as estruturas organizacionais constituídas pelas instituições de ensino, com autores como José Carlos Libâneo e Heloísa Lück. Para tanto, foi desenvolvida pesquisa exploratória, tendo como instrumento de pesquisa o questionário. Foram aplicados dois questionários, sendo um elaborado aos Supervisores e o outro à equipe diretiva. Após a coleta dos dados, os mesmos foram analisados de maneira qualitativa discutindo as respostas do questionário de modo a comparar com a bibliografia pesquisada. Como resultado da pesquisa foi possível constatar que as Equipes Gestoras não conseguem seguir em sua totalidade a Gestão Democrática-Participativa, isso influencia de forma significativa no trabalho dos Supervisores, no entanto, os mesmos esforçam-se para desempenhar suas funções.

**Palavras-Chave:** Inter-relação. Supervisão. Equipe Gestora.

## ABSTRACT

The present article entitled “School Management and the Role of the Pedagogical Supervisor in Schools in the City of Ibirubá/RS: A study of interrelationships”, aimed to understand how the interrelationships of School Management Teams in two spheres of the city of Ibirubá/RS that attend the early and final years of Elementary School. Thus, the specific objectives aimed to describe the functions of the Supervisor in Educational Institutions, analyzing through the surveys if the responsible professional understands and performs his functions in the institutions, also realizing if School Management Team can manage and divide the tasks. Hence, it is necessary to situate the management and organizational structures constituted by educational institutions, with authors such as José Carlos Libâneo and Heloísa Lück. Therefore, exploratory research was developed, using the surveys as a research instrument. Two surveys were applied, one designed for Supervisors and the another one for the Management Team. After collecting the data, they were analyzed qualitatively by discussing the answers to the surveys in order to compare it with the researched bibliography. As a result of the

---

<sup>140</sup> Discente do Curso de Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, e-mail :moniquemedeiros20@hotmail.com

<sup>141</sup> Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, e-mail: jussara-navarini@uergs.edu.br



research, it was possible to verify that the Management Teams cannot follow the Democratic-Participative Management in its entirety, this significantly influences the work of the Supervisors, however, they strive to perform their functions.

**Keywords:** Interrelationships. Supervisor. Management Team.

## INTRODUÇÃO

O conceito de gestão é uma nomenclatura ou construção histórica modificada e estudada conforme as demandas sociais surgiam e continuam a surgir, ganhou evidência a partir da década de 90, ao ponto que, o gestor deve desmistificar sua função nas instituições de ensino, mobilizando ações, observando e gerindo as potencialidades e dificuldades presentes no ambiente (LÜCK, 2012). Portanto, a Gestão se deve ao processo de gerenciar as relações e dinâmicas que ocorrem dentro do sistema educacional baseado nos princípios democráticos e com transparência.

Desta forma, podemos compreender que a gestão trata da administração de recursos com tomada de decisões com princípio no planejamento, distribuição de tarefas e participação de pessoal para melhor atender o seu objetivo no educandário como espaço de desenvolvimento integral (características intelectual, física, emocional, social e cultural). Assim sendo, entendemos que a escola é constituída não somente de recursos, mas de relações, o que a mantém como um espaço possuidor de cultura organizacional, pois essa representa as ações, valores, ou seja, a identidade da escola.

Portanto, há de se considerar que as instituições possuem cultura diversificada, uma vez que são constituídas de indivíduos heterogêneos, desde o corpo docente, funcionários e corpo discente. Nessa premissa, ao considerar os relacionamentos interculturais, e as possíveis formas de aplicação da cultura e da comunicação nesses ambientes, viabilizadas nas reuniões, salas de aula ou até mesmo no modo como recebem as famílias e os estudantes, na maneira como se dispõem os espaços e até mesmo como deixamos o local após o uso. Tratando-se assim das partilhas e das vivências no ambiente escolar, compreende-se que, com planejamento e empenho da equipe, estas relações podem ser moldáveis.

Por conseguinte, há várias concepções de gestão, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), como as citadas: técnico-científica, autogestionária, interpretativa e democrática-participativa. Entre estas, destaca-se a democrática-participativa, pois é aquela que permite que as inter-relações não sejam hierárquicas, nem baseadas no poder exercidos pelos cargos.

Este tipo de gestão, é entendido como uma gestão comunicativa, com ênfase nas relações saudáveis e boas práticas, o que gera consequentemente um conhecimento coletivo e claro das metas da escola, proporcionando além de um clima agradável de trabalho, maior comunicação com as famílias e transmissão de confiança, ponderando que as ações da escola têm influência direta na comunidade em que estão inseridos.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) descrevem o Coordenador Pedagógico entendido como o mesmo que Supervisor Escolar. Este profissional é responsável por supervisionar e acompanhar as atividades de cunho pedagógico, prestando assistência ao corpo docente. Contudo, Nodari (2018) alerta para a importância de o Coordenador Pedagógico estar ciente da realidade da comunidade para assim conseguir construir conexões palpáveis, impulsionando um ambiente autônomo e criador de possibilidades.

De fato, é função do Coordenador Pedagógico proporcionar espaços para a resolução de problemas do cotidiano, mas para isso é necessário que haja escuta ativa e espaço para que as comunicações aconteçam, e assim o corpo docente exponha suas angústias, estabelecendo vínculos entre a

comunidade escolar.

Portanto, as práticas exercidas na instituição de ensino iniciam nas relações estabelecidas entre os membros da Equipe Diretiva, pois quando adotada uma concepção democrática, terão como consequência as relações que aos poucos criarão conexões que se estenderão aos docentes, alunos e também a comunidade, a qual participa na tomada de decisões e com isso a possibilidade de fala e escuta ativa.

Seguindo a premissa das relações profissionais existentes em uma instituição de ensino e entendendo a função do Supervisor Pedagógico como parte primordial na composição da Equipe Diretiva, auxiliando os professores no processo de ensino-aprendizagem, formativo, de autonomia pedagógica e também criativa, torna-se importante a discussão sobre a equipe Diretiva em Supervisão Escolar e o papel do Supervisor com foco nas funcionalidades e inter-relações estabelecidas nas instituições de ensino.

Considerando o papel da gestão escolar como o centro de organização e administração para o bom funcionamento da escola e, que o Supervisor Pedagógico é parte integrante da gestão, que desempenha papel de orientação e suporte aos professores. Portanto, a investigação da referida pesquisa se dá pela importância do profissional de Supervisão Pedagógica na Equipe Gestora, tendo como premissa a concepção de que uma Gestão Participativa e Democrática, é aquela que existe colaboração entre os envolvidos e a função do Supervisor Pedagógico pode se concretizar em muitos espaços e circunstâncias nas instituições.

Levando em conta que os modos de gerir a escola influenciam nas relações e nas aprendizagens, pois todas as ações realizadas no âmbito escolar são consideradas práticas educativas e nestas também estão as relações. Posto isto, este trabalho teve o objetivo de compreender como funcionam as inter-relações das Equipes Diretivas de escolas do município de Ibirubá-RS, que atendem o nível de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. Dessa forma, buscou-se entender quais são as funções do Supervisor no ambiente institucional, bem como analisar as perspectivas, funcionalidades e autonomia deste profissional no estabelecimento de ensino, com o intuito de colaborar para os inter-relacionamentos entre os membros da Equipe Gestora.

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento do estudo, foi utilizada pesquisa exploratória. Conforme Antônio Carlos Gil as “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (2008, p. 27), visto que este tipo de pesquisa tem problema preciso como o autor sugere, sendo assim, necessário a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática.

Para a coleta dos dados foram utilizados dois questionários, sendo um aplicado às Direções e o outro à Supervisão Escolar das três escolas no município de Ibirubá-RS: duas estaduais e uma municipal. A escolha das escolas deu-se a partir de alguns parâmetros de similaridade, como o nível de Educação Básica e os profissionais participantes, bem como a disponibilidade em participar. As respostas obtidas através do questionário foram discutidas tendo como aporte teórico autores relacionados à temática como José Carlos Libâneo, João Ferreira Oliveira, Mirza Seabra Toschi, Karen Elisabete Rosa Nodari e Heloísa Lück.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), tendo como protocolo de aprovação o Número do Parecer: 5.692.006.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### QUESTIONÁRIO AOS DIRETORES

Participaram da pesquisa três Diretores, que foram nomeados com as letras do alfabeto “A”, “B” e “C”. As primeiras questões referiam-se ao perfil dos participantes. A partir das respostas das questões foi possível observar que todos os Diretores possuem pós-graduação, sendo que apenas o Diretor B tem a formação específica em Gestão Educacional. O tempo de atuação na Direção dos entrevistados A e C é de 11 a 15 anos e o B de 1 a 5 anos.

Quanto as questões relacionadas a temática, os participantes responderam a perguntas sobre a função do Supervisor Pedagógico como membro da Equipe Diretiva. Dessa forma, observou-se que as respostas obtidas entre os Diretores foram semelhantes, sendo que esses destacam que o Supervisor Pedagógico possui o papel de auxiliar os professores no trabalho pedagógico, além de detectar dificuldades no ambiente escolar e buscar novas estratégias de ensino. De acordo com Rangel (2009, p. 88), as responsabilidades do Supervisor são complexas:

Entre as atribuições da supervisão na escola: planejamento, acompanhamento e avaliação da construção e implementação coletiva do projeto político-pedagógico e de outros projetos, com propostas e temas específicos; coordenação do planejamento e implementação de currículo e programas; apoio didático-pedagógico à equipe docente, com especial atenção a práticas de ensino e avaliação que favoreçam a aprendizagem; acompanhamento do fluxo de informações da escola e sua circulação na comunidade, assim como de informações recebidas de outras instâncias do sistema educacional; [...] coordenação de atividades que propiciem a participação das famílias e seu diálogo com professores e demais serviços administrativos e pedagógicos da escola, como o serviço de orientação educacional, coordenação de formação docente continuada [...].

Considerando as diversas atribuições do Supervisor Pedagógico, citadas pelo autor, pode-se dizer que os diretores em questão têm conhecimento das atribuições deste profissional que atua nas suas respectivas escolas. No entanto, algumas atribuições descritas pelo autor não foram expostas nas respostas dos participantes, portanto, acredita-se que tais atribuições são divididas entre os membros da Equipe Diretiva ou decididas pelos Diretores e Vice-Diretores.

