

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE
- PPGCTS**

CAROLINA SALA PEREIRA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: INDICADORES DE QUALIDADE PARA A
HUMANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO**



São Carlos/ SP
2024

CAROLINA SALA PEREIRA

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: INDICADORES DE QUALIDADE PARA A HUMANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Sociedade. Orientador: Prof. Dr. Vinicio Carrilho Martinez



São Carlos/ SP
2024

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, minha primeira escola.

Aos meus sobrinhos, que são suavidade e alegria em meio ao caos.

Aos meus professores, por todos os ensinamentos, os quais refletem em minha formação pessoal e profissional.

Aos amigos, os verdadeiros, os que ficam durante a tormenta, os que suportam as fragilidades, os que ouvem sem julgamentos, os que aconselham, mesmo sabendo que nunca serão obedecidos.

Ao meu orientador, que compartilhou experiências e conhecimento, sem austeridade ou superioridade, tornando-se grande por manter-se pequenino. O professor que entendeu a estudante vinda de escola pública, inexperiente, professora, sem nenhum outro idioma fluente, que respeitou seus horários de trabalho e, até mesmo, os incidentes familiares.

A Deus, que eu não vejo, mas sinto sua presença em cada uma das pessoas citadas acima.

RESUMO

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: INDICADORES DE QUALIDADE PARA A HUMANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO

O objetivo geral da pesquisa é analisar o trabalho educativo concomitante às ações de todos os integrantes do processo educacional, promovidas por uma gestão colaborativa, que ajude a garantir a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. O debate sobre as adversidades e desafios contemporâneos encontrados no contexto do ambiente educacional, principalmente na esfera pública, é tema recorrente em estudos, uma vez que normas e estruturas organizacionais nem sempre dão o aporte necessário ou, até mesmo, mínimo, fator que pode influenciar negativamente nos processos educativos, reproduzindo desigualdades históricas e cerceando a construção da concepção de sociedades dialógicas, igualitárias e emancipadoras que implicam uma escola nova, de todos, com gestão democrática e humanizada. Em decorrência, pensamos que os objetivos específicos devem nortear esse escopo do tema: (1) caracterizar o cenário educativo sob diferentes enfoques, dentro de um contexto crítico, a partir de uma diversidade teórico-política, ao (2) avaliar indicativos de qualidade em educação que atuam como instrumento de intervenção na realidade e (3) propor ações reformadoras, supervisionadas por uma gestão democrática e assertiva, objetivando efetiva humanização do meio escolar, além de (4) identificar problemáticas na configuração laboral do trabalho docente, em prol da valorização da classe, a fim de promover uma reestruturação legítima. (5) Ao final, apresenta exemplo prático de experiências em educação para os valores democráticos, resultante de ações afirmativas de gestão municipal. O estudo pretende mostrar a precarização da prática educativa, abordando diferentes variantes institucionais e contexto sociocultural, legitimando a necessidade de efetivação da função social da escola, através de uma gestão comprometida a subsidiar condições que possam superar lacunas históricas e garantir direitos de todos os sujeitos participantes do processo educativo, a favor de uma educação democrática e emancipatória. Para melhor visualizar o escopo da pesquisa, empregamos uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa.

Palavras-chave: Gestão democrática; Trabalho docente; Função social da escola; Educação emancipatória.

ABSTRACT

DEMOCRATIC MANAGEMENT AT SCHOOL: QUALITY INDICATORS FOR THE HUMANIZATION OF EDUCATIONAL WORK

The general objective of the research is to analyze educational work concomitant with the actions of all members of the educational process, promoted by collaborative management, that helps ensure the quality of teaching and learning processes. The debate on contemporary adversities and challenges found in the context of the educational environment, mainly in the public sphere, is a recurring theme in studies, since norms and organizational structures do not always provide the necessary support or, or even, minimal. Factor that negatively influences educational processes, reproducing historical inequalities and restricting the construction of the conception of dialogical societies, egalitarian and emancipatory policies that imply a new school, of all, with democratic and humanized management. As a result, we think that specific objectives should guide this scope of the topic: (1) characterize the educational scenario from different perspectives, within a critical context, from a theoretical-political diversity, (2) when evaluating indicators of quality in education that act as an instrument of intervention in reality and (3) propose reform actions, supervised by democratic and assertive management, for effective humanization of the school environment, in addition (4) to identifying problems in the work configuration of teaching work, in favor of the valorization of the class, in order to promote legitimate restructuring. (5) At the end, it presents a practical example of experiences in education for democratic values, resulting from affirmative actions in municipal management. The study aims to show the precariousness of educational practice, addressing different institutional variants and sociocultural context, legitimizing the need to implement the social function of the school, through management committed to subsidizing conditions to overcome historical gaps and guarantee rights of all subjects participating in the educational process, in favor of democratic and emancipatory education. To better visualize the scope of the research, we employed a literature review, with a qualitative approach.

Key words: Democratic management; Teaching work; Social function of the school; Emancipatory education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
------------------------	----------

OBJETIVO GERAL.....	11
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	11
MATERIAIS E MÉTODOS.....	12
CORPUS TEÓRICO E FUNDAMENTOS.....	15
1 - OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	18
1.1 - Análise de problemas: preocupações e indefinições do sistema de ensino.....	20
1.2 - Exclusão social: revisão de práticas hegemônicas.....	31
2 - PELA CONSTRUÇÃO DE UMA LINGUAGEM OUTRA: PRÁTICAS EDUCATIVAS COMO FORTALECIMENTO DA CIDADANIA.....	39
2.1 - Educação para o desenvolvimento.....	40
2.2 - Educação humanizada e de qualidade: construção complexa e coletiva.....	48
3 - GESTÃO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO: FUNDAMENTOS E PROPÓSITOS FILOSÓFICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS.....	57
3.1 - Percepções e concepções democráticas.....	59
3.2 - De intenções à ações democráticas: a importância da proposta pedagógica e da gestão.....	66
4 - VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: UMA AGENDA PRIORITÁRIA.....	75
4.1 - A multifacetada profissão docente e o cenário adoecido do magistério.....	76
4.2 - Formação para participação: premissas democráticas na escola.....	84
5 - GESTÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO.....	93
5.1 - O Plano Municipal de Educação de Porto Ferreira.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	104

INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida reflete uma parte significativa do trabalho pessoal na educação, em sala de aula e na gestão, viabilizado pela experiência no magistério público desde o ano de 2003 e, atualmente, como supervisora de ensino, ambos em esfera municipal. O olhar ingênuo e romantizado de uma professora iniciante, formada no extinto curso Normal de Magistério e graduada em Pedagogia, transformou-se ao longo de uma trajetória de quase vinte anos na carreira. Tornou-se afetuoso mas, inquieto, um tanto indignado, por compreender que a docência implica projetos e ações com conhecimento crítico e científico para a transformação da realidade.

O atual sistema de ensino brasileiro ainda traz resquícios do colonialismo, como a desigualdade no acesso à educação e inclusão de diferentes culturas e etnias, baseado em relações hierárquicas, oscilando entre avanços e recuos. Diante disso, a prática educativa permeia condições adversas de trabalho e estudo como, remuneração docente insuficiente, carência de recursos materiais e didáticos, classes numerosas, participação inexpressiva no planejamento da instituição e na tomada de decisões que norteiam o ambiente escolar.

A crescente precarização do campo e o desgastante entorno do exercício educacional podem gerar inúmeras contestações por parte dos profissionais e induzilos, cada vez mais, a reavaliar a profissão devido à diminuição da realização pessoal e ao adoecimento, incorrendo na incapacidade para o trabalho e que, conseqüentemente, podem afetar a qualidade do sistema de ensino e desmantelar a educação alicerçada nos direitos humanos.

Muitas vezes, a qualidade da educação é discutida sem considerar o grande mediador das relações escolares, o professor. Exige-se cada vez mais uma educação que promova sujeitos de direitos, no entanto, desconsidera-se avaliar o tratamento dado a esse profissional e a todos os outros integrantes do processo educativo, os quais vivenciam diferentes desafios e adversidades dentro do ambiente escolar e que podem influenciar negativamente no processo de ensino e de aprendizagem, reproduzindo desigualdades históricas e reincidindo num projeto neoliberal de educação ao estabelecer relações desiguais de poder (Marzochi; Marzochi, 2016a).

Para Foucault (2014), as relações de poder apresentam vias de mão dupla, uma vez que poder e resistência caminham lado a lado, ou seja, onde se exerce o poder, se constituem também contrapoderes. Pois, segundo o autor, o poder se exerce em todas as relações sociais, interferindo na autonomia dos indivíduos, onde

a escola pode tornar-se um aparelho disciplinar, tal qual o exército ou a prisão, em que a produção do conhecimento se dá pela luta e resistência destes mesmos indivíduos.

Nesse sentido de resistência, fazem parte da pauta dos novos movimentos sociais, políticas educacionais que superem o modelo hegemônico, ao repensar práticas escolares que considerem a diversidade cultural, étnica, de gênero e de vivências sociais, assim como a relação com o território, onde a transformação social ocorre a partir da perspectiva de pertencimento e identidade dos sujeitos (Gohn, 2016).

Diante deste contexto, a pluralidade do campo Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) possibilitou a consolidação de conceitos abordados na pesquisa referentes à construção de uma educação pautada nos direitos humanos, como cultura de participação, partilha de saberes, gestão democrática e identidade com o território, a fim de impulsionar transformações em diferentes âmbitos da sociedade.

Os estudos CTS tiveram origem em meados do século XX em diferentes partes do mundo. No Brasil, as primeiras pesquisas em CTS iniciaram na década de 1990, sob uma diversidade de abordagens e autores, apontando perspectivas variáveis do campo. Os autores alertam para evitar formas de segmentação da tríade, destacando articulações entre os três elementos, e trazem contribuições para as discussões em torno da educação. Dentre eles, destacam-se Dagnino (2007), Santos B. (2007b), Morin (2005, 2009, 2011), Freire (1977, 1982, 1987, 2000, 2006), Gadotti (1995), Aranha (2003) e Saviani (2007) (Kawamura; Strieder, 2017).

Formenton et al. (2021) discute como a participação social pode ser garantida e ampliada por meio da educação, propiciando grande relevância para a democratização do conhecimento, através da aproximação do saber científico, do debate público, entre outras variáveis que incidem sobre o desenvolvimento social, sob o viés de uma prática dialógica problematizadora.

Destarte, a educação popular constitui-se na principal referência de construção da educação pautada nos princípios e valores da educação em direitos humanos, os quais perpassam pela capacitação dos indivíduos promovida pelos estudos CTS. Através de políticas públicas que incentivem a cultura de participação e relações com o território, estabelecendo a partilha de saberes, a educação em direitos humanos pode contribuir para transformações decisivas na sociedade (Benevides, 1997).

A consolidação e universalização dos direitos humanos se deram após a Segunda Guerra Mundial, através do reconhecimento e institucionalização da Organização das Nações Unidas (ONU), com a Declaração Universal dos Direitos Humanos que define

Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. [...] incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre muitos outros. Todos merecem estes direitos, sem discriminação (ONU, 1948).

Benevides (2003) classifica os direitos humanos como promoção e vivência dos valores de liberdade, justiça, igualdade e solidariedade, com vigência de normas iguais para todos

[...] direitos fundamentais, a partir da premissa do direito à vida, que decorrem do reconhecimento da dignidade de todo ser humano, sem qualquer distinção, e que, hoje, fazem parte da consciência moral e política da humanidade. Em sua noção contemporânea, são herdeiros do Iluminismo e dos generosos ideais do liberalismo político e das revoluções do século 18, na defesa da liberdade, da igualdade e da solidariedade (BENEVIDES, 2003, p. 1).

Refletir sobre a relação entre educação e direitos humanos implica considerar que a escola deve ter, como parte de suas ações pedagógicas, iniciativas que promovam a conscientização destes direitos e o enfrentamento da violação dos mesmos, premissas da função social da escola, a qual tem compromisso com a formação de cidadãos, o fortalecimento dos valores de solidariedade e transformação da sociedade.

É inegável a efetivação da função social da escola e, é na relação indissociável de uma atuação num ambiente humanizado, que se dá o interesse pela pesquisa, tendo por locus a escola pública de Educação Básica. O trabalho visa dar fomento ao debate acadêmico acerca da precarização da prática educativa, abordando diferentes variantes institucionais e contexto sociocultural, a necessidade de efetivação da função social da escola, através de uma gestão comprometida a subsidiar condições que superem lacunas históricas, garantam os direitos de todos os atores do processo educativo e visem uma prática em defesa de uma educação pública democrática e emancipatória.

O embasamento teórico para realização da análise sobre a relação entre a humanização do trabalho educativo e a qualidade de ensino, alicerçados na gestão democrática, sustenta-se em cinco eixos. O primeiro descreve as condições precárias do ambiente escolar, em seus aspectos ergonômicos, jurídicos, psicossociais, dentre outros, assim como os consequentes impactos sobre todo o sistema educacional, infringindo direitos e intensificando práticas hegemônicas. O segundo apresenta a educação pautada sobre os direitos humanos como ferramenta de construção da democracia, de modo a minimizar as desigualdades e contribuir para mudanças na sociedade. O terceiro discorre sobre ações reestruturantes, mediadas por uma gestão democrática, de concepção humanizada como base potencializadora para elevar níveis de qualidade em educação, numa perspectiva equitativa, inclusiva, antirracista e emancipatória. O quarto eixo condutor propõe diretrizes para reconhecimento e valorização docente, ao identificar problemas na estrutura laboral do trabalho do professor. O quinto e último é baseado em experiências educacionais no município de Porto Ferreira, São Paulo, Brasil, na perspectiva de uma gestão articulada aos princípios democráticos com ações educativas planejadas para o exercício da cidadania.

Intenciona-se, a partir deste estudo, analisar as condições do trabalho escolar, pautadas nos princípios da gestão democrática, observando fatores negativos que influenciam a prática educativa e que, conseqüentemente, podem ocasionar rebaixamento na qualidade do ensino, resultando em exclusão social, bem como ratificar a função social da escola, no intuito de promover a transformação da sociedade em geral, uma vez que a educação tende a dinamizar o desenvolvimento econômico, cultural, científico e político de um país, apresentando, como exemplo, um modelo de experiências, em construção, de práticas educativas baseadas em princípios democráticos, executada em âmbito municipal.

OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa é apresentar o trabalho escolar, na perspectiva da coletividade, imprimindo resultados a partir da atuação dos mais variados atores sociais dentro do processo educativo, através de ações mediadas por uma gestão humanizada, a fim de promover a consolidação de direitos e a garantia da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, sob a concepção de uma educação pública democrática e emancipatória.

Os objetivos específicos deste estudo buscam:

1. Descrever os principais desafios e adversidades no contexto do ambiente educativo, em seus aspectos ergonômicos, psicossociais, políticos, econômicos, culturais, dentre outros, as subjetividades da docência e as consequentes implicações para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem pertencentes ao sistema educacional, desrespeitando direitos humanos e reforçando lacunas históricas;
2. Apresentar a concepção de uma educação pautada sobre os direitos humanos como ferramenta de construção da democracia, redução de desigualdades e transformação social, através da efetivação da função social da escola e humanização da prática educativa, operacionalizadas por meio da linguagem e participação social, com locus no ensino público de Educação Básica;
3. Analisar ações sistematizadas e mediadas por uma gestão democrática, baseada no combate ao modelo educacional hegemônico e na coordenação de práticas que propõem a participação social e estabeleçam a garantia de um ensino qualitativo, de dimensões intelectual, cultural e humanística;
4. Identificar diretrizes para reconhecimento e valorização da docência a partir do levantamento de problemas na estrutura laboral do trabalho docente e subjetividades do ofício de professor;
5. Mapear o conceito de gestão democrática do ensino, baseado em experiências evidentes de consolidação do exercício da cidadania e de critérios emancipatórios para a educação, consoantes ao Plano Municipal de Educação de Porto Ferreira, São Paulo, Brasil.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho exigiu imersão no campo-tema das Ciências Humanas e Sociais, áreas que perpassam o grande campo da Educação, e viabilizado, também, pela experiência docente do pesquisador, em serviço desde o ano de 2003 e, atualmente, operando no setor de gestão pública em âmbito municipal, oportunizando o alinhamento entre teoria e prática.

Toda a experiência profissional do pesquisador foi trilhada no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais da rede pública municipal, onde atuou em diferentes unidades escolares, a maioria periférica, em que desenvolveu projetos e ações educacionais voltados ao estabelecimento de relações sociais e construção de identidade com o território.

Em seu trabalho de conclusão do curso de especialização em Humanidades: Ciência, Cultura e Sociedade, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, no ano de 2020, o pesquisador desenvolveu pesquisa qualitativa-quantitativa sobre a normatização da saúde do professor na rede municipal de São João da Boa Vista/ SP, a qual buscou-se identificar a situação do ambiente de trabalho docente e suas condições, bem como apontar ações para melhoria da humanização do meio escolar nas instituições de Ensino Fundamental Anos Iniciais do município, o que inspirou e embasou a presente dissertação.

A partir dos resultados, o pesquisador participou de algumas apresentações remotas no período de isolamento da pandemia de COVID-19, entre os anos de 2021 e 2022, quando foi convidado para integrar a comissão de revisão do plano de carreira do magistério público do município, o qual vem sendo revisado, a fim de regularizar tópicos significativos para a classe docente.

O corrente estudo é estruturado no modelo qualitativo de cunho descritivo, realizado por meio de revisão bibliográfica. De acordo com Gil (2008), o objetivo das pesquisas de natureza qualitativa descritiva é descrever criteriosamente os fatos e fenômenos de determinada realidade, de forma a obter informações a respeito de algo já conhecido, proporcionando novas visões sobre o contexto.

A pesquisa bibliográfica oportunizou a construção do referencial teórico através do levantamento de dados em bases acadêmicas, em diferentes plataformas de bancos de dados, como CAPES, SciELO, ANPED, entre outras, considerando grau de importância e referência destes, assim como foram consultados livros e publicações pautando-se na análise e seleção de trabalhos relacionados à temática.

Primeiramente, o estudo versa sobre as condições precárias do ambiente escolar, em seus aspectos políticos, culturais, psicossociais, dentre outros, e os impactos decorrentes em todos os espaços e sujeitos pertencentes ao sistema educacional, que violam os direitos humanos e perpetuam práticas hegemônicas.

A segunda parte da pesquisa apresenta a educação pautada sobre os princípios dos direitos humanos como instrumento de fortalecimento da democracia para transformação da realidade, através da consolidação da função social da escola, com locus na Educação Básica do ensino público, utilizando período atualizado dentro do recorte temporal destacado.

A terceira etapa disserta sobre ações sistematizadas e mediadas por uma gestão democrática e participativa, de concepção humanizada e com base potencializadora para elevar níveis de qualidade em educação, numa perspectiva equitativa, inclusiva, antirracista e emancipatória.

A quarta parte do estudo consiste em identificar problemáticas referentes à prática docente, com vistas a potencializar o reconhecimento das subjetividades do magistério, para valorização e humanização do ofício de professor.

Por último, a pesquisa pretende mapear exemplos concretos para efetivação da gestão democrática do ensino, tendo como referência as ações e estratégias planejadas para o alcance das metas educacionais propostas para o município de Porto Ferreira, São Paulo, Brasil, alinhadas aos objetivos do Plano Nacional de Educação.

Consoante à dissertação apresentada, o recorte temporal justifica-se a partir da década de 1990, marcada por importantes reformas educacionais, considerando a importância da contribuição de obras clássicas, de autores atemporais e que não devem ser excluídos do presente estudo, assim como a busca de produção acadêmica disponível nos referentes bancos de dados com acesso on-line, em que a pesquisa compreende o período de 2000 a 2023, uma vez que a dialogicidade entre autores clássicos e contemporâneos constituem recurso possível e necessário para analisar um fenômeno em curso.

Intenciona-se, com este estudo, contribuir para discussões acerca das condições do meio de trabalho escolar, numa perspectiva colaborativa, sob a égide de uma gestão que impulse o comprometimento e a responsabilidade em contribuir para a garantia da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, ratificando a função social da escola, a qual incide sobre toda a sociedade, analisando de que maneira a humanização do ambiente educativo, sob diretrizes de uma gestão democrática, influencia na qualificação de procedimentos e fortalece o desenvolvimento, através da participação social.

CORPUS TEÓRICO E FUNDAMENTOS

Em conformidade aos objetivos expostos e ao descritivo metodológico, passamos a sintetizar parte do corpus teórico, com ênfase nos conceitos de humanização do trabalho educativo, função social da escola e educação emancipatória, fundamentos norteadores da proposta envolvendo gestão democrática

na escola, com participação popular e de todos os atores do ambiente educacional nas tomadas de decisões.

Ao refletirmos sobre gestão, num contexto subjetivo, a palavra “gerir” nos remete à sua etimologia: ação de administrar, de dirigir, gerência. No entanto, ao aplicarmos conceitos mais específicos, as tomadas de decisões são pensadas para um bem comum, em que as ações assumem contornos coletivos, com dinâmicas e processos democráticos.

Bobbio (2015), define a democracia como um conjunto de regras de procedimentos para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada ampla participação de interessados.

Todo grupo social está obrigado a tomar decisões vinculatórias para todos os seus membros com o objetivo de prover a própria sobrevivência, tanto interna como externamente. Mas até mesmo as decisões de grupo são tomadas por indivíduos (o grupo como tal não decide). Por isto, para que uma decisão tomada por indivíduos (um, poucos, muitos, todos) possa ser aceita como decisão coletiva é preciso que seja tomada com base em regras (não importa se escritas ou consuetudinárias) que estabeleçam quais são os indivíduos autorizados a tomar as decisões vinculatórias para todos os membros do grupo, e à base de quais procedimentos (Bobbio, 2015, p. 35).

Destarte, por participação popular entendemos um mecanismo de organização que dá centralidade aos indivíduos, os quais possuem um conhecimento sistemático da realidade, atuando em diferentes espaços a fim de contribuir para a formulação, implementação ou fiscalização de políticas públicas capazes de desenvolver potencialidades para transformação dessa realidade de forma democrática (Lotta, 2019).

Diante da realidade brasileira, Benevides (1996) discute a importância da educação para a democracia, a qual compreende duas dimensões: formação para valores republicanos e democráticos e formação para a tomada de decisões políticas. A autora define democracia como um “regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos” (Benevides, 1996, p. 2).

Esta breve definição tem a vantagem de agregar democracia política e democracia social. Em outros termos, reúne os pilares da “democracia dos antigos” - tão bem explicitada por Benjamin Constant e Hannah Arendt, como a liberdade para a participação na vida pública - aos valores do liberalismo e da democracia moderna, quais sejam, as liberdades civis, a igualdade e a solidariedade, a alternância e a transparência no poder (contra os *arcana imperi* de que fala Bobbio), o respeito à diversidade e a tolerância. Educação é aqui entendida, basicamente, como a formação do ser humano para

desenvolver suas potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas (Benevides, 1996, p. 2).

Tais pressupostos interligam-se com a gestão do ambiente educacional, a qual implica fundamentos filosóficos, políticos e sociais que, conjuntamente, corroboram para a oferta de uma educação libertadora se virmos a ocorrência de práticas educativas democráticas, equitativas, inclusivas e antirracistas, as quais reconhecem a diversidade e a pluralidade presentes no espaço escolar e favorecem interações culturais e o desenvolvimento integral de todos os indivíduos participantes do processo educativo.

Neste sentido, uma gestão alinhada aos valores e princípios democráticos caracteriza-se pelo “reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, a organização e o planejamento do trabalho” (Luck, 2000, p. 36).

Os artigos 205 a 207, da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), inseridos no conjunto de previsões sobre a ordem social, estabelecem o direito à educação como direito de todos e dever do Estado, que deverá garanti-lo com base nos princípios de igualdade, liberdade de aprendizagem e ensino, pluralismo de ideias, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais da educação escolar e gestão democrática do ensino público.

Nessa prerrogativa, Libâneo (2007) reforça que a gestão escolar é um “sistema que une pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelece entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões” (Libâneo, 2007, p. 324).