Ao questionar os diretores sobre quais profissionais compõe a sua Equipe onde atuam, foram relatadas as seguintes descrições de equipes:

**Diretor A:** *esclarece que sua equipe é composta por três Vice-Diretores, sendo um para cada turno. Dois Supervisores Pedagógicos, um responsável para as séries iniciais e outro para séries finais. Apesar de contar com dois Supervisores, o participante “A” relata não possuir em sua equipe uma Orientadora Educacional, insinuando que o profissional responsável pela supervisão escolar, atende também, a demanda de orientação.*

**Diretor B:** *descreve que sua Equipe Diretiva conta com um Diretor, um Vice-Diretor, um Supervisor Educacional e um Orientador Educacional. Observou-se que nessa escola, pela equipe possuir Orientador Educacional, o trabalho do Supervisor está mais relacionado aos professores de todas as etapas de ensino.*

**Diretor C:** *Sua equipe é composta por um Diretor, um Vice-Diretor no turno da manhã e outro para o período da tarde, dois Supervisores e um Orientador Educacional. A função do Supervisor nesta instituição, não foi subdividida entre as etapas de ensino, mas sim aos turnos letivos. Por contar com Orientador Educacional, o participante afirma que as funções entre a equipe são organizadas de modo a atender as demandas, sem sobrecarregar os funcionários.*

Tendo em vista que ao descrever a composição da Equipe Diretiva, os Diretores “A”, “B” e “C” destacam a importância de um Supervisor Pedagógico para a estruturação do ambiente escolar e, a partir disso, foi questionado a maneira que este profissional consegue desempenhar sua função e quais espaços a equipe diretiva proporciona para que a ação aconteça.

O Diretor “C” citou como espaços para atuação a participação destes em reuniões da equipe, formações pedagógicas e a observação de professores em sala de aula, analisando seus planejamentos e comparando aos documentos normativos.

Conforme Roberto Giancaterino (2010, p. 92):

A supervisão educacional tem por objetivo principal propiciar melhores condições para o desenvolvimento de processo de ensino e aprendizagem, analisando planos de ensino, constatando que há professores que desconhecem a sistemática de planejamento, sendo assim, provavelmente, o supervisor educacional organizará um trabalho conjunto com a Administração da escola, os professores e os alunos, visando assim dirimir as dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

Considerando a resposta do diretor C, pode-se dizer que a função de supervisor está sendo desempenhada de acordo com a proposta de Giancaterino, pois o objetivo da escola é visar a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Isso também pode ser observado na resposta da diretora “B”, a qual está voltada aos princípios de uma gestão democrática *“O Supervisor tem total autonomia para o desempenho de suas funções. Além do espaço físico para planejamento, o Supervisor, com o apoio da Direção, tem respaldo para organizar espaços e momentos para o desempenho de suas atribuições”* (Diretor B, 2022, s.p.).

Os diretores aparentemente fornecem espaço para que os Supervisores participem e organizem as demandas da instituição, o que acaba sendo de extrema importância para as inter-relações, esforçando-se sempre para atender os objetivos de suas funções.

## QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SUPERVISORES PEDAGÓGICOS

Participaram da pesquisa sete Supervisores Pedagógicos, os quais compõem as equipes diretivas das escolas em estudo. Os participantes foram nomeados de “A” a “F” e, em seguida, foram analisados os perfis dos mesmos. Identificou-se que todos os participantes são do sexo feminino e possuem pós-graduação em Supervisão, exceto a F. O tempo de atuação na Direção varia entre 1 a 15 anos, como se pode observar no Quadro 1.

**Quadro 1 - Tempo de Direção do Supervisor Pedagógico**

Supervisor Pedagógico	Tempo de Direção
A e D	6 – 10 anos
B	1 – 5 anos
C e E	Primeiro ano
F	11 – 15 anos

Fonte: Autora (2022)

Ao serem questionados se conseguem executar suas funções com êxito, cinco dos Supervisores afirmam que na maioria das vezes desempenham as funções de supervisão e, apenas o Supervisor “D” destacou cumprir com sucesso todas as tarefas. Na busca pela interpretação desses profis-

sionais em relação as suas atribuições, a Supervisora “D” compreende que o seu trabalho é voltado a orientação do trabalho pedagógico dos professores, bem como o auxílio com metodologias e ações diversificadas visando o desenvolvimento dos alunos, organizar os espaços de aprendizagem.

No entanto, Nodari (2018) alerta para o fato de que os Supervisores devem estar cientes da realidade da comunidade na qual a escola está inserida, com o objetivo de incluir as demandas e encontrar os melhores caminhos para auxiliar os professores no processo de ensino-aprendizagem. Apesar disso, nenhum dos Supervisores relatou entre suas atribuições conhecer a localidade na qual sua escola está inserida, o que sugere que de fato os Supervisores não conhecem todas as suas atribuições. No mesmo instante que os Diretores também compreendem em certa parcialidade a função da Supervisão na medida em que os Diretores “A” e “C” enfatizam a maior responsabilidade dos Supervisores focada na dificuldade de aprendizagem dos alunos e acompanhamento em sala de aula. Já o Diretor “B” traz uma resposta mais completa citando a participação deste em projetos, bem como atuação em ações e também contribuição para o planejamento, sendo a orientação e supervisão do professor no ambiente pedagógico.

Além disso, o Supervisor “E” estabeleceu como uma de suas funções “Atender pais e alunos para auxiliar no desempenho escolar” (Supervisor Educacional E, 2022, n.p.), enquanto Miriam Pascoal, Eliane C. Honorato e Fabiana A. Albuquerque afirmam que [...] O papel do orientador educacional deve ser o de mediador entre o aluno, as situações de caráter didático-pedagógico e as situações socioculturais. [...] (2008, p. 103). Sendo assim, entende-se que o Supervisor Pedagógico realiza também a função que deveria ser exercida pelo Orientador Educacional.

No entanto, os Supervisores expuseram que gostariam de atuar de maneira mais assídua em suas atribuições. Os Supervisores “A” e “B” citaram as circunstâncias do cotidiano como um empecilho para que seu trabalho seja realizado de maneira completa, enquanto “E” e “F” mencionaram ter pouco tempo para o contato direto com os professores, que gostariam de acompanhar, dando mais suporte ao trabalho pedagógico “*Nos envolvemos com o dia a dia da escola diariamente, pais, alunos, eventos e temos pouco tempo para sentar com os professores e dar o suporte para o seu trabalho. Nas reuniões pedagógicas procuramos estudar a parte teórica*” (SUPERVISOR E, 2022, n.p.).

Tais afirmações, deixam subentendido que as “circunstâncias do cotidiano” que os Supervisores “A” e “B” citam, sejam as mesmas implicações que o participante “E” descreve, pois sabe-se que as instituições têm inúmeras burocracias, além de eventos e muito imprevistos que demandam tempo. Contudo, Giancaterino (2010), discute que por ser bem abrangente em algumas instituições, a função de Supervisão é importante e que a mesma tenha apoio total da Direção nas ações para que, como equipe, consigam atender as necessidades.

Já os Supervisores “C” e “D”, relataram sentir a falta das famílias na instituição, indicando que proporcionariam mais ações para promover essa interação. Tais funções de contato com as famílias e alunos para Giacaglia e Penteado (2011), devem ser realizadas pelo Orientador Educacional em conjunto com o Supervisor Pedagógico, pois ele também deve estar ciente de sua comunidade escolar.

No que diz respeito ao acompanhamento do trabalho pedagógico com os professores, houve um questionamento se o corpo docente busca auxílio e orientação desses profissionais. Nesta questão três Supervisores, “C”, “E” e “F”, responderam que dependendo do conteúdo que está sendo desenvolvido em sala de aula. Eles também expuseram auxiliar orientando, dando sugestões, buscando soluções para os problemas e procurando materiais de apoio.

Apesar disso, os Supervisores “A”, “B” e “C” evidenciaram que sempre são solicitados com dúvidas, buscam soluções e estratégias conjuntas, assim como fazem atendimento individualizado ou por área de conhecimento para facilitar esse acompanhamento. Conforme Giancaterino (2010, p. 100) “o caráter inovador da educação centra-se na construção de outra relação pedagógica entre professor e supervisor”. Portanto, para que haja resolução de impasses, bem como construção signi-

ficativa do processo de ensino-aprendizagem é necessária uma relação de reconhecimento e ajuda mútua, além de espaço para que isso aconteça.

## CONCLUSÕES

A pesquisa responde aos objetivos na medida em que se pode concluir que os Diretores entendem em partes a amplitude do trabalho dos Supervisores Pedagógicos dentro da Equipe Diretiva, limitando sua participação dentro da mesma e acreditando que esta vincula-se exclusivamente as dificuldades de aprendizagens. Além disso, foi possível observar divergência entre as respostas dos Diretores e supervisores, sendo que os diretores entendem que os Supervisores conseguem realizar em sua totalidade suas funções, enquanto os mesmos admitem não ter êxito na totalidade de suas tarefas, trazendo a hipótese de que a comunicação deveria se estabelecer de melhor forma, com troca de ideias, angústias e vitórias, para que assim a equipe esteja em concordância nas suas colocações, pois as inter-relações são baseadas na comunicação, assim se faria mais proveitoso o trabalho em equipe e, com isso haveria mais compreensão das atribuições de cada um.

Quanto aos Supervisores Pedagógicos, os mesmos muitas vezes, não compreendem a totalidade de suas funções, absorvendo desta forma trabalhos que a Direção acaba demandando, voltados mais a supervisão do trabalho dos professores na sala de aula, com o intuito de auxiliar os docentes com as dificuldades de aprendizagem que surgem no ambiente. Apesar de esta também ser uma de suas atribuições, entende-se que o trabalho desses profissionais está se limitando.

Portanto, entre as atividades do cotidiano pedagógico os Supervisores se esforçam para desempenhar ações que contribuam com os docentes e o ambiente escolar e realizam dentro de suas possibilidades as atribuições que competem a eles.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GIANCATERINO, Roberto. **Supervisão Escola e Gestão Democrática: Um elo para o sucesso escolar.** Rio de Janeiro: Waked, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012. Docência em formação: saberes pedagógicos.

\_\_\_\_\_. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos.** Cascavel/ PR: Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. 2015. Disponível em: <[http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015\\_jose\\_carlos\\_libaneo\\_i.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf)>. Acesso em: 15 jul. de 2022.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série Cadernos de Gestão.

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane C.; ALBUQUERQUE Fabiana A. de. **O orientador Educacional no Brasil.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, p. 101-120, jun. 2008. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/edur/a/XgFGvjdzBmGDQgJHprVBnxB/?lang=pt>>. Acesso em: 18 abril 2022.

RANGEL, Mary (Org). **Supervisão e Gestão na escola: Conceitos e práticas de Mediação.** Campinas, SP: Papyrus, 2009.