Nesse processo, as metodologias ativas têm como objetivo colocar o estudante como protagonista, ou seja, o centro do processo, estimulando a criatividade, a autonomia, a resolução de conflitos e de problemas reais, tendo o professor como facilitador do processo.

No século XX, era preciso o professor como detentor do conhecimento. No século XXI, a informação está no *Smartphone*, portanto, o professor não é mais o detentor exclusivo da informação e do conhecimento. Os estudantes usufruem de inovações diariamente, principalmente tecnológicas, como celulares que se renovam com uma velocidade crescente, fomentando o uso de redes sociais, além dos diversos

setores da economia, dos quais necessitam de constante inovação para manterem-se ativos e impulsionar lucros.

Assim, é preciso afirmar que uma formação completa, capaz de garantir integralidade cultural, política e científico-tecnológica, advém de uma educação omnilateral vinculada à diretrizes de uma gestão democrática, comprometida ética e politicamente com o desenvolvimento do trabalho, da ciência e da cultura, que supere o dualismo educacional ao oportunizar conhecimento às massas, a fim de formar cidadãos críticos, capazes de intervir conscientemente na realidade e promover mudanças.

1 - Os desafios contemporâneos no contexto da Educação Básica

É indiscutível a importância da educação em qualquer sociedade, ainda assim, ela é pauta de debates em diversos aspectos, devido a constantes e significativas alterações em políticas públicas educacionais que atingem, fundamentalmente a escola pública.

Notoriamente, em geral, a forma como vem sendo realizado e conduzido o trabalho educativo, tem sido danosa à todos os participantes do sistema de ensino ao desconsiderar todo o engajamento destes no desempenho de seus papéis, que

ultrapassa os limites da sala de aula e traz possíveis implicações na sua rotina pessoal e social.

A relação indissociável entre aspectos socioculturais e o ambiente educacional justifica um fenômeno complexo na educação, orientando pesquisadores a atentar-se não somente no que diz respeito à sala de aula ou ao contexto institucional, mas sim aos fatores multidimensionais dessa relação, incluindo aspectos macrossociais, como políticas educacionais e elementos socio-históricos.

Lacunas históricas desumanizam as condições da prática educativa e são replicadas em toda a estrutura escolar, comprometendo o êxito educacional. A falta de amparo legal, moral, material, pode gerar adversidades que afetam diretamente o cotidiano escolar, o qual é complexo e exige reflexão, criticidade, análise de possibilidades, consciência de direitos, para, assim, modificar a realidade.

A educação, como um ato político, emancipatório e transformador, exige do poder público compromisso social e posicionamento diante de opressões. Nesse sentido, “a luta pelos Direitos humanos continua, é contínua e é sempre uma luta sistêmica, especialmente contra o arbítrio, as desigualdades, as intolerâncias, e toda forma de autocracia” (Martinez, 2023, p. 2).

Freire (1982), explica que, para libertar o homem e a mulher da massificação, da acomodação, da opressão, a sociedade deve basear-se numa educação humanizadora e libertadora, capaz de abrir e ampliar caminhos, percorridos no diálogo com outros homens e mulheres, mediatizados pelo mundo

[...] o que de fato deve ocorrer para uma sociedade se tornar democrática e participativa é uma solução por meio de uma educação encorajadora, que proponha ao povo uma reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo e suas responsabilidades, educação que enseje a humanização (Freire, 1982, p. 59).

A preocupação humanitária de Freire é necessária e atual, pois faz com que o processo de educação dos seres humanos torne-os conscientes deles mesmos enquanto humanos, ou seja, a luta é contrária a desumanização praticada pelas formas engessadas que moldam a educação. À medida em que se defende a humanização da educação, amplia-se o debate para as relações sociais.

O conceito de humanização é humanizar, tornar humano, dar condição humana a ações ou atitudes. Também tem definição relacionada a ser benévolo, afável,

tratável. É realizar qualquer ato considerando o ser humano como um ser único e complexo, sendo inerente o respeito e a compaixão para com o outro (Ferreira, 2009).

Entendido como garantia das necessidades vitais dos indivíduos, o princípio da dignidade da pessoa humana é um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, expresso no artigo 1º, inciso III, da Constituição Federal, sendo os direitos humanos normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os sujeitos, assim como regem o modo como cada indivíduo vive em sociedade, sua relação com o Estado e as obrigações que este tem em relação a ele (Piovesan, 2018).

Oliveira (2021) defende a escola como espaço de experiências e formações, não restringindo-se apenas aos processos educacionais, mas, especialmente, de sociabilização e observa que “O direito à educação, sobretudo o direito à educação básica, é de fundamental importância para que se respeite a dignidade da pessoa humana” (Oliveira, 2021, p. 1.705).

Numa sociedade capitalista, discriminatória e opressora, é preciso avançar sobre as discussões acerca dos direitos humanos como centro da problemática das sociedades contemporâneas, fundamentais para o fortalecimento de processos educativos democráticos e para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos (Candau, 2008).

Na direção de processos educativos humanizadores, os considerados novos movimentos sociais lutam por uma sociedade democrática, com políticas inclusivas, reconhecimento da diversidade cultural, desenvolvimento sustentável, dentre outras questões pertinentes à realidade social, questionando as políticas sociais de caráter universalista, que pretendem superar desigualdades pela perspectiva da garantia de oportunidades iguais para todos os cidadãos, tais como as políticas educacionais (Gohn, 2011).

Portanto, o processo de humanização implica a evolução do ser humano, o qual tenta aperfeiçoar suas aptidões através da interação crítica com o seu meio. Para cumprir essa tarefa, os indivíduos utilizam recursos e instrumentos como forma de auxílio, pois, para promover uma efetiva humanização do ambiente educacional e do trabalho realizado por todos os integrantes do sistema de ensino, é necessário identificar fragilidades e potencialidades dos espaços e das pessoas.

1.1 - Análise de problemas: preocupações e indefinições dos sistemas de ensino

Identificar para intervir, para transformar. Essa é uma premissa que visa a reestruturação de ações em suas dimensões política, legal e pedagógica, a qual se estabelece através de políticas públicas educacionais que objetivem refundar a função social da escola e oferecer igualdade de oportunidades para acesso e permanência nas instituições, pois a universalização do acesso de todos à escola ainda apresenta vulnerabilidades.

Colares et al. (2009) ressaltam que, em âmbito legal, o direito à educação está garantido, sendo, ainda, um desafio a questão do acesso, permanência e aprendizagem, haja vista os resultados dos indicadores nacionais e a própria qualidade. Orientam que a melhora desta depende de diversos fatores internos e externos, os quais implicam recursos, financiamento, investimento, não bastando apenas uma reestruturação curricular, mas, de forma ampla, políticas articuladas que viabilizem melhores condições sociais e culturais à toda população.

Koslinski e Bartholo (2021) apontam que crianças provenientes de famílias de nível socioeconômico mais baixo ou mais vulneráveis foram sujeitas a maiores privações e a menores oportunidades de aprendizado durante a pandemia de COVID-19, ocorrida no ano de 2020. A precariedade de recursos e a insegurança alimentar são consequências que levaram ao abandono e à evasão escolar, sendo, portanto, imprescindível compreender a relação entre fatores externos e o rendimento escolar a fim de orientar propostas de investimentos e políticas públicas educacionais.

O corte no repasse de verbas para a educação, bem como de bolsas de incentivo à pesquisa e outras políticas sociais e econômicas, promulgado na Emenda Constitucional 95/ 2016, a procrastinação para atingir metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/ 2014)) e a reforma curricular do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/ 2017, são algumas ameaças de garantia do direito à educação, expresso no artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

As adversidades da estrutura da educação pública no Brasil podem inviabilizar o cumprimento do princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, estabelecidos no artigo 206 da Constituição Federal e no artigo 3º da Lei nº 9.394/ 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em vista disso, o Poder Público, sendo um dos responsáveis pela garantia à educação, deve promover ações nas esferas legislativa, executiva e judiciária, tendo

como objetivos a elaboração e revisão de leis e políticas públicas, bem como exercer o papel de protetor e fiscalizador de direitos (Aranha, 2003).

Nessa prerrogativa, portanto, não é possível avaliar o fracasso escolar sem considerar aspectos referentes ao investimento no ensino público. Políticas públicas como as reformas educacionais e a criação de currículos integrativos, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, além de ampliação do acesso de estudantes a recursos tecnológicos que facilitem o aprendizado, como dispositivos móveis e redes de Internet, são iniciativas necessárias para a melhoria da educação pública.

Na contramão de ações pela construção de uma escola pública equitativa e democrática, que passa pela ampliação dos investimentos para garantia de condições fundamentais ao trabalho educativo, Giroto (2018) aponta que

[...] o principal argumento utilizado para defender a contenção de investimentos e a ampliação das parcerias com o setor privado é o de que o Brasil alcançou, atualmente, os mesmos percentuais de investimento do PIB em educação dos países membros da OCDE (Giroto, 2018, p. 167-168).

O autor explana sobre a contrariedade dessa justificativa, uma vez que o Estado não assegura a garantia dos indivíduos de gozarem plenamente os direitos sociais.

Tal argumento se constitui uma falácia porque desconsidera dois elementos essenciais: de um lado, o processo histórico de constituição da educação pública nos diferentes países e sua relação com a formação do estado nacional como garantidor de direitos sociais. De outro, o tamanho das redes de educação e do PIB de cada um desses países. Isso explica um dado com o qual os documentos analisados pouco dialogam: o investimento per capita por aluno é muito diferente entre o Brasil e os países da OCDE. Se levarmos em consideração o fato de estarmos distantes da construção de um Estado capaz de garantir os direitos sociais nas mais diferentes áreas, veremos a perversidade de uma proposta de diminuição ou de contenção dos investimentos em educação no Brasil e suas consequências em médio e longo prazo (Giroto, 2018, p. 168).

Ainda, a meta 20 do Plano Nacional de Educação - PNE estabelece

Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (Brasil, 2014a)

No entanto, no ano de 2023, houve uma redução desse investimento de 6% para 5%. De 2011 a 2020, com recessão e pandemia, o Brasil registrou o pior desempenho do PIB na história, o que corrobora para a urgência de colocar a educação na centralidade da política e ampliar de forma responsável os investimentos em políticas públicas educacionais (Cafardo, 2023).

Limitar investimentos públicos amplia a desigualdade de condições e de oportunidades que marcam e desumanizam o contexto escolar do país. Cabe ao Poder Público estimular as inovações e fornecer assistência técnica e financeira para validar a autonomia e a qualidade da escola pública, com valorização e capacitação de professores, além de investimento em infraestrutura.

Nessa perspectiva, a integração de tecnologias com o currículo podem contribuir com o desenvolvimento de potencialidades e competências ao criar novas narrativas de aprendizagem, favorecendo práticas sociais que ampliam o diálogo intercultural, em diferentes locais e a qualquer tempo (Almeida; Silva, 2011).

Consoante ao exposto, diante da questão da atualização e diversificação de materiais e uso de novas tecnologias, Lima (2018) aponta falha na alocação dos recursos na educação, apesar de aumento significativo ao longo da história, pois há grande diferença proporcional de investimento entre a educação básica e a superior, sendo maior para esta última modalidade de ensino.

O Censo Escolar da Educação Básica 2021 afirma que também há notória diferença entre as modalidades de ensino da rede pública, bem como da privada, sendo que

A disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas de ensino médio é maior do que nas de ensino fundamental. Quando observada a rede estadual, que detém o maior número de escolas de ensino médio, nota-se que 81,0% das unidades têm internet banda larga. Nessa rede, o percentual de computadores de mesa para alunos é de 78,8%, o de computadores portáteis para alunos é de 40,7% e o de tablet para alunos é de 13,2%. Por outro lado, a oferta desses mesmos equipamentos para os alunos por parte da rede privada é superior, atingindo 79,6%, 57,1% e 32,9%, respectivamente (Brasil, 2021, p. 58).

Portanto, a escola pública apresenta considerável atraso no desenvolvimento científico-tecnológico que a sociedade contemporânea requer, apesar de progressos. É preciso lembrar que, ao se tratar de investimento em educação, é necessário englobar todo o contexto educativo: diversificação e atualização de materiais

didáticos, ampliação e modernização da estrutura física escolar e, principalmente, maior estabilidade e consistência de propostas pedagógicas adotadas, pois, ainda que o planejamento seja flexível, a constância dos fundamentos é essencial, seja em âmbitos federal, estadual ou municipal.

É preciso atentar-se ao fato de que a maior parte do percurso da educação básica é exercida no município, sendo a educação infantil, prioritariamente, e a primeira etapa do ensino fundamental de responsabilidade da administração municipal. Portanto, é de extrema importância o envolvimento e compromisso dos entes municipais na elaboração dos planos municipais de educação, em consonância ao PNE (Grossi Junior et al., 2018).

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (Brasil, 2014a).

Sendo compromisso de todos os entes federados, Lima (2018) explica que a descontinuidade de programas pedagógicos é típica do Estado brasileiro, que ao primeiro sinal de mudança de governo - seja em âmbito federal, estadual ou municipal -, conseqüentemente muda-se também a política educacional, o que afeta, principalmente, classes menos favorecidas, demandantes da educação pública.

A infraestrutura disponível nas escolas tem importância fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem. É recomendável que uma escola mantenha padrões de infraestrutura necessários para oferecer ao aluno instrumentos que facilitem seu aprendizado, melhorem seu rendimento e tornem o ambiente escolar um local agradável, sendo, dessa forma, mais um estímulo para sua permanência na escola (Brasil, 2021).

Aqui é preciso considerar infraestrutura humana e material, capaz de promover o desenvolvimento de potencialidades ao proporcionar práticas adequadas, em ambientes salubres, com acessibilidade, que permitem a execução das atividades propostas, garantindo a formação completa dos indivíduos.

Satyro e Soares (2008) citam insumos para uma infraestrutura escolar que influencia diretamente no desempenho de estudantes e afeta a qualidade da educação.

Insumos escolares são entendidos como infraestrutura de todo tipo: número médio de alunos por turma, número de horas/aula, docentes com formação superior, construção e melhoria das dependências da escola, existência de biblioteca ou sala de leitura e outros aspectos positivos. Infraestrutura é, nesse caso, tudo aquilo que o dinheiro pode comprar (Satyro; Soares, 2008, p. 9).

O Censo Escolar da Educação Básica 2022 mostra a escassez de recursos nas escolas públicas de Ensino Fundamental Anos Iniciais no Brasil indicando que apenas 34% possuem biblioteca ou sala de leitura (considerando espaço exclusivo), 68% têm acesso à Internet banda larga, 35% contam com laboratório de informática, ínfimos 9% mantêm laboratório de ciências e 42% dispõem de quadra de esportes (Brasil, 2023).

Os dados negativos do Censo consideram o grande impacto da pandemia sobre a educação básica. Quando as escolas se fecharam e o ensino mudou de cenário, as diferenças socioeconômicas foram realçadas. Em casa, nem todo aluno teve o aporte tecnológico necessário (celular, *tablet* ou computador) para acessar aulas e realizar atividades. Também a falta de acesso à Internet esbarra em condições financeiras. Ou seja, no campo educacional, há consequências que perpassam o cenário social.

No Brasil, o tripé da seguridade social – Saúde, Assistência Social e Previdência Social – foram fortemente atacados e desmontados, sendo esses os principais aliados no combate aos efeitos da pandemia, o que refletiu em todo o sistema público educacional, escancarando as desigualdades, já existentes.

Faltou e ainda falta muita coisa. E, considerando as transformações tecnológicas e sociais, as reformas educacionais e a mudança constante de modelos pedagógicos que afetam diretamente as condições do trabalho educativo, constata-se a extrema necessidade de readequação do espaço escolar, bem como a reformulação do currículo, voltado para o uso de tecnologias em atividades pedagógicas.

O Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (Brasil, 2014a) – documento que orienta o desenvolvimento de políticas públicas em educação, traça estratégias quanto às tecnologias, dentre elas, o incentivo à formação continuada docente, a informatização de escolas e universalização do acesso à Web, assim como a incorporação de tecnologias pedagógicas e tecnologias educacionais no cotidiano escolar.

O Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017, institui o Programa de Inovação Educação Conectada (Brasil, 2017), também com políticas públicas voltadas para assegurar as condições necessárias para a inserção das tecnologias digitais de uso cotidiano nas escolas públicas de Educação Básica.

Todavia, observa-se uma lacuna entre o discurso político e a realidade na prática. Apesar de possuir o maior número de escolas do Ensino Fundamental, a rede municipal de Ensino Fundamental é a que menos dispõe de recursos tecnológicos nas escolas, como lousa digital (11,3%), projetor multimídia (55,9%), computador de mesa (39,4%) ou portátil (30,2%) para os estudantes ou mesmo Internet disponível para uso destes (32,6%) (Brasil, 2023).

Ressalta-se que, durante a suspensão de atividades em decorrência da pandemia de COVID-19, entre os anos de 2020 e 2021, o acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio foi oferecido por 30,6% das escolas na rede estadual e por apenas 4,8% na municipal. Quanto à disponibilização de equipamentos para uso do estudante, como computador, notebook, smartphones, entre outros, os percentuais foram de 33,7% na rede estadual e de 8,3% na municipal (Brasil, 2023).

Considerando as tecnologias como ferramentas que podem contribuir e enriquecer os processos de ensino e aprendizagem, a exemplo de vídeos, pesquisas, games, etc., é necessário considerar outros fatores para usufruir de todos os seus benefícios, sendo essencial o planejamento docente para uso dos recursos com maior efetividade. Os docentes precisam conhecer os recursos e saberem utilizar de forma mais eficaz.

Nessa direção, a falta de cursos específicos sobre o uso de tecnologias em atividades de ensino e aprendizagem foi citada pela maioria dos professores de escolas públicas e privadas como uma dificuldade no uso pedagógico desses recursos com os alunos, na décima edição da pesquisa TIC Educação 2019, anterior ao período da pandemia.

Os resultados da pesquisa ratificam as constatações evidenciadas com a implantação do ensino remoto, mediado por tecnologias digitais, devido ao fechamento das escolas em decorrência da pandemia de COVID-19 no Brasil, no início de 2020. Além das dificuldades de acesso às tecnologias pelos estudantes, há também a falta de habilidades no uso de recursos educacionais digitais por grande

parte dos professores, bem como de estudantes, pois muitos sabem utilizar somente redes sociais.

Alguns professores não sabiam utilizar as ferramentas tecnológicas, como *Power Point*, gravar vídeos, postar em plataformas da Internet, acessar o *Google Meet*, etc., além da insegurança de enfrentar o novo, o que não fazia parte da rotina da maioria. Muitos estudantes, ainda que nativos digitais, também não sabiam utilizar. Muitos deles não realizaram as atividades propostas, pois não tinham acesso a Internet ou computador, além do fato de pais e familiares não saberem auxiliar devido a baixa escolaridade ou por trabalharem o dia todo.

Dentre as estratégias adotadas pelas escolas e Secretarias de Educação para continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão de aulas presenciais foi o treinamento de professores para uso de tecnologias. Destaca-se que pouco mais da metade das escolas da rede municipal (53,7%) ofereceram treinamento para utilização de métodos e materiais de programas de ensino não presencial aos docentes (Brasil, 2023).

As escolas da rede federal foram as que mais ofereceram apoio de comunicação e tecnologia aos estudantes (82,5%). No entanto, ressalta-se que o acesso gratuito ou subsidiado à Internet em domicílio foi oferecido por 21,2% das escolas na rede estadual e apenas 2,0% na municipal. Quanto à disponibilização de equipamentos para uso do estudante, como computador, *notebook*, *smartphones*, etc., observam-se percentuais de 80,9% na rede federal, 22,6% na estadual e 4,3% na municipal (Brasil, 2023).

Portanto, a pandemia nos trouxe enormes desafios, entre eles, um letramento inadequado quanto ao emprego sistemático de tecnologias de informação, entre docentes e discentes, bem como a incapacidade de acesso para a maioria das crianças que frequentavam a escola pública.

Pimenta e Souza (2021) relatam inúmeras mudanças na organização das rotinas escolares perante o contexto emergencial da pandemia de COVID-19 e as inúmeras dificuldades decorrentes.

[...] pesquisas assinalam que a percepção de seus interlocutores, especialmente docentes de escolas públicas, é a de que houve diminuição no ritmo de aprendizagens dos estudantes. Para o agravamento da situação concorrem as dificuldades dos professores em lidar com ferramentas tecnológicas e com o ensino remoto, o aumento da ansiedade e a falta de estímulo dos estudantes para realizarem atividades propostas,

especialmente por, muitas vezes, não conseguirem compreendê-las – sem o contato com professores e colegas em aulas presenciais. (Pimenta; Souza, 2021, p. 12)

Nesse período, a desigualdade social foi escancarada e expostas as inúmeras vulnerabilidades, em diferentes aspectos, há muito tempo apontadas pelas escolas às autoridades. Lima e Garcia (2021) enfatizam

A princípio aventou-se a possibilidade de uso de tecnologias digitais como plataformas de aula on-line. A desigualdade social começou a revelar sua face mais cruel - somos um país de poucos conectados efetivamente - e essa alternativa se mostrou de alcance insignificante. Em paralelo a isso, discutimos questões bem mais básicas, entre elas, como continuar a oferecer alimentação escolar aos alunos, dado que ela constitui, ainda, a principal refeição de muitos deles (Lima; Garcia, 2021, p. 22)

No entanto, segundo Costin (apud Lima; Garcia, 2021), os níveis baixos de aprendizagem no período pré-pandemia, evidenciados por avaliações organizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), já denunciavam grandes desigualdades educacionais, a saber

As crianças do 3º ano do ensino fundamental se saíram mal tanto em leitura como em matemática na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016, que testou alunos de escolas públicas, entre os quais quase 55% ainda não alfabetizados. Os alunos do 3º ano do ensino médio tiveram um resultado muito desafiador no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2017, com apenas 9,1% deles com desempenho aceitável em matemática. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que avalia habilidades de jovens de 15 anos dos países-membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e de outros que voluntariamente aderem ao certame, identifica o Brasil entre as 20 últimas economias em leitura, matemática e ciências e como uma das mais desiguais entre as 79 que participaram da edição de 2018 (Lima; Garcia, 2021, p. 207)

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2019, resultado da aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), aponta que o desempenho nos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas melhorou, alcançando um índice igual a 4,9, mas a meta proposta de 5,2 não foi atingida e revela

Das 27 unidades da Federação, 22 aumentaram o Ideb, todavia, apenas sete alcançaram a meta proposta para 2019: Amazonas, Piauí, Ceará, Pernambuco, Alagoas, Paraná e Goiás. O registro negativo foi a queda do Ideb nos anos finais do ensino fundamental nos estados de Santa Catarina e Mato Grosso (Brasil, 2019, p. 40).

A meta nacional número 5 do Plano Nacional de Educação - PNE enfatiza

Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os 8 (oito) anos de idade, durante os primeiros 5 (cinco) anos de vigência do plano; no máximo, até os 7 (sete) anos de idade, do sexto ao nono ano de vigência do plano; e até o final dos 6 (seis) anos de idade, a partir do décimo ano de vigência do plano (Brasil, 2014a).

Tal meta deve levar à reflexão, pois, no Brasil, historicamente, há um entrave teórico-metodológico diretamente relacionado às diferentes concepções de alfabetização que auxiliam na definição de políticas educacionais, sendo um grande problema a redução do currículo escolar às matrizes de conhecimentos das avaliações.

Como exemplo recente, podemos citar as decisões da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que anunciou o uso exclusivo de materiais digitais nas escolas estaduais, os quais apresentam problemas metodológicos e até mesmo, erros conceituais, acabando por recusar milhões de livros do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), distribuídos gratuitamente pelo Ministério da Educação - MEC.

Os relatos sobre a falta de material impresso nas escolas são parte de um problema mais amplo. Mesmo impresso, dizem especialistas, o material do governo paulista não resolve a ausência dos livros didáticos, considerados essenciais para o aprofundamento do conteúdo. A série de polêmicas reforça duas tendências já apontadas da gestão educacional de São Paulo: o afastamento da política conduzida pelo MEC (o que já aconteceu no caso das escolas cívico-militares e do Novo Ensino Médio) e o perfil centralizador das estratégias pedagógicas na secretaria (Ideias do [...], O Globo - online, 2023).