NODARI, Karen Elisabete Rosa. O papel do Coordenador Pedagógico frente a docência criadora. *In: Coordenação pedagógica: concepções e práticas (2018).* Acesso jun. 2008. Disponível em: [https://www.academia.edu/37149364/o\\_papel\\_do\\_coordenador\\_pedag%3%93gico\\_frente\\_%c3%80\\_doc%3%8ancia\\_criadora](https://www.academia.edu/37149364/o_papel_do_coordenador_pedag%3%93gico_frente_%c3%80_doc%3%8ancia_criadora)

# A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SUA RELAÇÃO COM O PAPEL DO SUPERVISOR E ORIENTADOR: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

FERREIRA, Mariane Grando<sup>142</sup>; DA PIEVE, Maria da Graça Prediger<sup>143</sup>  
E-mail: mariane-ferreira-01@uergs.edu.br; maria-pieve@uergs.edu.br

## RESUMO

A Educação Escolar Indígena no país deslançou a partir de 1988, por meio da Constituição Federal do Brasil, que garantiu, inicialmente, seu efetivo funcionamento e respeito às especificidades. No que tange à gestão escolar, nesse modelo de educação, fora com o passar do tempo inserida de maneira que seja democrática, respeitando os processos culturais de cada comunidade indígena. Este artigo resulta da pesquisa intitulada “A Educação Escolar Indígena e sua relação com o papel do supervisor e orientador: o que dizem os documentos oficiais?”, a qual vislumbrou, além de discorrer sobre o papel do orientador educacional e supervisor escolar, integrantes da gestão escolar, relacionar tais funções à Educação Escolar Indígena, devendo serem desempenhadas na perspectiva democrática, na forma da lei. A pesquisa, classificada como documental, foi realizada em leis que embasam direta ou indiretamente a Educação Escolar Indígena e a gestão escolar, procurando verificar o papel do gestor nas funções de orientação e supervisão. Dessa forma, como resultados e conclusão, fora perceptível que, mesmo que todos os documentos analisados não tratem especificamente da gestão supervisora e orientadora, indicam, porém, que a gestão escolar das escolas indígenas seja democrática, acolhendo a realidade cultural e a participação comunitária, bem como o respeito à cultura, o diálogo com a comunidade e o respeito à interculturalidade. Da mesma forma, que os processos de ensino e aprendizagem ocorram de acordo com seu cotidiano e cultura, e os materiais didáticos sejam diferenciados.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena. Orientador Educacional. Supervisor Escolar. Gestão Escolar Democrática.

## ABSTRACT

Indigenous School Education in the country took off in 1988 through the Federal Constitution of Brazil, which initially guaranteed its effective functioning and respect for specificities. With regard to school management, in this education model, over time it was inserted in a democratic way, respecting the cultural processes of each indigenous community. This article is the result of research entitled “Indigenous school education and its relationship with the role of the supervisor and advisor: what do the official documents say?” which envisaged, in addition to discussing the role of the educational advisor and school supervisor, members of school management, relating such functions to Indigenous School Education, which should be performed in a democratic perspective, in the form of the law. The research, classified as documentary, was carried out in laws that directly or indirectly support Indigenous School Education and school management, seeking to verify the role of the ma-

---

<sup>142</sup> Aluna do Curso de Especialização em Gestão Educacional: Orientação e Supervisão pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), *campus* Cruz Alta-RS.

<sup>143</sup> Professora Orientadora – UERGS, *campus* Cruz Alta-RS.



nager in the functions of guidance and supervision. Thus, as a result and conclusion, it was noticeable that even if all the documents analyzed do not deal specifically with supervisory and guiding management, they indicate, however, that the school management of indigenous schools is democratic, welcoming the cultural reality and community participation, as well as respect for culture, dialogue with the community and respect for interculturality. In the same way, that the teaching and learning processes are in accordance with their daily life and culture and that the didactic materials are differentiated.

**Keywords:** Indigenous School Education. Educational advisor. School Supervisor. Democratic School Management.

## INTRODUÇÃO

Este artigo resulta da pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*: Supervisão e Orientação Educacional, intitulada “A Educação Escolar Indígena e sua relação com o papel do supervisor e orientador: o que dizem os documentos oficiais?”.

A questão da Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil é tratada desde o período colonial. Entretanto, os registros de políticas públicas voltadas para a EEI apenas ocorreram no início do século XX (TASSINARI, 2008). Além disso, discussões relativas à EEI no que se refere à sua qualidade, entre outros aspectos, só foram discorridas com rigor a partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988.

Por esse intento, também outras legislações foram criadas, de modo a amparar os povos indígenas com relação à sua educação escolar, sendo a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a qual destaca que as comunidades indígenas têm a garantia da preservação da sua cultura, de materiais e currículos específicos, bem como que toda a comunidade indígena tenha acesso a todo tipo de conhecimento.

Com o Plano Nacional de Educação de 2014 – PNE (BRASIL, 2014), fica assegurado que, na EEI, os povos indígenas têm autonomia e deve-se respeitar os seus modos de vida, que a escola deve ser diferenciada e que se deve ter o reconhecimento do magistério indígena. Frente a esses exemplos que cercam a legislação, pode-se refletir que a gestão escolar – de supervisor escolar e orientador educacional – deve, no momento de sua atuação, respeitar os processos culturais dos povos indígenas.

Contudo, infelizmente, a EEI ainda tem sido norteadada pelos princípios da escola regular (PERRUDE; CZERNISZ, 2017). Dessa forma, a postura dos gestores escolares se alicerça nesses princípios demasiadas vezes, no entanto, deveriam atender às especificidades da EEI.

Por essa realidade, a pesquisa teve como objetivo geral: averiguar como os documentos oficiais discorrem sobre o papel do supervisor escolar e do orientador educacional, frente à Educação Escolar Indígena, e se tais direcionamentos estabelecem uma atuação democrática. Como objetivos específicos, objetivou-se: a) aprofundar teoricamente as funções realizadas pelo supervisor escolar e pelo orientador educacional, ambos pertencentes à equipe gestora da escola de Educação Básica; b) compreender, teoricamente, à luz de documentos normativos, a atuação do supervisor escolar e do orientador educacional na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva democrática.

Quanto aos procedimentos metodológicos, e tendo como ponto de partida os objetivos da pesquisa, definiu-se a análise qualitativa (GIL, 2008), tendo, como delineamento, a pesquisa documental (GIL, 2008).

O artigo divide-se nas seguintes seções: metodologia da pesquisa, a função desempenhada pelo orientador e pelo supervisor escolar, a gestão escolar na educação escolar indígena: vislumbrando uma atuação democrática por parte do supervisor escolar e do orientador educacional, resultados e discussão, e, por fim, as considerações finais.

## **METODOLOGIA**

Classificou-se metodologicamente como pesquisa documental, por apresentar, como objetos da pesquisa, documentos normativos da educação nacional brasileira, os quais, segundo Gil (2008), “são materiais elaborados por órgão governamental e, servem como base empírica para a pesquisa, constituindo-se em fonte primária”. Os documentos analisados constituem-se em objeto da pesquisa e foram:

1. Constituição Federal de 1988;
2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 1996;
3. Plano Nacional de Educação – Lei n.º 13.005/2014;
4. Base Nacional Comum Curricular (2018);
5. Decreto n.º 26, de 4 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil;
6. Resolução CNE/CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas;
7. Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena;
8. Resolução n.º 5, de 22 de junho de 2012, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

A análise qualitativa foi realizada a partir dos objetivos propostos e os procedimentos consistiram nas seguintes etapas (GIL, 2008):

- d) Pesquisa e coleta de dados nos documentos já citados anteriormente e que normatizam, direta ou indiretamente, a Educação Escolar Indígena no que se refere à atuação do Supervisor Escolar e do Orientador Educacional;
- e) Revisão bibliográfica a partir das teorias que circundam o tema;
- f) Análise qualitativa dos dados coletados, identificando, nos documentos legais, dados referentes aos objetivos e problema da pesquisa.

## **A FUNÇÃO DESEMPENHADA PELO ORIENTADOR EDUCACIONAL E SUPERVISOR ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: O QUE DIZEM OS TEÓRICOS?**

### **O ORIENTADOR EDUCACIONAL**

O papel do orientador educacional é “[...] trabalhar com o aluno no desenvolvimento do seu processo de cidadania, trabalhando a subjetividade e a intersubjetividade, obtidas através do diálogo nas relações estabelecidas” (GRINSPUN, 1994, p. 13).

Por esse prisma, existem diferentes possibilidades para se repensar sobre a orientação educacional, levando em conta a importância de cinco âmbitos com que deve se relacionar, ou seja: alunos, família, escola, comunidade e sociedade.

Com os alunos, o orientador educacional deve levar em conta a afetividade, o desenvolvimento cognitivo, as emoções, as atitudes, os valores e as atividades de discussão sobre o mundo que lhe cerca e sobre suas escolhas. Com a escola, deve participar da elaboração de condições que

facilitem o trabalho pedagógico (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008).

Com a família, o orientador educacional deve ser ponte para articular os diálogos, as aproximações, o planejamento, a vida escolar do aluno. O orientador não deve diagnosticar problemas nos alunos, mas sim apresentar possibilidades à família (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008).

Com a comunidade, o orientador educacional deve abrir a escola para a sociedade, apresentar questões para debater com os alunos, sobre os problemas vivenciados, por exemplo (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008).

Giaccaglia e Penteado (2006) também contribuem com a função do orientador educacional. Em consonância com as ideias das autoras, concorda-se que o orientador deve ter postura ética, e que está subordinado ao diretor escolar.

Além disso, no espaço escolar, deve-se ter respeito à atribuição dos diferentes cargos, bem como para a função de orientação educacional, para que a função do coordenador pedagógico não se misture. O que se deve realizar, na verdade, é um trabalho em conjunto, reconhecendo os limites de cada função para evitar atritos (GIACAGLIA; PENTEADO, 2006).

O orientador educacional deve ter “[...] cautela, diplomacia e habilidade” (GIACAGLIA; PENTEADO, 2006, p. 7), e compreender a necessidade de um plano de ação para atuar.

A função do orientador educacional não é punir, mas, sim:

[...] colaborar com a disciplina da escola, analisando juntamente com a equipe os problemas surgidos, sugerindo soluções cabíveis, não se esquecendo, entretanto, de que antes de tudo, sua atuação deverá ser preventiva (GIACAGLIA; PENTEADO, 2006, p. 9).

As contribuições dos autores se alinham a uma escola democrática, na qual o orientador deve ser partícipe e atuar com o presente direcionamento. Millet, em 1990, já apontava a importância de a atuação do orientador educacional ser voltada a uma gestão democrática. Dessa maneira, disserta:

Consequentemente, o estímulo à participação de alunos e pais fortalece sua capacidade de interferir e contribuir com originalidade na luta pela transformação da sociedade, em direção à conquista de uma real cidadania, que lhes torne verdadeiramente legítimo **o direito à educação**, saúde, habitação, justiça, igualdade jurídica e liberdade, o direito à vida (MILLET, 1990, p. 90, grifo nosso).