Portanto, constantemente, há avanços e superação de desafios, pois, grandes transformações derivam de um processo contínuo e não devem ser medidas somente por indicadores de desempenho como os supracitados. Nesse âmbito, a qualidade do ensino deve considerar múltiplos aspectos e particularidades, que nem sempre são considerados por essas avaliações em larga escala ou mesmo pela administração pública. Um conjunto de políticas públicas deve ser aplicado para obter resultados positivos (Jardim et al., 2018).

Uma política educacional inclusiva deve traçar um plano de ações em consonância com a legislação, a Administração Pública e seus diferentes setores e a rede escolar com o projeto político pedagógico de cada instituição, sendo urgente

abandonar o discurso e partir para a ação, por meio de uma política nacional abrangente e com uma gestão sistematizada.

Nesta tangente, destaca-se a importância dos diagnósticos, através de avaliações e indicadores, para a (re) formulação de políticas públicas educacionais. Klein e Fontanive (2009) concluem que os sistemas de avaliação e de indicadores educacionais proporcionam um conjunto de dados que dão origem a numerosos estudos sobre a interpretação de seus resultados, além de impulsionar linhas de pesquisa sobre o desempenho acadêmico dos estudantes, relacionando-os a idade, sexo, nível socioeconômico e cor declarada, bem como outras variáveis sobre o estudante, sua família, a escola com seus gestores, professores e funcionários.

O Indique (Indicadores da Qualidade na Educação), desenvolvido em 2004, resultado da parceria de organizações governamentais e não-governamentais, dentre elas Ação Educativa, Unicef e Ministério da Educação, consiste num referencial de qualidade dividido em sete dimensões - ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, espaço físico escolar e, por fim, acesso, permanência e sucesso na escola - através das quais a escola pública pode se auto avaliar e traçar um plano de ação para melhoria de aspectos deficitários (Brasil, 2004).

Ribeiro e Gusmão (2011) sistematizaram os principais problemas apresentados pelas escolas de acordo com as dimensões do Indique: desrespeito às regras e indisciplina (dimensão “Ambiente Educativo”); desconhecimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) por parte das famílias, falta de planejamento na escola e de ações integradoras da escola com a comunidade (dimensão “Prática Pedagógica”); inadequações de práticas avaliativas (dimensão “Avaliação”); baixa participação de alunos e pais na escola, problema de circulação de informações, desconhecimento dos resultados de avaliações externas e falta de formação dos conselheiros escolares (dimensão “Gestão Democrática”); falta de formação para profissionais da educação, quantidade insuficiente de profissionais por escola e ausências de professores (dimensão “Formação e Condições de Trabalho”); falta de cuidado com o ambiente escolar, materiais insuficientes e espaços inadequados para a prática de atividades esportivas e recreativas (dimensão “Espaço Físico”); problemas de aprendizagem, faltas e evasão escolar (dimensão “Acesso e Permanência”).

O apontamento dos problemas supracitados é recorrente em indicadores e avaliações desse tipo, o que pode indicar que muitas práticas corretivas ainda não estão consolidadas e que há falhas no conhecimento sistematizado sobre as soluções ou, ainda, culpabilizar as problemáticas tão somente por elementos externos.

É necessário, portanto, melhorar referenciais internos para definir estratégias de intervenção e de monitoramento capazes de alterar os indicadores, através de gestão colaborativa que atue na elaboração de ações que busquem superar, atenuar ou corrigir problemas.

Ante o exposto, diante da abrangência dos diagnósticos, espera-se que sejam efetivamente incorporados na rotina das escolas e utilizados com o objetivo de apoiar a eficácia de políticas públicas, para eventual correção de rumos, visando a melhoria da qualidade da educação.

1.2 - Exclusão social: revisão de práticas hegemônicas

Observa-se uma evolução lenta em um contexto de urgência, onde os resultados dessas avaliações e pesquisas devem ser utilizados como parâmetros para a constituição de políticas públicas legítimas para a construção democrática de conhecimento, ao que Campos (2009) elabora

Com efeito, a pesquisa é um tipo de atividade humana como as outras, sujeita aos mesmos constrangimentos, influências e limitações que qualquer campo de atuação. A universidade e os centros de pesquisa não estão fora da sociedade, mas, ao contrário, mantêm com ela relações diversas, mais ou menos visíveis, mas sempre contraditórias e complexas. Os conhecimentos, as teorias, as concepções, assim como versões dos resultados da pesquisa, circulam entre atores situados em diferentes setores, que rejeitam ou se apropriam deles a seu modo, devolvendo essas concepções modificadas aos pesquisadores, por meio de ações observadas, discursos colhidos e efeitos supostamente produzidos por sua atuação (Campos, 2009, p. 281).

Assim, incentivar e ampliar o desenvolvimento de competências do professor pesquisador tende a possibilitar o aprofundamento do conhecimento e da utilização do campo CTS para a constituição de uma cultura de participação social em processos decisórios, uma vez que esta prática pode influenciar nos processos educativos.

Auler e Santos (2019) sinalizam “a necessidade de assumir novo objetivo em processos educativos: potencializar a participação em processos decisórios envolvendo a formulação de políticas públicas para a Ciência-Tecnologia” (Auler; Santos, 2019, p. 485).

Cerezo et al. (2003) corroboram indicando a necessidade de estratégias de formação para fortalecimento das instâncias de participação social, tendo por objetivo o desenvolvimento de competências para compreender a sociedade e perceber-se como agente de transformação do meio.

o desenvolvimento científico-tecnológico é um processo social conformado por fatores culturais, políticos e econômicos, além de epistêmicos; a mudança científico-tecnológica é um fator determinante principal que contribui para modelar nossas formas de vida e de ordenamento institucional; constitui um assunto público de primeira magnitude; compartilhamos um compromisso democrático básico; portanto, deveríamos promover a avaliação e controle social do desenvolvimento científico-tecnológico, o que significa construir as bases educativas para uma participação social formada, assim como criar os mecanismos institucionais para tornar possível tal participação (Cerezo et al., 2003, p. 127).

Segundo Lipp e Malagris (2001) é responsabilidade de pesquisadores cuidar da escola, dos que fazem parte dela e dos processos que nela acontecem. Apontar estratégias cientificamente comprovadas como eficientes aos responsáveis é um compromisso social, pois, pesquisas a longo prazo, devem contribuir para a melhoria da qualidade do ambiente escolar e transpor os limites da instituição, beneficiando toda a sociedade.

A exemplo, Lima (2018) relatou sobre o trabalho do professor e economista americano James Joseph Heckman, ganhador do Prêmio Nobel de Economia em 2000 e diretor do Centro de Economia do Desenvolvimento Humano (CEDH), que concluiu, a partir de suas pesquisas, que o investimento em educação de qualidade, principalmente na primeira infância (de 0 a 5 anos de idade), é uma estratégia eficaz para conquistar bons resultados econômicos, sociais e na saúde, não só dos estudantes, mas para a sociedade como um todo.

Isso porque, nessa fase, o cérebro se desenvolve rapidamente e fica mais fácil incentivar habilidades cognitivas e de personalidade – atenção, motivação, autocontrole e sociabilidade – fundamentais para o sucesso na escola, saúde, carreira e na vida. Na teoria de Jean Piaget, que conceitua os estágios de desenvolvimento das estruturas cognitivas dos indivíduos, dentro do período supracitado, a criança é capaz de desenvolver a inteligência sensório-motora (até, aproximadamente, os 2 anos de idade).

O período sensório-motor é de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo. Suas realizações formam a base de todos os processos cognitivos do indivíduo. Os esquemas sensório-motores são as primeiras formas de pensamento e expressão; são padrões de comportamento que podem ser aplicados a diferentes objetos em diferentes contextos. A evolução cognitiva da criança nesse período pode ser descrita em seis subestádios nos quais estabelecem-se as bases para a construção das principais categorias do conhecimento que possibilitam ao ser humano organizar a sua experiência na construção do mundo: objeto, espaço, causalidade e tempo (Cavicchia, 2010, p. 4)

Segundo Lima (2018), o trabalho inovador de Heckman, conhecido como “A curva de Heckman”, no programa *Perry Preschool*, realizado de 1962 a 1967 nos Estados Unidos, junto a uma equipe de economistas, psicólogos do desenvolvimento, sociólogos, matemáticos e neurocientistas, mostrou, em pesquisas recentes, que houve um grande retorno sobre o investimento, baseado no aumento da escolaridade e desempenho profissional, e também na redução de custos com reforço escolar, saúde e manutenção do sistema penal.

De acordo com suas pesquisas, o acesso a uma boa educação, na qual envolve a participação e capacitação efetiva dos familiares, pode ser uma maneira eficiente de quebrar o ciclo de pobreza e ainda gerar retorno financeiro para a sociedade em geral (Lima, 2018).

No Brasil, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, foi um marco no reconhecimento dos direitos da infância como direitos humanos, pois o país criou, então, políticas públicas e sociais que ajudaram milhões de crianças e adolescentes a saírem da pobreza, obter educação e usufruir de serviços de saúde e saneamento básico, resultando numa impressionante queda da mortalidade infantil (UNICEF, 2019).

No entanto, de acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), criado em 1946 pela Organização das Nações Unidas (ONU) e que trabalha pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes, milhões destes ainda permanecem fora desse progresso no Brasil e explica

Em geral, as privações não têm uma causa única. Elas são resultado de um conjunto de aspectos, que incluem a pobreza, em suas múltiplas dimensões, falta de acesso a serviços de educação, saúde, assistência social e proteção ou baixa qualidade dessas ofertas; discriminação; e poucas opções de participação para crianças e adolescentes no desenvolvimento das suas comunidades. Para sanar esses problemas, é preciso que o País invista em políticas sociais de qualidade, capazes de alcançar todas as crianças e todos os adolescentes, em especial os mais excluídos e vulneráveis (UNICEF, 2019).

Indica, ainda, que é preciso “analisar a eficiência e o impacto do orçamento público, em todos os níveis, para garantir que as crianças e os adolescentes mais vulneráveis se beneficiem dos investimentos públicos” (UNICEF, 2019).

É necessário, portanto, refletir sobre as relações entre educação, pobreza e desigualdade social a fim de delinear práticas pedagógicas e para a gestão educacional ao considerar que, até dezembro de 2022, mais de 21 milhões de famílias foram beneficiadas pelo antigo Auxílio Brasil e continuarão sendo assistidas em 2023 com o Bolsa Família (Pagamentos do [...], Revista Exame - online, 2023).

O programa de transferência de renda a famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza, criado em 2003 e convertido em lei em 2004, vincula o pagamento a algumas condicionantes, como renda dos beneficiários, vacinação e presença de crianças na escola, o que impulsionou a redução da mortalidade infantil e maior participação de meninas na escola (Pagamentos do [...], Revista Exame - online, 2023).

Arroyo (2012) afirma que corpos precarizados pela pobreza interferem no processo educativo e que é necessário dar a centralidade devida às bases materiais do viver, do pensar, do ser sujeito intelectual e moral sem, no entanto, reduzir problemas sociais a uma visão moralista.

Nesse sentido, dentre diversas teorias, a proposta elaborada por Abraham H. Maslow parece bastante aceita e relevante, ainda que desenvolvida em contexto cultural específico. O psicólogo norte-americano criou um conceito denominado “A Pirâmide de Maslow” ou “Hierarquia das Necessidades de Maslow”, em que, na base da pirâmide, dividida em cinco níveis hierárquicos, estão as necessidades básicas de qualquer ser humano, como a fome, a sede, a respiração, a excreção, o abrigo e o sexo. Segundo Maslow, enquanto uma necessidade básica, como alimentação, não for superada, a criança não consegue pensar em outra coisa, por exemplo, estudar (Cavalcanti et al., 2020).

Encarando a fome e a desnutrição como graves problemas sociais, os quais repercutem nos processos de ensino e de aprendizagem, a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, em seu artigo 2º, parágrafo VI, sustenta como uma de suas diretrizes

[...] o direito à alimentação escolar, visando a garantir segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social (Brasil, 2009).

E defende a alimentação como uma extensão da aprendizagem no artigo 4º, atribuindo papel fundamental para garantir a oferta de alimentação saudável e adequada às faixas etárias, como promoção da saúde dos estudantes.

Artigo 4º O Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo (Brasil, 2009).

O direito à alimentação, assim como a outros direitos fundamentais, soma-se ao desenvolvimento integral do estudante, o que, para Arroyo (2012) deve-se considerar diferentes aspectos e concepções, como tempos de formação, currículo, material didático.

É preciso que sejam aprofundadas as relações entre experiências sociais da pobreza e conhecimento, e que se pesquise em que áreas dos currículos é possível trabalhá-las. Desse modo, age-se para o reconhecimento de que toda experiência social produz saberes, que as vivências demasiado extremas da pobreza provocam indagações não somente para os(as) próprios(as) educandos(as) que as vivenciam, mas também para os conhecimentos dos currículos (Arroyo, 2013, p. 113-165).

O autor alerta ao destacar que as políticas educacionais não devem basear-se apenas em fatores internos da escola, mas analisar fenômenos histórico-sociais que permeiam as desigualdades que refletem sobre o campo educacional.

[...] as políticas educacionais têm sido instigadas pelas tentativas de corrigir as desigualdades. Entretanto, ao centrarem-se nas desigualdades intraescolares, as políticas e suas análises se empobrecem. Mas se enriquecem na medida em que avançam na compreensão dos processos históricos de produção-reprodução das desigualdades sociais (Arroyo, 2010, p. 1381).

Uma pesquisa realizada pelo Ipec revelou que, no Brasil, mesmo após mais de dois anos da pandemia de COVID-19, cerca de dois milhões de crianças e adolescentes não completaram a educação básica, apontando trabalho infantil e

dificuldades de aprendizagem como motivos para a evasão, mostrando que a exclusão escolar afeta, principalmente, os mais vulneráveis (UNICEF, 2022).

No total, 11% dos entrevistados não estão frequentando a escola, sendo que, na classe AB, o percentual é de 4%, enquanto, na classe DE, chega a 17% – ou seja, é quatro vezes maior. Entre quem não está frequentando a escola, metade (48%) afirma que deixou de estudar “porque tinha de trabalhar fora”. Dificuldades de aprendizagem aparecem em patamar também elevado, com 30% afirmando que saíram “por não conseguirem acompanhar as explicações ou atividades”. Em seguida, 29% dizem que desistiram, pois “a escola não tinha retomado atividades presenciais” e 28% afirmam que “tinham que cuidar de familiares”. Aparecem na lista, também, temas como falta de transporte (18%), gravidez (14%), desafios por ter alguma deficiência (9%), racismo (6%), entre outros (UNICEF, 2022).

Para Braga (2009), a evasão escolar é decorrente de razões diversas e adversas e afeta todas as etapas do ensino, sendo decorrente de fatores sociais, econômicos e políticos, gerando inúmeras desigualdades e exclusões, o que, por consequência, negligencia direitos às camadas mais pobres da população, demandantes da educação pública.

Queiroz (2002), propõe a criação de uma proposta pedagógica com práticas de intervenção em relação aos estudantes evadidos, bem como de práticas preventivas com os frequentes, ressaltando que o

[...] caráter preventivo, tem por objetivo trabalhar [...] a importância da formação escolar em sua vida e incentivando-as a participarem das atividades escolares. Paralelamente a estas atividades, a escola poderia buscar a participação da família no processo de formação de seus filhos e construir um espaço de discussão para que tanto a escola quanto a família, [...] poderia ainda discutir a relação professor-aluno entendendo que essa relação transcende o espaço da sala-de-aula, uma vez que a formação educacional abrange a vida social, econômica, política e cultural [...] estratégias que possibilitam a re/inclusão (Queiroz, 2002, p.16).

Segundo Bourdieu (1989), a violência simbólica exercida pela escola se dá pela reprodução e legitimação das desigualdades sociais. O sociólogo aponta uma forte relação entre desempenho escolar e origem social e que, sem legítima sistematização de um currículo escolar com igualdade de oportunidades e justiça social, a educação “perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais” (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 17).

Piratello (2009) denuncia como a escola pode reproduzir o sistema hegemônico ao não reconhecer e valorizar as experiências trazidas pelos estudantes, desconsiderando sua cultura e identidade de diversas formas.

[...] com sua estrutura elitista e discriminadora, não está preparada para atender aos filhos dos trabalhadores, na medida em que não respeitam as experiências sócio-culturais destes indivíduos. Assim sendo, vêm expulsando regularmente as crianças do interior da escola e jogando-as no mundo da marginalidade. A estrutura elitista existente na escola se materializa através da linguagem, do livro didático, da dominação simbólica, da representação dos mestres, dos currículos padronizados, dos métodos de ensino, etc. (Pitarello, 2009, p. 9)

De acordo com Benevides (1996), a relação entre igualdade e liberdade está condicionada aos direitos civis e políticos, mas são os direitos sociais, dentre eles, primordialmente a educação, que garantirão a redução das desigualdades, para que a falta de igualdade não gere, justamente, a falta de liberdade.

Tal concepção leva a refletir sobre o analfabetismo ou, ainda, sobre o fenômeno do analfabetismo funcional, os quais enfraquecem o desenvolvimento da cidadania.

Rosendo; Schlegel (2011), assim compreendem os conceitos

Analfabetismo – Não são capazes de realizar tarefas simples que envolvam a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela leia números familiares (preços e números de telefone, por exemplo). Alfabetismo nível rudimentar – Capazes de localizar uma informação explícita em textos curtos (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para pagar pequenas quantias ou medir usando fita métrica. [...]

Analfabetos Funcionais – equivalentes, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas (Rosendo; Schlegel, 2011, p. 8 e 13).

O analfabetismo, portanto, atinge diferentes esferas da sociedade, impactando a vida dos indivíduos em âmbitos social, econômico, político e cultural, o que tolhe a participação do cidadão em debates e processos decisórios de interesse público.

Martinez (2010) sintetiza que “[...] a falta de educação leva à ignorância, no sentido de que ignoramos algo e não como sinônimo de burrice [...]” (Martinez, 2010, p. 21) e acrescenta

[...] no nível mais técnico e teórico, no que diz respeito ao Brasil, em que a maioria absoluta dos eleitores está condicionada à faixa que se denomina de analfabetos funcionais e uma outra grande soma é constituída de analfabetos totais, como se pode exigir o reconhecimento da lei? Ou melhor, como se pode esperar o reconhecimento da lei sem educação? Por isso, chega a ser cínica a alegação de que a ninguém será permitido alegar ignorância da lei. [...] No caso concreto do Brasil, a usurpação do poder popular é especialmente notada quando se toma os abusos cometidos pelo Executivo, produzindo centenas de Medidas Provisórias (MPs) como se fossem simples atos administrativos [...] (Martinez, 2010, p. 21-22).

Dado o exposto, Freire (1997) reforça que o analfabetismo é, inevitavelmente, resultante de uma estrutura social incongruente e apresenta a linguagem e o diálogo como fundamentais para a inserção do indivíduo na sociedade.

Esta é uma das violências que o analfabetismo realiza – a de castrar o corpo consciente e falante de mulheres e de homens, proibindo-os de ler e de escrever, com o que se limitam na capacidade de, lendo o mundo, escrever sobre sua leitura dele e, ao fazê-la, repensar a própria leitura. Mesmo que não zere as milenar e socialmente criadas relações entre linguagem, pensamento e realidade, o analfabetismo as mutila e se constitui num obstáculo à assunção plena da cidadania. E as mutila porque, nas culturas letradas, interdita analfabetos e analfabetas de completar o ciclo das relações entre linguagem, pensamento e realidade, ao fechar a porta, nestas relações, ao lado necessário da linguagem escrita. É preciso não esquecer que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar (Freire, 1997, p. 7).

Libâneo (2013) explica que as transformações em curso impulsionam avanços científicos e tecnológicos, novos processos produtivos, novas formas de conhecimento e práticas, mas, por outro lado, também provocam o aumento da distância socioeconômica entre incluídos e excluídos desse processo. No plano educacional, a educação não é mais encarada como direito e torna-se um serviço, acentuando o dualismo educacional entre ricos e pobres, ditando quem terá educação de qualidade.

Tais aspectos reforçam concepções diferentes para o atendimento educacional e mostram que a escola não deve ser considerada separadamente de outros contextos, outras mediações. É necessário pensar a educação para novas realidades, integrando-a à dimensões econômica, política, cultural, que se contraponha a qualquer tipo de exclusão social, a partir de um novo currículo, revisado para a formação geral e contínua de sujeitos éticos, críticos e participativos, inseridos numa

sociedade técnica-científica e informacional, colaborando com a construção de uma sociedade justa e equitativa.

2 - Pela construção de uma linguagem outra: práticas educativas como fortalecimento da cidadania

Diante da realidade escolar brasileira, Alarcão (2001) provoca uma reflexão: “Sendo a escola um lugar, um tempo e um contexto, sendo ela organização e vida, devendo ela espelhar um rosto de cidadania, que escola temos e que escola precisamos ter?” (Alarcão, 2001, p. 18).

O campo de estudos CTS propõe um modelo de educação relacionado à solução de problemas, como a precária democratização de acesso e produção de conhecimento científico e tecnológico, a participação pública na ciência, entre outros. Em razão disso, preconiza características e diretrizes para uma educação que incentiva a formação de cidadãos críticos, responsáveis e atuantes, fortalecendo os processos de democratização da ciência e da tecnologia (Kawamura; Strieder, 2017).

No Brasil, o campo CTS teve origem nas décadas de 1970 a 1990, com a percepção das implicações políticas das práticas educativas e do desenvolvimento científico e tecnológico, compreendendo uma educação contextualizada no cotidiano dos estudantes, abordando a utilização dos conhecimentos em ciência e tecnologia para a resolução de problemas sociais, a fim de capacitar para uma atuação crítica e fundamentada na sociedade (Formenton et al., 2021).

[...] diferentes propósitos educacionais têm guiado a educação CTS, os quais podem ser agrupados em três grandes grupos que buscam uma educação científica que contribua para o desenvolvimento de: (i) percepções entre o conhecimento científico escolar e o contexto do aluno; (ii) questionamentos sobre situações sociais relacionadas à cidadania e (iii) compromissos sociais diante de problemas ainda não estabelecidos (Kawamura; Stieder, 2017, p. 42).

A linguagem, a comunicação e o papel da educação são intrínsecos e se modificam ao longo do tempo, assumindo contornos plurais em um movimento dialético de entendimento da sociedade, como aponta Delors

Uma nova concepção ampliada da educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (Delors, 2003, p. 90).

No contexto atual, é preciso valorizar a educação como uma ferramenta de construção da democracia, não apenas numa conjectura de valores democráticos, mas também como educação para uma cultura democrática, em um processo que abrange, ainda, questões que pactuem com as premissas democrática, equitativa, inclusiva e antirracista, reconhecendo a diversidade e a pluralidade presentes no espaço escolar, em relações dialógicas que imprimam aspectos para a formação científica e tecnológica, pressupostos da educação em CTS.

2.1 - Educação para o desenvolvimento

Segundo Benevides (1997), educação é a base para a cidadania. Sem educação para todos não há cidadania. De acordo com a autora, há discriminação e exclusão daqueles que não se encaixam no padrão “letrado” e, por consequência, não são considerados cidadãos com plenos direitos. A dilapidação da cidadania ocorre por vários motivos, desde a cor da pele até o grau de instrução educacional.

Em seu texto, a autora cita Anísio Teixeira: “Educação é a base, o fundamento, a condição mesma para a democracia. A justiça social, por excelência da democracia, consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação” (apud Benevides, 1997, p. 1).

Nesse sentido, Dewey (1978) constitui a educação como um espaço de cultura eficaz para influenciar na evolução da sociedade e que, com o bom trabalho dos educadores, poderia formar valores democráticos e cooperativos. Ele teve boas experiências na criação de uma comunidade democrática em sua Escola Experimental, em que pautou sua gestão na participação efetiva de estudantes e professores e na divisão do trabalho sob uma perspectiva colaborativa, sob o viés de “levar a democracia além da política, até o lugar do trabalho” (Dewey, 1978, p. 26).

Freire (1977) acentua

É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem. Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência –, nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo (Freire, 1977, p. 51).