A Constituição Federal estabelece, em seu Art. 206, que a gestão da escola pública deve ser democrática (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional complementa, em seu Art. 14, que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades.

## O SUPERVISOR ESCOLAR

O supervisor escolar, como integrante da gestão da educação, assume enorme responsabilidade no sistema educacional brasileiro, conforme destaca Ferreira (2007). Sua ação deve estar “[...] compromissada com a formação de qualidade, implementação de políticas públicas” (FERREIRA, 2007, p. 238). É ele que, no cotidiano escolar, juntamente com o coletivo dos professores, coordena as ações que devem ser refletidas com o coletivo de profissionais da escola.

De acordo com Vasconcelos (2006), o supervisor escolar não deve ser fiscal de professor, “dedo-duro”, “pombo-correio”, ajudante da direção, auxiliar da secretaria, enfermeiro, “tapa-buraco”, etc. Sua função é orientar a questão pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem, para que o

professor desempenhe com mais qualidade sua docência. Além disso, deve colaborar com o Projeto Político-Pedagógico e com o aperfeiçoamento dos professores (VASCONCELOS, 2006).

O autor também salienta que é fundamental o supervisor escolar mediar as diferentes questões com os professores, a fim de acolher sua realidade, fazer a crítica dos acontecimentos de maneira que o professor compreenda os problemas e perceba contradições (e não acobertar o professor), trabalhar com a ideia de transformação, buscar caminhos alternativos para melhorias, bem como acompanhar sempre os professores (VASCONCELOS, 2006).

Conforme Rangel e Freire (2010, p. 76), “a supervisão escolar supõe a supervisão de escola nos serviços administrativos, de funcionamento geral, como também os pedagógicos”. Para os autores, o supervisor escolar deve estar atento aos currículos com relação aos temas e aos elos articulares, focando na cidadania em diferentes esferas: sexual, de saúde, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagem (RANGEL; FREIRE, 2010).

Os autores complementam que, ao supervisor, cabe propor aos professores a perspectiva da interdisciplinaridade, numa construção coletiva para a melhoria das disciplinas. Além disso, fomentar aos professores o estudo das suas disciplinas, bem como a escolha coerente dos livros didáticos, promovendo leituras coletivas com reflexões (RANGEL; FREIRE, 2010).

O supervisor escolar deve, também, orientar os critérios e conceitos de ensino, refletir coletivamente com os professores sobre os objetivos, os conteúdos, os procedimentos, as avaliações e a bibliografia a serem adotadas nas aulas e nos planos de aula. No que se refere ao método de ensino, deve nortear as questões didáticas e pedagógicas, para que estas avancem (RANGEL; FREIRE, 2010).

Sobre a avaliação, incutem que o supervisor escolar deve sempre reformular os conceitos e as condutas avaliativas dos professores, bem como fugir de uma perspectiva tradicional. Além disso, sempre verificar as avaliações propostas pelos professores. Em relação às práticas de recuperação, devem salientar aos professores que expliquem e revisem novamente os conteúdos aos alunos (RANGEL; FREIRE 2010).

Por fim, também elencam que o projeto-pedagógico deve ser fonte de estudo, integração e pesquisa, e, no que condiz com a pesquisa, retrata ser fundamental para a compreensão e amplitude do processo didático (RANGEL; FREIRE, 2010).

Para Giancaterino (2010), a supervisão escolar tem um olhar entrelaçado com a gestão democrática e o objetivo de proporcionar melhores condições para os processos de ensino e aprendizagem. Todavia, o autor pontua que essa supervisão não deve impor diretrizes e materiais prontos aos professores, mas que é fundamental encaminhar pesquisas e reflexões, materiais variados e tirar as dúvidas dos professores.

Giancaterino (2010) elucida que o supervisor escolar deve ter um papel instigador de uma educação de qualidade, considerar a multiplicidade cultural e prática do professorado e ser comprometido com uma educação inovadora, que valorize outras ideias, trabalho em grupo e o diálogo. Complementado e reforçando, o autor destaca que todo o êxito de uma organização escolar que visa à qualidade educacional implica, necessariamente, a descentralização e democratização de toda a equipe gestora.

## **A GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: VISLUMBRANDO UMA ATUAÇÃO DEMOCRÁTICA POR PARTE DO SUPERVISOR ESCOLAR E DO ORIENTADOR EDUCACIONAL**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Art. 64, discorre sobre a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção,

supervisão e orientação educacional para a educação básica, informando, dessa forma, quem são os gestores da escola. Complementando, ainda, a LDB apresenta, no Art. 3º, inciso VIII, que o ensino será ministrado com base no princípio da gestão democrática do ensino público.

O modelo de gestão escolar democrática está vinculado à função social da escola. Segundo Libâneo (2012), a gestão democrática/participativa é uma atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns, não desobrigando, por outro lado, de responsabilidades individuais. Para ele, constitui-se em um exercício democrático e um direito de cidadania. É uma modalidade de gestão político-pedagógica e administrativa orientada por processos de participação das comunidades escolares.

A Educação Escolar Indígena é considerada, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma modalidade de ensino. No seu Art. 79, determina que a “União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa” (BRASIL, 1996). Nos incisos do Artigo, determina que o currículo e os programas devem fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e ser planejados com audiência da própria comunidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica – Resolução do CNE/CEB n.º 5, de 22 de junho de 2012, considera o direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, tendo como amparo a Constituição Federal de 1988, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visam a assegurar o direito à educação como um direito humano e social. Em seu texto legal, estabelece princípios, a organização, a proposta pedagógica, o currículo, a avaliação, a formação de professores, dentre eles, os gestores da escola e regime de colaborações. Nos Arts. 7º, 19 e 20, faz menção aos gestores da escola indígena, destacando a formação e a necessidade da condução da proposta educativa por gestores e professores pertencentes às próprias comunidades indígenas. Sobre a forma de gestão da escola, a referida legislação estabelece que deva ser comunitária, democrática e diferenciada.

Considerando as explicitações anteriores sobre a função desempenhada pelo supervisor escolar e pelo orientador educacional e a forma de gestão da escola pública determinada em lei, quando entrelaçadas à realidade da Educação Escolar Indígena, devem ser planejadas e realizadas de modo democrático.

Por esse prisma, o supervisor e orientador, em sua atuação, devem compreender que a escola indígena é um espaço de participação da comunidade e que a democracia deve prevalecer, que seus conhecimentos devem ser valorizados e que é um espaço de interculturalidade.

Desse modo, a interculturalidade deve ser valorizada, ao passo que cada etnia indígena tem a sua cultura, seus hábitos, os modos de hierarquia, entre outros. Diante disso, defender uma escola intercultural significa associar o conhecimento da “sociedade externa” com o conhecimento de mundo dos indígenas que ali estão (DELMONDEZ; PULINO, 2014).

Por esse panorama, reconhecendo que a Educação Escolar Indígena deve ser um espaço intercultural, este é o primeiro passo para uma atuação democrática do supervisor escolar e do orientador educacional.

Dessa maneira, a gestão democrática na Educação Escolar Indígena “[...] sustenta a legitimidade de direitos, igualdade, diversidade, liberdade, organização política e administrativa, tudo isso em função de uma educação em prol à cidadania” (SILVA, 2020, p. 89). E, assim:

[...] a gestão democrática quando pensada em contexto escolar indígena deve perpassar toda a função social de integração na sociedade externa, na qual os sujeitos se tornam **pensadores críticos sobre sua relação com a sociedade**. Uma gestão na escola indígena levará em consideração a reflexão de como ser sujeitos, o que os mesmos querem para o povo indígena (BAYER; FIORENTINO; ORZECOWSKI, 2020, p. 40, grifo nosso).

Frente a isso, quando o orientador, atuante na Educação Escolar Indígena, tiver que lidar com diferentes situações, deverá considerar a promoção da cidadania, do planejamento em conjunto com a família e com a comunidade dos alunos para melhorar os processos de ensino e aprendizagem, articular o diálogo, a aproximação e a afetividade.

Por esse panorama, quando o supervisor, atuante na Educação Escolar Indígena, tiver que lidar com diferentes situações, deve, a partir de um olhar democrático, estar atento à diversidade, pautando-se em estratégias e métodos de ensino para que os professores indígenas e não indígenas atuantes melhorem sua forma de ensinar os alunos indígenas. O supervisor deve focar na qualidade e na cultura dos alunos indígenas e orientar os professores, que, na maioria das vezes, não são professores indígenas, e na necessidade de um ensino intercultural e democrático.

Todavia, no país, a gestão escolar é discutida teoricamente sobre as vertentes tradicional, tecnicista, democrática e participativa. As duas últimas são um desafio a ser inserido (OLIVEIRA; CAMPOS, 2022), que as próprias escolas indígenas enfrentam até hoje. Observa-se que a gestão democrática, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 1996, é obrigatória na escola pública, como estabelece o Art. 3º: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Por essa perspectiva, a equipe gestora, em especial o supervisor e orientador, em suas formações, devem “[...] viabilizar toda a riqueza cultural dos povos indígenas” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2022, p. 85). Segundo as lideranças indígenas, a gestão escolar na escola deve priorizar e atender aos requisitos do movimento indígena. Não há lógica ter uma gestão que não compreende as lutas indígenas (OLIVEIRA, 2017).

É necessário que a gestão escolar já tenha atuado com professores da comunidade, compreendendo a questão pedagógica, que conheçam as famílias, os alunos, e que concepções estejam em consonância com as lideranças indígenas (OLIVEIRA, 2017). Frente a isso, o orientador e o supervisor, como gestores, devem estar atentos a isso, ou seja, compreendendo as lutas indígenas sob os pontos de vistas dos próprios indígenas. Por meio disso, será mais fácil o orientador educacional mediar as situações envolvendo os alunos e o supervisor escolar mediar as situações que envolvem os professores atuantes na Educação Escolar Indígena.

Porém, há denúncias de que a gestão democrática na Educação Escolar Indígena está mazela. Bayer, Fiorentino e Orzechowski (2020) denunciam que não está sendo permitida a participação integral indígena; as equipes gestoras não buscam diálogo, a compreensão, não identificam problemas, não dão apoio e atendimento.

Nesse passo, o papel do orientador e supervisor se torna frágil, não proporcionando uma atuação necessária e condizente. Isto é, desconsidera a interculturalidade dos povos indígenas e nega o processo de uma gestão e atuação democrática, em especial por parte dos orientadores e supervisores.

Bayer, Fiorentino e Orzechowski (2020) retratam que mazelas como a carência de gestores indígenas na Educação Escolar Indígena é gritante e pouco proporciona ao povo indígena a compreensão de uma gestão democrática participativa, reflexiva e de emancipação. Além disso, segundo os autores, a escola não deve ser constituída pelo regulamento dos não indígenas. A gestão escolar precisa ser construída a partir da realidade e da especificidade do povo indígena.

Pawlak (2016) destaca que, apesar da legislação e da contribuição teórica de estudiosos da área, verifica-se, ainda, uma gestão autoritária nas escolas indígenas, até mesmo por parte dos caciques, fazendo com que a gestão democrática não aconteça. Nesse contexto, é necessária uma gestão democrática que vise à ação coletiva, valorize a concepção de educação da comunidade e políticas mais fortes para a formação de professores indígenas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mediante a revisão bibliográfica de autores sobre o papel do orientador educacional e do supervisor escolar na Educação Básica, e mais especificamente para a modalidade da Educação Escolar Indígena, destacamos os documentos oficiais que norteiam a Educação Escolar Indígena, com o objetivo de compreender o que delineiam as referidas legislações sobre o papel do supervisor escolar e do orientador educacional com relação à Educação Escolar Indígena, e se tais direcionamentos estabelecem uma atuação democrática.

Averiguou-se, para tal, todas as leis promulgadas em âmbito federal. Essas leis devem ser cumpridas nas esferas estaduais e municipais, nos diferentes sistemas de ensino. O Quadro 1, a seguir, apresenta as leis que norteiam a Educação Escolar Indígena.

**Quadro 1 – Leis que norteiam a Educação Escolar Indígena**

	DOCUMENTO NORMATIVO	EXCERTO DO DOCUMENTO	ESFERA
1	Constituição Federal de 1988.	O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Art. 210, § 2º)	Federal
2	Decreto n.º 26, de 4 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil.	Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.	Federal
3	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 1996.	Nos incisos do Artigo, determina que o currículo e os programas devem fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e ser planejados com audiência da própria comunidade.	Federal
4	Resolução CNE/CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas.	Art. 3º Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão.	Federal
5	Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena.	Art. 1º A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades. Art. 2º São objetivos da educação escolar indígena:  I - Valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; II - Fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; III - Formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; IV - Desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; V - Elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e VI - Afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.  Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.	Federal

	DOCUMENTO NORMATIVO	EXCERTO DO DOCUMENTO	ESFERA
6	Resolução n.º 5, de 22 de junho de 2012, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.	<p>Art. 7º, § 1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena.</p> <p>Art. 20 Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro.</p> <p>Art. 16 A observação destes critérios demandam, por parte dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, a criação das condições para a construção e o desenvolvimento dos currículos das escolas indígenas com a participação das comunidades indígenas, promovendo a gestão comunitária, democrática e diferenciada da Educação Escolar Indígena, bem como a formação inicial e continuada dos professores indígenas – docentes e gestores – que privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades.</p>	Federal
7	Plano Nacional de Educação – Lei n.º 13.005/2014.	<p>Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;</p> <p>Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência; Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;</p>	Federal
8	Base Nacional Comum Curricular (2018).	<p>Assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares.</p> <p>Considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua.</p>	Federal

Fonte: Autora (2023)

A Constituição Federal Brasileira de 1988 não apresenta nenhum artigo e inciso que discorra sobre como uma gestão escolar deve estar inserida na realidade educacional indígena e nem sobre o papel do orientador e supervisor. Apenas estabelece, no Art. 210, que é “[...] assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, s.p.). Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 reconhece os saberes indígenas, incluindo a língua materna, a própria cultura e processos pedagógicos condizentes com sua realidade. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforça que o currículo deve



incluir práticas socioculturais e a língua materna. Na análise deste artigo, destaca-se que o currículo e os programas devem ser planejados com toda a comunidade indígena, fazendo referência, dessa forma, a uma construção participativa e democrática.

O Decreto n.º 26, de 4 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil, apenas incute que o Ministério da Educação está responsável pela Educação Indígena em todas as etapas e que secretarias serão criadas nos municípios para tratarem desse modelo educacional. Dessa forma, o decreto também não aborda questões sobre a gestão escolar, nem sobre o papel do orientador e supervisor. De outra forma, indica como obrigatoriedade uma escola democrática. Nesse passo, a gestão escolar e os papéis desenvolvidos pelos orientadores e supervisores devem estar atrelados à mesma linha.

A Resolução CNE/CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências, delinea que a comunidade deve ser participativa e que a gestão e a organização escolar devem considerar a estrutura social, as práticas culturais, as formas de conhecimento e de ensino e aprendizagem, produzir materiais específicos para os alunos, possuir um projeto pedagógico próprio para o povo indígena, com conteúdos específicos. Além disso, todo o planejamento escolar deve ter a participação dos professores indígenas.

Nesse intento, mais uma vez, pode-se verificar que, mesmo que a Diretriz não mencione especificamente sobre o papel do orientador e supervisor, delinea que a gestão escolar num todo deve ser democrática, deve valorizar a realidade cultural dos alunos indígenas, suas práticas e formas de ensino e aprendizagem, por exemplo.

Na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é explicitado que, na Educação Básica, na escola pública, deve-se ter uma gestão democrática, com a participação dos profissionais da escola, bem como da comunidade escolar e local. As comunidades indígenas devem ter um ensino bilíngue material diferenciado, e devem ser valorizados os seus próprios processos de aprendizagem. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforça que o currículo deve incluir práticas socioculturais e a língua materna. Na análise deste artigo, destaca-se que o currículo e os programas devem ser planejados com toda a comunidade indígena, fazendo referência, dessa forma, a uma construção participativa e democrática.

A LDB não menciona, especificamente, que a gestão, tanto do supervisor quanto do orientador, da EEI deva ser democrática. Mas, complementando, o documento normativo da Resolução n.º 5 (BRASIL, 2012), que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, estabelece que se deve promover a gestão comunitária, democrática e diferenciada, conforme detalhado no Quadro 1 (BRASIL, 2012).

O Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências, normatiza que a educação escolar indígena deve ser organizada mediante a participação do povo indígena e com respeito às suas especificidades. Desse modo, o decreto também indica que se deve valorizar a cultura indígena, a diversidade étnica, a língua materna, os programas de formação pessoal, os currículos específicos, os conteúdos culturais das comunidades e matérias diferenciadas.

A Resolução n.º 5, de 22 de junho de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, estabelece que se deve garantir os próprios processos de aprendizagem indígena, o bilinguismo, o multilinguismo, a interculturalidade, a organização comunitária e a valorização da cultura. Além disso, que as gestões das escolas indígenas valorizem as práticas socioculturais e econômicas de cada comunidade indígena, a produção de conhecimento e os processos próprios de ensino e aprendizagem. Os próprios professores indígenas devem ser uma das prioridades, e que sua formação seja investida e relacionada com os saberes tradicionais.

O Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei n.º 13.005/2014 determina diretrizes, metas e estratégias para toda a educação brasileira no período de 2014 a 2024. A Educação Escolar Indígena é abordada nas estratégias das Metas 6, 7, 18, em que é discorrido que é imprescindível respeitar o ambiente indígena e articulá-lo com o ambiente educacional, para a preservação da cultura, e que haja a participação da comunidade no modelo de organização pedagógico, gestão, inclusão e práticas. Além disso, que os currículos sejam próprios, levando em consideração as questões culturais. O PNE não cita diretamente sobre o papel dos gestores escolares, em especial dos supervisores e orientadores. Todavia, pode indicar que os gestores devem agir de modo democrático, considerando a participação da comunidade na construção do ambiente escolar sociocultural. Destarte, a Educação Escolar Indígena, por ser uma modalidade de oferta para a Educação Básica, está contemplada indiretamente e citada sempre que as estratégias a ela se dirigem.

A Base Nacional Comum Curricular (2017), que vigora no país atualmente, tratou de orientar as reelaboraões curriculares para todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Em seu documento legal, indica que, no currículo da Educação Escolar Indígena, devem ser asseguradas competências específicas, tendo como base os princípios:

[...] da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios [...] (BRASIL, 2018, p. 17).

O documento, portanto, observa que as competências e/ou habilidades (o próprio currículo em si) deve estar em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como:

[...] construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua (BRASIL, 2018, p. 17-18).

As próprias competências da Base (3, 6 e 8) fazem menção à valorização e à cultura, respeito e acolhimento à diversidade de indivíduos e de grupos sociais, “seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 9-10). Com relação à forma da gestão democrática, seus mecanismos e composição da equipe, não há menção direta na Base, nem no capítulo introdutório, nem no capítulo da fundamentação legal e nem nas competências apresentadas. Destarte, no documento da BNCC, são mencionadas palavras como democracia inclusiva, equipes escolares, colaboração, interativas, dentre outras (BRASIL, 2018).

Assim, as Diretrizes de 2012, o Plano Nacional de Educação (2014) e a própria Base não se referem diretamente, em seus textos legais ou legislações que as fundamentam, sobre o papel do orientador e supervisor escolar, e, sim, da forma da gestão escolar da escola pública, Básica e gratuita.

Mediante o exposto pelos documentos que baseiam a Educação Escolar Indígena, além de os próprios estudiosos e pesquisadores do campo da gestão escolar apresentarem seus argumentos favoráveis a uma gestão democrática, participativa, articulada com todas as pessoas que integram e se relacionam com a escola, os documentos, mesmo não citando as nomenclaturas de supervisor e orientador, articulam de forma direta a necessidade de uma gestão democrática na EEI.

A partir disso, vamos ao encontro de Libâneo (2012), que afirma que a participação é o prin-

principal meio para assegurar a gestão democrática na escola, pois possibilita o envolvimento de todos no funcionamento e na tomada de decisões. Essa participação ocorre por meio de canais de participação, tais como os conselhos de escola ou colegiados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações sobre o papel da Educação Escolar Indígena vinculado à gestão escolar democrática, em especial, a composição da equipe gestora e ao papel do orientador educacional e do supervisor escolar, consideramos, primeiramente, que, como sugerido pela própria legislação, estes devem pertencer à própria comunidade indígena, ou, ainda, quando apenas atuantes nessa realidade, devam compreender os processos culturais e aplicar os pressupostos garantidos pelas leis.

Retornando ao objetivo geral da pesquisa, qual seja, “averiguar o que os documentos oficiais discorrem sobre o papel do supervisor escolar e do orientador educacional, frente a Educação Escolar Indígena, e se tais direcionamentos estabelecem uma atuação democrática”, concluímos que, nos documentos analisados de forma qualitativa, encontra-se legislada a Educação Escolar Indígena, em forma de leis, diretrizes, bases, planos e decretos, regulamentando processos próprios de ensino e aprendizagem voltados à sua cultura e vivências. Outrossim, com relação à gestão democrática, mais especificamente a equipe gestora, orientador e supervisor, apenas dois documentos se manifestam textualmente, afirmando que, na Educação Escolar Indígena, deve ser considerada a participação da comunidade na organização e gestão da escola, contando preferencialmente com gestores membros da respectiva comunidade indígena (Resolução 3/1999; Resolução 5/2012).