Aguiar (2012) acredita que a transformação social está relacionada às práticas discursivas e educativas ao redimensionar o desvelamento do discurso dos grupos dominantes para a construção de cidadãos críticos e de uma sociedade justa, destacando que

[...] é importante para esta perspectiva estudar as relações entre forma e função da linguagem, tomando os contextos de uso e o funcionamento da fala e da escrita como fundamentais para a compreensão dos discursos. [...] que se constitua como uma perspectiva multidisciplinar, buscando uma análise ampla dos problemas sociais e relacionando-os com aspectos culturais, históricos, políticos (Aguiar, 2012, p. 3).

Para Faraco (2009), a linguagem é fator indispensável para superar problemas educacionais que impactam na democracia e no desenvolvimento social, definindo que “Aquilo que chamamos de língua é também e, principalmente, um conjunto indefinido de vozes sociais” (Faraco, 2009, p. 57). O autor tem obra aludida ao teórico Bakhtin e sua visão sobre a relação entre o ser humano, a sociedade e a linguagem, pontuando

Contemporaneamente, vamos encontrar em Bakhtin formas de justificar por que devemos mudar de concepção de linguagem se queremos entender, em toda a sua complexidade, o ato de ensinar a nossa língua nas escolas. Isso porque o recorte de estudo da linguagem que empreende Bakhtin é inteiramente voltado para o fenômeno da interlocução viva [...] Se é a interação verbal o que importa, temos então aí a primeira grande reivindicação colocada pela teoria em relação a nossa atitude como professor de linguagem, que é a de privilegiar não só o contato frequente de nosso aluno com a leitura e a produção de textos, como também fazer dessa leitura e dessa produção uma relação linguística viva (Faraco; Castro, p. 112-113).

Neste caso, convém ressaltar que a educação dialoga com a ciência, os direitos, a democracia, a liberdade, sendo a escola um espaço em potencial para as discussões, favorecendo a participação e a interação de diferentes atores sociais, assim como a diversidade de conhecimentos que se cruzam ao serem investigados e analisados, ao que resulta numa proposta “[...] mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas, com o saber camponês” (Santos, 2007a, p. 32-33).

Assim, a teoria bakhtiniana dialoga com os conceitos de educação para a democracia ao estabelecer essa condição de participação efetiva do sujeito em todas as esferas sociais, o que auxilia na constituição de seu repertório linguístico. Segundo Faraco (2009), Bakhtin entende a linguagem como uma atividade sociointeracional

O ponto de partida de Bakhtin é a estipulação de um vínculo orgânico entre a utilização da linguagem e a atividade humana. Para ele, todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem. E essa utilização efetua-se em forma de enunciados que emanam de integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. Assim, se queremos estudar o dizer, temos sempre de nos remeter a uma ou outra esfera da atividade humana, porque não falamos no vazio, não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano (Faraco, 2009, p. 126).

Benevides (1996) explica que, para Dewey, a educação deveria garantir o direito à informação, como pressuposto para o gozo dos direitos fundamentais de igualdade, liberdade e dignidade, atribuindo à linguagem e à comunicação função democratizadora

[...] a educação para a democracia é reforçada como a educação para saber discutir e escolher. [...] Aqui é importante voltar ao tema da relação entre “processo de humanização” e literatura, quando Antonio Candido (1989) insiste que ‘nas nossas sociedades, a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas’ (apud Benevides, 1996, p.5).

Nesse sentido, as linhas de pensamento de Dewey e Freire se aproximam por ambos defenderem uma educação libertadora e democrática. Para Dewey, o processo de aprendizagem é centrado no estudante que, desafiado intencionalmente por questões problematizadoras, gera estímulos cognitivos para escolher e selecionar, assim como Freire atribui à dialogicidade e participação dos sujeitos, prerrogativas para conscientização política e democrática, associando-se aos objetivos da educação em CTS, baseada nas relações humanas em conexão crítica com a ciência e a tecnologia na sociedade contemporânea (Laurindo et al., 2023).

Portanto, faz-se necessário a disseminação da informação entre as camadas populares, em sua maioria, privadas de uma educação argumentativa, problematizadora e interativa, ao que Freire (1987) enfatiza

Que o povo então desenvolva o seu espírito crítico para que, ao ler jornais ou ao ouvir o noticiário das emissoras de rádio, o faça não como mero paciente, como objeto dos “comunicados” que lhes prescrevem, mas como uma consciência que precisa libertar-se. [...] O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. Porque esta visão da educação parte da convicção de que não pode sequer presentear o seu programa, mas tem de buscá-lo dialogicamente com o povo, é que se inscreve como uma introdução à pedagogia do oprimido, de cuja elaboração deve ele participar (Freire, 1987, p. 74-75).

Ao que ele conclui, observando que as relações de classe são determinadas pelas relações humanas, a depender da maneira como os processos dialógicos são estabelecidos

Estamos convencidos de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica. Ela é revolução por isto. Distingue-se do golpe militar por isto. Dos golpes, seria uma ingenuidade esperar que estabelecessem diálogo com as massas oprimidas. [...] O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização (Freire, 1987, p. 85).

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem é dialógico. Faraco (2009) explica que, para Bakhtin, a dialogização das vozes sociais é importante pelo encontro sociocultural e dinâmica ali estabelecidos: “elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante” (Faraco, 2009, p. 58). O autor ainda ressalta

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. As relações dialógicas são, portanto, relações entre índices sociais de valor — que, como vimos, constituem, no conceitual do Círculo de Bakhtin, parte inerente de todo enunciado, entendido não mais como unidade da língua, mas como unidade da interação social; não como um complexo de relações entre palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas (Faraco, 2009, p. 66).

Ao refletir sobre a relação entre comunicação e educação, Freire (1987) ressalta a importância das interações como forma de democratizar as relações entre Estado e sociedade

[...] perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade. E, se o pensar só assim tem sentido, se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens (Freire, 1987, p. 41-42).

No atual cenário educacional, a informação e a comunicação, em conjunto com as inovações tecnológicas, movimentam as relações em sociedade, o que justifica o desenvolvimento de novas competências linguísticas. As inovações sociais e dos meios de comunicação remetem à análise de novas demandas, as quais estão profundamente relacionadas com o próprio uso da Internet como mecanismo de comunicação, dentro do paradigma de uma sociedade informacional.

Castells (2005) afirma que uma das características deste novo paradigma é a penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias. Sendo a informação necessária para as atividades humanas, todos os processos de existência individual e coletiva são diretamente associados ao novo meio tecnológico.

Nesse sentido, Levy (1993) aponta que a cultura da informática representa uma nova forma de assimilação do conhecimento, uma nova estratégia para a produção intelectual. Para o autor, a revolução informacional reflete a atual realidade, a qual requer técnicas que determinam o contexto, que também determina técnicas. Portanto, utilizar recursos tecnológicos para se comunicar, construir ou transmitir saberes, é uma exigência para uma nova configuração de relação com o mundo.

Larrosa (2002) acrescenta que “Atualmente, o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer” (p. 27). Sobre esta adequação diante de novas demandas sociais, Faraco (2009) descreve

Essas várias verdades equivalem aos diferentes modos pelos quais o mundo entra no horizonte apreciativo dos grupos humanos. Como resultado da heterogeneidade de sua práxis, os grupos humanos vão atribuindo valorações diferentes (e até contraditórias) aos entes e eventos, às ações e

relações nela ocorrentes. É assim que a práxis dos grupos humanos vai gerando diferentes modos de dar sentido ao mundo (de refratá-lo), que vão se materializando e se entrecruzando no mesmo material semiótico. A refração é, desse modo, uma condição necessária do signo na concepção do Círculo de Bakhtin. Em outros termos, para o Círculo, não é possível significar sem refratar. Isso porque as significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, único e atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente, mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais (Faraco, 2009, p. 51).

A Internet foi fundamental para mudar a forma de comunicação. Nessa vertente, a anteceder a era digital, na obra *Extensão ou Comunicação?*, Freire (1977) trabalhou o conceito de educação para uma comunicação democrática, interativa, popular e participativa, contribuindo para o contexto digital contemporâneo, o qual possibilita e potencializa essas interações com o uso das novas tecnologias, compreendendo a comunicação por relações dialógicas e, conseqüentemente, alterando as práticas sociais.

Dentro dessa concepção, Casaroli e Peruzzulo (2008) afirmam que o avanço tecnológico altera as formas de interação social ao criar novos sistemas de comunicação e informação

A evolução dos processos comunicacionais e suas tecnologias condicionaram profundas mudanças nos modos de estabelecer relações sociais. Da comunicação impressa aos meios audiovisuais e avançando em direção à hipermídia, virtual e interativa como a internet, a comunicação vem modificando as formas de relação e compreensão do mundo (Casaroli; Peruzzulo, 2008, p. 65).

Os autores explicam a necessidade de considerar o papel das novas mídias e tecnologias nos atuais processos de comunicação, os quais exigem práticas dinâmicas que influenciam as relações em sociedade, sendo os sujeitos construtores de seu próprio conhecimento, mediados pela realidade do mundo contemporâneo (Casaroli; Peruzzulo, 2008).

Destarte, a sociedade atual vive a era da midiatização, ao que Sodré (2007) conceitua como a transformação de novas normas e valores sociais, conseqüente da construção da realidade contemporânea com novas experiências e costumes

Por midiatização entenda-se, assim, não a veiculação de acontecimentos por meios de comunicação (como se primeiro se desse o fato social temporalizado e depois o midiático, transtemporal, de algum modo), e sim o

funcionamento articulado das tradicionais instituições sociais com a mídia. A midiática não nos diz o que é a comunicação e, no entanto, ela é o objeto por excelência de um pensamento da comunicação social na contemporaneidade, precisamente por sustentar a hipótese de uma mutação sociocultural centrada no funcionamento atual da comunicação (Sodré, 2007, p.17).

Tais argumentos reforçam que a escola deve promover interconexões entre linguagem, comunicação e educação, orientadas por relações socioculturais colaborativas e dialógicas que norteiam a formação cidadã integral, dotada de criticidade para interpretar as informações oriundas de fontes tecnológicas diversas. Nesse sentido, Almeida (2017) aponta que

O consumo cultural se dá hoje em grande quantidade através de uma convergência midiática fornecendo experiências através de sistemas de representação da cultura e no processo de aprendizagem através da vida. Dessa forma, a indústria criativa se torna hoje uma importante área no campo da mídia-educação para compreender como se constitui a literacia midiática, principalmente no âmbito da formação da identidade, do imaginário, da cidadania e da educação (Almeida, 2017, p. 440).

Segundo Vasconcelos (2015), o papel das tecnologias é possibilitar novas experiências aos indivíduos, por meio de redes sociais e sites, permitindo o acesso a informações instantâneas que contribuem para uma melhor aprendizagem, independentemente do local ou cultura em que estão inseridos.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são ferramentas que podem contribuir com a educação por meio de vídeos, jogos, acesso aos conteúdos a qualquer tempo ou, até mesmo, em qualquer espaço, colaborando com o ensino a distância. Consoante a essa ideia, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tem transformado radical e irreversivelmente o modo como os indivíduos trabalham, interagem, aprendem e ocupam seus tempos e espaços (Pedro; Piedade, 2013).

De acordo com Corazza (2012), a sociedade vive uma intensa transformação digital, em que a realidade é continuamente modificada por novas mídias e, sendo a escola um organismo vivo, não poderia ir contra esse movimento, exigindo a promoção de oportunidades de aprendizagem inovadoras.

A comunicação, entendida como processo relacional, propõe-se a trabalhar nos processos educativos, tendo como foco o ser humano, inserido numa sociedade, procurando manter valores e princípios que norteiam o domínio das tecnologias, não mais sendo vistas apenas como suporte. Elas são

cultura e estão integradas ao modo de ser e de se relacionar das pessoas entre si, com a sociedade, com as instituições de referência, pelo processo da mediação. Daí a necessidade de reformular a mentalidade e articular pessoas, conhecimento e processos, em vista de um novo paradigma educacional (Corazza, 2012, p.11-12).