Complementando os objetivos, aprofundou teoricamente as funções realizadas pelo supervisor escolar e pelo orientador educacional, ambos pertencentes à equipe gestora da escola de Educação Básica por meio de revisão literária. Juntamente, buscou compreender, por meio das análises dos documentos normativos, a atuação do supervisor escolar e do orientador educacional na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva democrática. Os documentos, objetos de estudo desta pesquisa, por sua vez, não fazem referências às respectivas nomenclaturas, como também não apresentam essa relação entre as funções do orientador e do supervisor na Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, realizamos o pareamento entre o que citam os documentos e o que dizem os teóricos da área, e estão apresentados a seguir:

a) O orientador educacional na Educação Escolar Indígena deve assegurar os pressupostos de cidadania dos alunos indígenas, mediante sua cultura frente à etnia pertencente, ter diálogo com a família e a comunidade dos alunos. Além disso, sempre ter uma postura afetiva frente às necessidades dos alunos indígenas, compreender seus processos de ensino e aprendizagem e garanti-los de forma planejada e intercultural. Frente a isso, exercerá uma postura de gestão democrática.

b) O Supervisor Escolar, por sua vez, ao trabalhar com os professores atuantes na Educação Escolar Indígena, sejam eles indígenas e não indígenas, devem direcionar um melhor trabalho de ensino e aprendizagem, proporcionando formações adequadas para que os professores possam trabalhar melhor com os alunos indígenas.

Por fim, sugere-se que, nos currículos dos cursos de licenciatura, e, no caso, nos cursos de Pedagogia, esteja contemplado um componente curricular sobre a Educação Escolar Indígena. Compreendemos que tal disciplina será de grande valia, pois contribuirá para a formação dos professores não indígenas, em especial. Mediante isso, que também haja a oferta de cursos de licenciatura, em especial de Pedagogia, para formar professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena.

Entretanto, os documentos indicam a necessidade de uma gestão escolar democrática e que os pressupostos de respeito à cultura, o diálogo com a comunidade, respeito à interculturalidade, pelos próprios processos de aprendizagem e ensino, materiais diferenciados, entre outros, sejam trabalhados e inseridos. Assim, podemos ter uma noção clara de que as ações e as próprias concepções, tanto do orientador educacional quanto do supervisor escolar, devem estar atreladas ao que dizem os documentos normativos, para que, no dia a dia, possam promover processos de ensino e aprendizagem democráticos e interculturais.

Por fim, ao passo que este artigo fora construído, reforça-se a necessidade de mais trabalhos e pesquisas frente à gestão escolar e sua relação com a Educação Escolar Indígena, em especial, na composição da equipe gestora, mais precisamente, nos saberes e fazeres da supervisão escolar e da orientação educacional, pois há carências de reflexões teóricas oriundas de pesquisas, na área.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAYER, Mariana Ferreira; FLORENTINO, Oséias Poty Miri; ORZECOWSKI, Suzete Terezinha. Educação escolar indígena: o processo de gestão como forma de organização e respeito aos conhecimentos. *Revista Especialidades*, v. 16, n. 01, p. 38-64, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**: Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. 1991. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm). Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 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: 02 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**: Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**: Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. 2009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-publicacaooriginal-113090>. Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. 2012. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN52012.pdf?query=Escolas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=Escolas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica). Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 02 fev. 2023.

DELMONDEZ, Polianne; PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, p. 632-641, 2014.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão Educacional**: uma reflexão crítica. Petrópolis: Vozes, 2007.

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini; PENTEADO, Wilma Millan Alves. **Orientação educacional na prática**: princípios, técnicas, instrumentos. Thomson Learning, 2006.

GIANCATERINO, Roberto. Supervisão escolar e gestão democrática: um elo para o sucesso escolar. RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel. **Supervisão escolar**: avanços de conceitos e processos. Rio de Janeiro: Walk, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRINSPUN, Mirian Paura. Os novos paradigmas em educação: os caminhos viáveis para uma análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 75, n. 179-80-81, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. São Paulo: Cortez, 2012.

MILLET, Rosa Maria Lepak. **A orientação educacional que ultrapassa os muros da escola**. 1990. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Administração dos Sistemas Educacionais, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1990. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8990/000056558.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 fev. 2023.

OLIVEIRA, Cleidiane Castro de. **A Gestão Escolar no Contexto da Educação Indígena – Uma abordagem teórica e prática sobre as vivências da Escola Indígena Broelhos da Terra**. 2017. 60 f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Regional Alternativa – Fera, Arapiraca, 2017. Disponível em: <http://adelco.org.br/wp-content/uploads/2018/12/CLEIDIANE-MONOGRAFIA-FINAL.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

OLIVEIRA, Niltânia Brito; CAMPOS, Maria Aparecida Santos. A gestão democrática de escolas quilombolas, indígenas, ribeirinhas e do campo e urbana. In: CAMPOS, Maria Aparecida Santos e; YAVORSKI, Rosely (Orgs.). **Faces da educação II**: A gestão escolar vista desde a perspectiva participativa, inclusiva e organizacional. 1. ed. São Paulo: Na Raiz, 2022. v. 1, p. 80-93.

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane Costa; ALBUQUERQUE, Fabiana Aparecida de. O orientador educacional no Brasil. **Educação em Revista**, p. 101-120, 2008.

PAWLAK, Adriana Peschisky. **Gestão escolar indígena e a gestão democrática**. 2016. 23 f. TCC (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/53031/R%20-%20E%20-%20ADRIANA%20PESCHISKY%20PAWLAK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 out. 2022.

PERRUDE, Marleide Rodrigues Silva; CZERNISZ, Eliane Cleide Silva. A política da educação escolar indígena e a gestão escolar: o que dizem os documentos. **Teoria e Prática da Educação**, v. 20, n. 3, p. 15-30, 2017.

RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel (Orgs.). **Supervisão Escolar**: Avanços de conceitos e processos. Rio de Janeiro: Walk, 2011.

SILVA, Tailde Correia da. **A gestão democrática em uma escola indígena**. 2020. 102 f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/7703/1/A%20gest%C3%A3o%20democr%C3%A1tica%20em%20uma%20escola%20ind%C3%ADgena.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha Revista de Antropologia**, v. 10, n. 1, p. 217-244, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Sobre o papel da Supervisão Educacional/ Coordenação Pedagógica. *In: Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2006.

# BUROCRACIAS E AÇÕES PEDAGÓGICAS: POR UMA SUPERVISÃO ESCOLAR QUE INCENDEIE

SANTOS, Torres, Mani<sup>144</sup>; NERY, Maria Clara Ramos<sup>145</sup>  
E-mail: mani-santos@uergs.edu.br; maria-nery@uergs.edu.br

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo reforçar a importância da efetiva função e o papel social e pedagógico da Supervisão Escolar, direcionada para o momento pós-pandêmico, partindo de observação exploratória em função da realização de Estágio em Supervisão Escolar, relativo ao Curso de Pós-Graduação – Especialização em Gestão – Orientação e Supervisão Escolar, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, Unidade de Cruz Alta-RS, Curso de Pedagogia, em escola pública estadual de ensino fundamental e médio. A pandemia interpelou os espaços educacionais, junto com os avanços tecnológicos, refletindo na atuação do Supervisor Escolar, por crescentes demandas advindas deste contexto. Este texto compreende que a Supervisão Escolar enfrenta desafios burocráticos e demandas a quais se tornaram potencializadas no período pandêmico e da mesma forma no pós-pandêmico. Neste texto, busca-se refletir e questionar as consequências da burocracia, aproximando o contexto pós-pandêmico, o legalismo do Estado brasileiro e as interferências geradas na função da Supervisão Escolar no ensino público. Para o desenvolvimento da escrita, utiliza-se como apoio bibliográfico: Isabel Alarcão, Mary Rangel e Zygmunt Bauman. A escrita dedica-se essencialmente, a compreensão da realidade em que estão os profissionais da educação para reforçar a ação pedagógica e o papel social da Supervisão Escolar para a busca de uma efetiva educação de qualidade no Brasil.

**Palavras-chave:** Supervisão Escolar. 2. Burocracia 3. Pós-pandemia.

## ABSTRACT

This article aims to reinforce the importance of the effective function and the social and pedagogical role of School Supervision, focusing on the post-pandemic period. It is based on exploratory observation conducted during an internship in School Supervision, as part of the Postgraduate Program – Specialization in Management – Educational Guidance and Supervision, at the State University of Rio Grande do Sul (UERGS), Cruz Alta/RS Unit, within the Pedagogy Course, in a state public elementary and secondary school. The pandemic impacted educational spaces, alongside technological advancements, influencing the role of the School Supervisor due to the increasing demands arising from this context. This text recognizes that School Supervision faces bureaucratic challenges and demands, which were intensified during the pandemic period and continue similarly in the post-pandemic era. In this text, the aim is to reflect on and question the consequences of bureaucracy, bringing together the post-pandemic context, the legalism of the Brazilian State, and the interferences generated in the role of School Supervision in public education. For the development of this writing, bibliographic support from Isabel Alarcão, Mary Rangel, and Zygmunt Bauman is utilized. The writing is essentially

---

<sup>144</sup> Aluna concluinte do Curso de Pós-Graduação – Especialização – Gestão: orientação e supervisão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul -UERGS, Unidade de Cruz Alta/RS.

<sup>145</sup> Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, no Curso de Pedagogia – Graduação-Licenciatura e Pós-Graduação – Especialização – Gestão: Orientação e Supervisão, da Unidade da UERGS em Cruz Alta/RS., coordenadora adjunta do referido curso e orientadora da autora do presente artigo.



dedicated to understanding the reality faced by education professionals in order to strengthen the pedagogical action and the social role of School Supervision in the pursuit of effective quality education in Brazil.

**Keywords:** School Supervision. 2. Bureaucracy. 3. Post-pandemic.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo e suas reflexões se constitui enquanto resultado de observações exploratórias realizadas a partir das 60h de experiências durante o estágio obrigatório em Supervisão Escolar, do programa de Pós-Graduação em Gestão em Educação: Orientação e Supervisão Escolar, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS – Unidade Cruz Alta. O estágio ocorreu durante o período letivo do ano de 2022, em instituição de ensino público a nível de ensino fundamental e médio, situada na cidade de Porto Alegre-RS.

O objetivo deste artigo é reforçar a importância do papel social e pedagógico da supervisão escolar, especialmente no período de pandemia e pós-pandemia, em que se observa um aumento nas demandas do campo educacional e a resignificação dos papéis sociais dos envolvidos com a educação no Brasil. O desenvolvimento deste estudo envolveu a análise do contexto pós-pandêmico e sua influência na educação nacional, visto que a pandemia impactou profundamente os espaços escolares, exigindo reconfigurações e adaptações nos saberes e práticas pedagógicas, com destaque para o papel do supervisor escolar. Em sua atuação, o supervisor escolar precisou responder às novas demandas de professores e alunos das escolas estaduais de ensino fundamental e médio, os quais tiveram que se reajustar às necessidades emergentes. Metodologicamente, o trabalho foi conduzido por meio da observação exploratória, uma técnica que permite explorar um fenômeno ou contexto sem uma hipótese pré-definida, possibilitando à pesquisadora, durante o estágio mencionado, obter insights preliminares e desenvolver questões de pesquisa mais aprofundadas.

A educação pública sofreu grandes impactos ao longo dos três anos de pandemia, transformando e reverberando a vida dos profissionais da área. Atrelada à pandemia da COVID-19, a necessidade de utilizar e incorporar os avanços tecnológicos nas práticas educativas, que já era uma tendência embrionária, tornou-se urgente. No entanto, professores e alunos das escolas públicas não estavam adequadamente preparados para essa transição, mesmo antes da pandemia. Nesse contexto, destacou-se a desigualdade no acesso às redes sociais digitais, especialmente nas esferas municipal, estadual e federal da educação pública brasileira, incluindo escolas e universidades.

Estima-se que um contingente considerável de jovens, aproximadamente 45% de acordo com dados divulgados pela mídia, não tinha acesso à Internet. Esse fato excluiu muitos estudantes, que agora enfrentam grandes dificuldades para recuperar o período de dois anos sem o devido acompanhamento escolar. Tal realidade configura um dano significativo, prejudicando ainda mais a qualidade da educação nacional, que já apresentava índices preocupantes.

Este trabalho abordará as demandas excessivas que permeiam o Estado brasileiro, marcado pelo legalismo. Somado a isso, durante os períodos pandêmico e pós-pandêmico, surgiram exigências relacionadas à inserção das tecnologias digitais na educação, especialmente nas escolas e universidades públicas, gerando impactos consideráveis. Essas demandas provocam tensões e exigem trabalhos para os quais os educadores, incluindo os supervisores educacionais, não estavam devidamente preparados.

A observação exploratória realizada no ensino público revelou que os profissionais da educação estão se tornando reféns de exigências burocráticas impostas pelo legalismo do Estado brasileiro.

Essas cobranças fazem com que os educadores e supervisores escolares se tornem mais técnicos do que pedagógicos em suas funções, gerando o que podemos denominar “desvios de função”. O que deveria ser prioritário — a construção de saberes e práticas pedagógicas inovadoras — tem sido substituído pela aplicação de dispositivos legais, em detrimento de um ensino mais colaborativo e transformador, que poderia ser promovido por cursos de formação continuada.

Portanto, é necessário relembrar a importância da atuação pedagógica dos profissionais da educação, com destaque, neste artigo, para os supervisores educacionais. Algumas questões norteadoras deste trabalho e que surgiram durante o processo de observação exploratória foram: A supervisão escolar está hoje condicionada à burocracia estatal? A supervisão escolar se distanciou de seu papel social e pedagógico diante da realidade contemporânea? Os profissionais da educação estão exercendo plenamente sua ação educativa, ou se tornaram prepostos do Estado brasileiro? A supervisão escolar estaria, atualmente, em desvio de função?

Com este trabalho, buscamos contribuir para reflexões e questionamentos sobre o papel da supervisão escolar no contexto pandêmico e pós-pandêmico, bem como as exigências impostas pelo legalismo do Estado brasileiro que geram demandas excessivas alheias ao processo educacional propriamente dito. É fundamental refletir sobre essas questões para compreender a realidade atual e contribuir para a busca de uma educação pública de qualidade. No primeiro momento nosso enfoque é com relação ao momento presente, pós pandêmico e suas consequências, já no segundo momento, buscaremos apresentar alguns elementos do legalismo do Estado brasileiro que consideramos interferir no campo educacional.

## O MOMENTO PÓS-PANDÊMICO PRESENTE E SUAS CONSEQUÊNCIAS, ENVOLVENDO A SUPERVISÃO ESCOLAR – (A SUPER-VISÃO)

O princípio do exercício da supervisão escolar está fundamentado no comprometimento com a qualidade da educação, com foco no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Mary Rangel, a supervisão é “um trabalho de assistência ao professor, na forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (RANGEL, 1988, p. 13-14, *apud* ALARCÃO, 2006, p. 9). Como parte da gestão educacional, a supervisão escolar adota uma perspectiva abrangente da realidade escolar, com uma visão ampla e integrada, mantendo uma função política, mas de caráter sociopolítico crítico (ALARCÃO, 2006).

A supervisão escolar está também comprometida com a ação pedagógica educacional, e, portanto, não deve ser associada ao simples “controle”, como sugerido por seu contexto histórico influenciado pelas práticas empresariais nas escolas privadas, que afetam o campo da educação pública. Além disso, a supervisão exerce funções administrativas e segue as políticas educacionais vigentes. No contexto da educação brasileira, a supervisão escolar é de natureza pedagógica, administrativa e de inspeção. Rangel afirma o seguinte:

[...] se realiza em favor da qualidade social e pedagógica da escola e de ser projeto educativo. Assim, propostas como as de participação, parceria, flexibilidade, resiliência, cuidado de si e do outro, planejamento, acompanhamento e visão sistêmica são consideradas nas atenções do gestor supervisor educacional. (RANGEL, 1988, pág. 62).

Afirma ainda:

Nesse cenário de propostas, destacam-se as contribuições do supervisor educacional e seu foco na gestão de processos e práticas, que abrangem desde as

políticas educacionais das instituições (que se traduzem no seu projeto político-pedagógico) até a gestão de questões que emergem do cotidiano do trabalho e do coletivo docente que o realiza. Nesses processos e práticas, estão presentes dimensões humanas, técnicas e políticas, tanto das ações docentes como das ações gestoras da supervisão. (RANGEL, 1988, pág. 62).

Diante do exposto, considerando a especificidade da função social do supervisor escolar para a educação, podemos inferir que, no contexto pandêmico e pós-pandêmico contemporâneo, houve um aumento significativo nas demandas direcionadas a esse profissional nos espaços escolares. Esse aumento gerou a necessidade de ressignificação do papel social do supervisor escolar, em resposta a uma realidade que alterou até mesmo as formas de sociabilidade, questionando o campo educacional e exigindo respostas adequadas.

Para que o processo educativo não se tornasse ineficaz diante das exigências atuais, foram necessárias medidas imediatas. Houve uma intensificação no uso de novas tecnologias e ferramentas educacionais digitais, para as quais a maioria dos profissionais da educação pública, como mencionado anteriormente, não estava adequadamente preparada, especialmente no contexto das medidas de isolamento físico e social.

Nesse período, as atividades letivas foram centradas no uso de tecnologias digitais para a realização dos trabalhos escolares, o que, considerando a falta de acesso de uma parte significativa da população, trouxe à tona a necessidade de respostas eficazes para a recuperação do período de ausência das atividades escolares. Nesse cenário, o profissional da supervisão escolar desempenhou um papel crucial na busca de soluções para a desigualdade de acesso revelada pela pandemia.

A supervisão escolar é fundamental para garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos estudantes. Com a pandemia da COVID-19, o papel do supervisor escolar tornou-se ainda mais relevante, à medida que as escolas foram forçadas a adotar novas formas de ensino remoto e híbrido. Durante a pandemia, a supervisão escolar teve que se adaptar a novas demandas, como a avaliação do aprendizado dos alunos em ambiente virtual, a capacitação dos professores para o uso de ferramentas tecnológicas, a identificação e solução de problemas relacionados à falta de acesso à internet e equipamentos, e o apoio emocional aos alunos e suas famílias.

Além disso, a supervisão escolar enfrentou o desafio de manter a integração e a colaboração entre professores e gestores escolares, que frequentemente trabalhavam remotamente. A supervisão também teve que encontrar novas formas de monitorar a frequência e a participação dos alunos nas aulas, além de garantir a efetividade dos processos de avaliação e correção.

No cenário pós-pandêmico, a supervisão escolar continuará a desempenhar um papel crucial na adaptação das escolas a um novo contexto, caracterizado por mudanças estruturais como a implementação do ensino híbrido, o fortalecimento do ensino à distância, a integração de tecnologias educacionais e a revisão dos currículos. A supervisão escolar deverá identificar as lacunas no aprendizado causadas pela interrupção do ensino presencial e implementar medidas para preenchê-las. Além disso, deve garantir que as escolas sigam as normas de saúde e segurança para a prevenção da propagação do COVID-19 e auxiliar na recuperação emocional de alunos e professores.

Em resumo, a supervisão escolar desempenha e desempenhou um papel fundamental tanto no processo pandêmico quanto no pós-pandêmico, assegurando a qualidade do ensino e promovendo a adaptação das escolas a novos cenários, desafios e oportunidades.

## TEXTO E CONTEXTO – O LEGALISMO DO ESTADO<sup>146</sup> BRASILEIRO E O CAMPO EDUCACIONAL

Com a realização dos estágios obrigatórios do curso de Especialização mencionado, foi possível o contato direto com experiências na função de supervisão escolar. É importante destacar que os estágios obrigatórios na área da educação comprometem-se com a formação prática de estudantes e profissionais da área. A experiência de estágio em supervisão escolar, no ensino público, ao longo dos meses, evidenciou uma forte presença de atividades burocráticas associadas à função de supervisão. Durante os turnos da tarde e noite, a supervisora escolar se ocupa principalmente de atividades administrativas, como anexar, protocolar, registrar, visualizar, enviar, escanear, assinar e lançar documentos em sistemas.

Diante disso, surge a pergunta: pode a supervisão escolar estar hoje condicionada a extensas burocracias e legalismos estatais que interferem diretamente em seu efetivo papel social e pedagógico? Certamente, a resposta é negativa. No entanto, esse “não” se distancia das palavras e se aproxima da realidade constatada em nosso trabalho exploratório, vivenciada por esses profissionais nas escolas. Outra questão que emerge é: esse “desvio de função”, determinado pelos próprios representantes das políticas públicas de educação em nome do Estado brasileiro, contribui para a qualidade da educação nacional ou para o seu fracasso?

Há um excesso de burocracia, observado na sala de coordenação pedagógica, que atua como “um dispositivo de poder”, se consideramos Foucault (2022). A burocracia no espaço educacional se configura como um mecanismo de controle que gera atrasos e dificuldades na tomada de decisões, restringindo a criatividade e a inovação, essenciais à educação. Além disso, limita a autonomia dos profissionais da escola, inclusive do supervisor educacional, que também se vê atravessado por esse processo.

Essa burocracia está diretamente relacionada à estrutura legalista do Estado brasileiro, historicamente constituída, onde as leis e diretrizes estabelecem comportamentos de forma verticalizada, ou seja, do Estado para a sociedade. Montesquieu, em *O Espírito das Leis*, chamaria isso de autoritarismo, pois o processo democrático verdadeiro seria o inverso: da sociedade para o Estado. Assim, podemos concluir que a qualidade da educação nacional depende da desburocratização, para que os profissionais possam exercer seus papéis sociais de forma plena, sem se limitarem a técnicos burocráticos. A autonomia, quando respeitada, é fonte de ações criativas, reflexões, pesquisas e construções que geram interações significativas entre indivíduos e grupos sociais.

Quando observamos a sala de supervisão escolar e vemos o profissional envolvido com planilhas, carimbos, digitalizações e sistemas, enxergamos um espaço tomado pela burocracia de um Estado legalista. O Estado solicita, e deve ser atendido. Existe uma incompatibilidade entre o que está escrito nas legislações e o que acontece na prática cotidiana. Há uma distância entre o que é prescrito, o que conseguimos organizar e o que realmente ocorre na prática educacional, o que podemos

---

<sup>146</sup> O Legalismo do Estado é uma filosofia política que surgiu na China durante o período dos Estados Guerreiros, por volta do século IV a.C. Essa filosofia defendia a ideia de que o Estado deveria ser forte e controlar todas as áreas da sociedade, incluindo a economia, a religião e a moralidade. De acordo com o Legalismo, a única maneira de manter a estabilidade e a ordem social era através da aplicação estrita da lei e da punição rigorosa para aqueles que a desobedecessem. Isso levou à criação de um sistema legal altamente desenvolvido na China antiga, que ainda é reconhecido hoje como uma das mais antigas tradições jurídicas do mundo. O Legalismo do Estado foi responsável por transformar a China antiga em um estado altamente centralizado, com um governo poderoso e autoritário. No entanto, essa filosofia também foi criticada por sua falta de consideração pelos direitos e liberdades individuais e pela sua visão utilitária do ser humano, que considerava as pessoas como meros instrumentos para o bem-estar do Estado. Hoje em dia, o Legalismo do Estado é amplamente considerado como uma filosofia política antiquada e inadequada para as sociedades modernas, que valorizam a liberdade individual e a diversidade cultural. No entanto, suas ideias sobre a importância da lei e da ordem ainda têm influência em muitos sistemas jurídicos e governamentais em todo o mundo

chamar de “chão de fábrica das escolas”. A educação burocratizada não promove o livre pensamento e o florescimento de ideias em uma relação dialógica, ou seja, não é uma educação verdadeira.

Uma das expressões mais ouvidas no ambiente de supervisão é: “apagar incêndios”. Esse termo reflete as emergências constantes que a supervisão escolar precisa atender, muitas vezes em detrimento da função pedagógica. As emergências ocorrem nos ambientes escolares, tanto na sala de aula quanto nas interações com discentes e docentes. Muitas dessas urgências estão ligadas a mudanças no currículo, à retomada das atividades escolares em novos formatos, à integração de tecnologias e às novas exigências do mundo contemporâneo. A vida educacional está, sem dúvida, excessivamente burocratizada.

Embora a tecnologia ofereça facilidades, como o acesso à informação, também estamos misturando vida privada e profissional. Como Zygmunt Bauman (1995) observou, a vida privada está sendo exposta ao público, um fenômeno agravado pelo uso de ferramentas tecnológicas. Um exemplo disso é o uso de aplicativos para lançamento de notas, acessíveis tanto no computador quanto no celular pessoal dos professores. Além disso, a comunicação com estudantes via *WhatsApp* também traz reflexões: haverá danos colaterais nesse processo, considerando que informação não é sinônimo de conhecimento?

Há um esgotamento dos docentes diante das crescentes demandas que vão além da sala de aula e do planejamento. Tanto professoras, quanto gestoras e supervisoras escolares, sofrem com a falta de estímulos por parte do Estado, refletida nos baixos salários, ao mesmo tempo em que enfrentam cobranças cada vez mais intensas. Como afirma Rangel:

O espaço da escola, como espaço de ações e decisões coletivas, admite situações conflituosas e adversas, decorrentes das relações interpessoais que se estabelecem, assim como das próprias implicações do trabalho e da possível precariedade de recursos humanos, físicos, materiais, econômicos. Esse espaço absorve as demandas sociais, incluindo aquelas dos interesses da família e dos próprios alunos. Essas demandas têm crescido em exigência e expectativa, relacionadas ao desempenho da escola e dos profissionais da educação. Complementarmente, observam-se fatores de tensão dos tempos contemporâneos, como a violência e as limitações à empregabilidade, que refletem na insegurança social. É preciso, então considerar a possibilidade de que esses fatores gerem um nível de estresse que admite como consequências enfermidades físicas e psicológicas (RANGEL, 1988, pág. 64).

A supervisão escolar exerce uma função de extrema importância para a qualidade da educação, sendo responsável por acompanhar e orientar os professores, além de planejar e promover formações continuadas e desenvolver projetos pedagógicos. Cabe à supervisão enfrentar as dificuldades e desafios presentes no ambiente escolar, especialmente nos tempos contemporâneos, em que se observa uma angústia no retorno ao ensino presencial. Este retorno não desconsidera o uso das novas tecnologias e, frequentemente, deve lidar com infraestruturas escolares ainda precárias.

O adoecimento dos professores é uma preocupação crescente em todo o mundo. A profissão docente é altamente exigente e estressante, e muitos professores estão enfrentando problemas de saúde física e mental, agravados pelos efeitos da pandemia e do período pós-pandêmico. Entre os fatores que contribuem para o adoecimento dos professores, destacam-se: carga de trabalho excessiva, estresse, falta de recursos e ambientes de trabalho desfavoráveis. Condições físicas inadequadas, como salas de aula superlotadas, falta de ventilação e equipamentos insuficientes, podem também acarretar problemas de saúde física.

Diante desses aspectos, a ressignificação do papel do supervisor escolar torna-se essencial. Além de suas funções pedagógicas e administrativas, é necessário que o supervisor escolar contribua para a construção de redes de apoio emocional, visando prevenir problemas de saúde mental no

campo da educação. Este é um ponto que não pode ser ignorado, pois o bem-estar dos profissionais da educação é fundamental para garantir um ensino de qualidade e sustentável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, buscou trazer reflexões e questionamentos sobre o papel da supervisão escolar no contexto pós-pandêmico, com base na observação exploratória no ensino público. Atualmente, a supervisão escolar tem deixado de exercer plenamente sua função pedagógica, sendo absorvida pela burocracia estrutural e legalista existente.

Cabe às políticas públicas e educacionais promover a desburocratização da função da supervisão escolar. Envolvido em burocracias e funções técnicas, o supervisor enfrenta uma constante busca por compreender o mundo contemporâneo pós-pandemia e suas repercussões na educação. As extensas demandas dificultam o enfrentamento adequado dos desafios reais no âmbito educacional.

A supervisão escolar é “memória e presença”, sendo necessário que preserve em essência sua função social e pedagógica dentro dos ambientes escolares. É fundamental que seu foco continue a ser o contexto educacional, as professoras, os estudantes e a gestão escolar, reforçando sua importância pedagógica para a construção da qualidade do ensino e o desenvolvimento humano. Devem ser criados meios estratégicos para reafirmar a profissão de supervisor escolar como essencial para o avanço da educação brasileira.

É importante destacar que a pandemia deixou grandes lacunas na educação pública e que muitos dados e resultados decorrentes desse período continuarão surgindo nos próximos anos. Portanto, este momento pós-pandêmico é crucial para a tomada de decisões e o fortalecimento da educação pública. A supervisão escolar deve exigir a criação e o fortalecimento de formações continuadas para os profissionais da educação. Ainda estamos em um período de readaptação no ensino público, e é essencial compreender as realidades e especificidades dos contextos educacionais para uma atuação eficaz da supervisão escolar nas escolas públicas.

Conclui-se, portanto, que a supervisão escolar deve “incendiar” o campo educacional. Para isso, é necessário que essa função possa exercer plenamente seu papel social, sem ser sobrecarregada por excessivas tarefas burocráticas que levam ao desvio de função. Deve-se garantir espaço para a autonomia, inovação, criação de estímulos, desenvolvimento de ações pedagógicas e a construção de um projeto educacional eficaz e condizente com a realidade vigente. O excesso de burocracia, com normativas e resoluções, evidencia a contradição entre texto e contexto no campo educacional. Assim, é crucial assegurar que a supervisão escolar exerça seu efetivo papel social e pedagógico, contribuindo para a formação humana no contexto da educação pública.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão**. In: RANGEL, Mari (Org) *Supervisão Pedagógica: princípios e práticas*. 6. ed. Campinas: Editora Papirus, 2006.

BAUMAN, Z. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Jorge Zahar Editores. Rio de Janeiro. 1995

GIANCATERINO, Roberto. **Supervisão escolar e gestão democrática: um elo para o sucesso escolar**. Rio de Janeiro: WAK, ed., 2010.

LIBÂNEO, Carlos, José. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Elma Corrêa de. **Um olhar histórico sobre a supervisão**. In: RANGEL, Mary (Org.); ALARCÃO, Isabel. *Supervisão Pedagógica: princípios e práticas*. 6. ed. Campinas: Editora Papirus, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. São Paulo. Editora Forense. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96.

RANGEL, Mary. **O Estudo como prática da supervisão**. In: RANGEL, Mary (Org.); *Supervisão Pedagógica: princípios e práticas*. 6. ed. Campinas: Editora Papirus, 2006.

\_\_\_\_\_. **Supervisão e Gestão na Escola: Conceitos e Práticas de Mediação**. Campinas, São Paulo. Editora Papirus, 2009.

SANTOS, Pereira, Marcos. **Historiando a Supervisão Educacional no Brasil: da gerência empresarial burocrática à gestão escolar democrática**. *Educação em Revista*, Marília, v. 13, n. 2, p. 25-36, Jul-Dez., 2012.

VIANA, Flavia. **Para uma visão transformadora da Supervisão Pedagógica**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 197-217, jan./abr. 2009.

# Supervisão Escolar e Orientação Educacional: pesquisas em debate

## **Organizadores**

Jussara Navarini  
Maria da Graça Prediger Da Pieve  
Maria Clara ramos Nery  
Tatiana Luiza Rech  
Simone Meinen Cruz  
Tânia Berenice Alves Ferraz