Para Goulart (2012), a construção do conhecimento e, conseqüentemente, da sociedade apoiam-se na evolução da forma com que o primeiro é transmitido. A informática permite e proporciona uma evolução cognitiva que amplia o acesso do homem ao conhecimento. Com a massificação das novas tecnologias, todos são emissores e receptores de informação ao mesmo tempo, o que redefine o processo de interação social.

A linguagem, portanto, através da sociointeração, possibilita ampliar as formas de conhecimento e, também, a visão que temos do conhecimento, o qual pode emergir em qualquer tempo, espaço ou de qualquer sujeito. Larrosa (2004) descreve o papel da linguagem nesse ambiente de troca de saberes

Uma linguagem que trate de enunciar a experiência da realidade, a sua e a minha, a de cada um, a de qualquer um, essa experiência que é sempre singular e, portanto, confusa, paradoxal, não identificável. E o mesmo poderíamos dizer da experiência da ação, a de cada um, a de qualquer um, a que não pode ser feita senão aproximadamente e em meio da perplexidade. E da experiência do saber, a de cada um, a de qualquer um, a que não quer ter outra autoridade que a da experimentação e a incerteza, a que sempre conserva perguntas que não pressupõem as respostas, a que está apaixonada pelas perguntas (Larrosa, 2004, p. 67).

Assim, Freire (1987) implica uma atitude e postura baseadas no encontro social, através do diálogo enquanto instrumento metodológico que permite a leitura crítica da realidade, partindo da linguagem do povo, dos seus valores e da sua concepção do mundo, transformando-se numa luta pela libertação dos oprimidos.

Dessa forma, faz-se necessário repensar práticas educativas que considerem a linguagem sinônimo de diversidade cultural e de vivências sociais, visando uma práxis revolucionária em defesa de uma educação pública democrática e emancipatória. Larrosa (2004) diz que “Nossa língua [...] tem que ser ao mesmo tempo realista, prática e progressista” (Larrosa, 2004, p. 63) a fim de qualificar a educação para que ela possa transformar o meio social.

Partindo da compreensão de educação como prática social e discursiva, Aguiar (2012) orienta voltar discursos dominantes com o objetivo de formar cidadãos críticos e conscientes de serem agentes constituintes de poderes

A prática educativa, enquanto prática social historicamente e culturalmente situada, é também constituída por práticas discursivas que atuam de forma dialética na construção dos sujeitos e das relações sociais. A educação não é um campo neutro e, sendo assim, exige uma análise atenta dos discursos que o perpassam e de como tais discursos podem contribuir para a reprodução ou a transformação das estruturas de poder dentro e fora do ambiente escolar (Aguiar, 2012, p. 1).

Nogueira e Nogueira (2002) dialogam com tal perspectiva ao afirmarem que a grande contribuição da teoria de Bourdieu foi a de que a educação não tem equanimidade, de que a escola não é uma instituição neutra

Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Bourdieu mostra que, na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 32).

Na concepção de Bourdieu (1989), aspectos relevantes na relação entre herança cultural e desempenho escolar refletem também na relação entre o papel da escola e a reprodução e legitimação das desigualdades sociais no contexto do capitalismo. Para Bourdieu, as condições de participação social dos indivíduos baseiam-se na herança social, que se reproduz constantemente numa determinada sociedade, ao que ele denomina de “estrutura estruturante”, e que se dá a partir das ações dos sujeitos.

Sob a perspectiva bourdieusiana, ainda que a educação apresente limitações quanto ao seu papel transformador, continua sendo a base potencializadora para o empoderamento social, bem como para o desenvolvimento político, científico e moral de um país. As instituições escolares, dentro de uma concepção humanizada, devem ser encaradas como prática de vida e de educação democrática, reconhecendo e valorizando a integralidade dos sujeitos.

2.2 - Educação humanizada e de qualidade: construção complexa e coletiva

Para Libâneo (2012), a qualidade do ensino se faz de acordo com os significados que se dá à educação, que vão de razões ideológicas, senso comum, foco econômico, social, político ou pedagógico, a princípios e valores que interferem

na função social da escola, atividade fundante de uma educação emancipatória, a qual condiz com a realidade e prevê

[...] formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica (Libâneo, 2013, p. 51).

Um dos maiores desafios da história da educação é organizar uma escola que seja, ao mesmo tempo, de qualidade e democrática, isto é, que não ofereça aos pobres uma escolaridade pobre, mas que, efetivamente, consiga que os alunos, mesmo socialmente desprivilegiados, alcancem uma formação omnilateral. Uma escola de qualidade, favorece a formação de estudantes críticos, reflexivos. Oportuniza vivenciar a teoria na prática, tal como as metodologias ativas

Na busca pela superação de metodologias e práticas que não dão conta dessa nova geração, há um movimento entre pesquisadores da área de Educação/Ensino em apoio ao uso das Metodologias Ativas (MAs) de ensino e aprendizagem, as quais têm como objetivo promover uma educação transformadora e atual (BACICH, MORAN, 2018; SOARES, 2021). De modo geral, podemos dizer que as MAs trazem consigo o enfoque problematizador como uma estratégia didática voltada para integração de saberes teóricos e práticos na perspectiva de uma atitude crítica e reflexiva. Nesta condição, as práticas devem estar centradas no estudante e não no professor, sendo este último um mediador do processo de ensino e aprendizagem (Cunha et al., 2022, p. 4).

Considerar o contexto de inserção dos estudantes, portanto, é premissa para a incorporação de metodologias ativas no ambiente escolar, a fim de propiciar práticas sociais significativas, capazes de modificar o meio e os usos que fazem deste. A incorporação de tecnologias é funcional ao potencializar o desenvolvimento sociocultural dos sujeitos

Tecnologias são, portanto, artefatos culturais, produto das necessidades culturais. Através do desenvolvimento e da implantação de artefatos que encarnam intenções e desejos, os seres humanos obtêm ingerência sobre suas necessidades. Os artefatos se tornam mediadores das relações humanas com o mundo e potencializam as capacidades cognitivas ao atuarem como ferramentas técnicas e psicológicas (Bannell et al., 2016, p. 67).

Tais ferramentas concebem uma ressignificação do conceito de escola. Como explica Santos (2007a), uma escola de qualidade aposta na educabilidade do

estudante, inserindo-o no círculo humano, apropriando-se dos processos de ensino como uma possibilidade de reversão da desigualdade de participação na vida em sociedade. Faz emergir alternativas de transformação de seus contextos vividos, pressupondo um pensamento crítico e resistente às desigualdades, destacando-se a ciência e o conhecimento consciente em contraposição à naturalização pela realidade moderna.

O documento final da II Conferência Nacional de Educação – Conae, realizada em 2014, coordenado pelo Fórum Nacional de Educação – FNE –, órgão público responsável pela realização da conferência e composto por representantes de entidades do governo e da sociedade civil, traz um breve posicionamento acerca dos critérios de qualidade de ensino

A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos (Brasil, 2014b, p. 64-65).

O documento aponta, ainda, demandas de diversos segmentos da sociedade em relação ao trabalho colaborativo e interativo do ensino público no país, de forma que a construção do conhecimento tenha por base as vivências socioculturais

A educação deve ser compreendida como social, em que diferentes sujeitos, contextos, instituições e dinâmicas formativas se inter-relacionam e se efetivam por processos sistemáticos e assistemáticos. [...] Como prática social e cultural a educação tem como locus privilegiado, mas não exclusivo, as instituições educativas, espaços de difusão, criação e recriação cultural, de investigação sobre o progresso educativo experimentado pelos alunos e, portanto, espaços de garantia de direitos. É fundamental atentar para as demandas da sociedade como parâmetro para o desenvolvimento das atividades educacionais (Brasil, 2014b, p. 64).

Como se pode constatar, a educação visa a emancipação dos sujeitos. Santos (2007a) problematiza a importância do indivíduo sair de um estado de convencimento, naturalização das diferenças e desigualdades sociais para apostar na renovação das teorias críticas e na emancipação social. Tais transformações não se darão por meio de subjetividades conformistas, mas, por subjetividades rebeldes, que são linhas de pensamento e de ação que buscam novas possibilidades de organização social, pauta

de uma práxis democrática de educação, que supere relações de poder ou subordinação.

Foucault (2014) propõe uma genealogia do poder e observa como este atua ao disciplinar, por meio das relações sociais, que, de modo geral, são desiguais e devem ser pensadas como operações políticas assimétricas. Segundo o autor, todo indivíduo encontra-se, constantemente, em uma teia de relações de poder formada por diferenças hierárquicas que atingem sua realidade concreta através de procedimentos ligados ao controle de gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos, etc.

Nesse sentido, Freire (1997) discorre sobre a consciência política de professores

Como educadoras e educadores não podemos nos eximir de responsabilidade na questão fundamental da democracia brasileira e de como participar na busca de seu aperfeiçoamento. Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também (Freire, 1997, p. 62).

Dewey (1978) considera a educação fundamental para o progresso e para a reforma social, afirmando que a escola é a única forma de vida social funcionando de maneira abstrata em um meio controlado, evidenciando que

A vida social se perpetua por intermédio da educação. O que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica, a educação é para a vida social. Isso é intuitivo quando consideramos que a vida social é um complexo de crenças, costumes, instituições, ideias, linguagem, lenta e laboriosamente adquiridos e solícitamente transmitidas das mãos dos mais velhos para as dos mais novos. [...] Sociedade pressupõe consciência comum desse fim, participação inteligente na atividade coletiva, compreensão comum. E isso não se efetua sem comunicação, sem mútua e permanente informação. Em seu sentido genuíno, sociedade é, pois, comunicação ou mútua participação. Neste sentido, toda relação social que seja realmente vivida e participada é educativa para os que dela partilham (Dewey, 1978, p. 40).

Uma educação transformadora implica considerar os diversos atores, partilhando diferentes saberes e experiências, contribuindo para a construção de um ambiente educacional plural e consciente, garantindo a participação e aprendizagem de todos e cumprindo a função social da escola, o que incide sobre fatores qualitativos do sistema de ensino.

Para tanto, as escolas devem ter em seus projetos político-pedagógicos um conjunto de indicadores e avaliações, elaborado em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com base no perfil docente e discente, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino, como dispõe a Lei nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação - PNE, dentro da meta de número 7 (Brasil, 2014a).

Exames e instrumentos como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), entre outros, têm sua aplicabilidade garantida no artigo 9º, incisos V e VI, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/ 1996).

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; (Brasil, 1996).

Sacristán e Gómez (1998) analisam o termo avaliar

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação (Sacristán; Gómez, 1998, p. 298).

Para Luckesi (2000), o processo avaliativo gera dados e informações para as tomadas de decisão e afirma que “o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico sem uma decisão é um processo abortado” (Luckesi, 2000, s.p.).

De acordo com Vasconcellos (2000), “[...] diagnosticar significa ir além da percepção imediata, da mera opinião (do grego, doxa) ou descrição, é problematizar a realidade, procurar apreender suas contradições, seu movimento interno, de tal forma que se possa superá-la por uma nova prática, fertilizada pela reflexão teórico-crítica”(Vasconcellos, 2000, p. 190).

Castro (2000) defende os sistemas nacionais de avaliação e de indicadores educacionais pois permitem um mapeamento da situação do ensino no país, possibilitam identificar prioridades para que se formulem políticas públicas, tornam possível o monitoramento e a reformulação de tais políticas e, ainda, oferecem subsídios para diminuir as desigualdades sociais do país.

Nesta senda, a avaliação institucional também constitui-se num importante instrumento de avaliação de instituições, como a escola, políticas e projetos nela estabelecidos, desde que possibilite a participação de todos os envolvidos no processo educativo, inclusive dos colegiados, como Conselho Escolar, grêmio estudantil, associação de pais e comunidade, levando à reflexão sobre as práticas.

Fernandes (2009) alerta sobre o cuidado em não voltar os mecanismos de avaliação à correntes meritocráticas, baseadas apenas na identificação de mérito, utilizadas para controle e para estabelecer classificações e rankings. A autora orienta o uso de tais instrumentos avaliativos para transformação e aperfeiçoamento, que aprimore a gestão pedagógica e administrativa das escolas e crie subsídios para a melhoria da aprendizagem e formação dos estudantes.

Nessa concepção, Cappelletti (2015) também faz ressalvas à avaliação quando reduzida ao estímulo de competitividade entre instituições escolares através da obtenção de melhores notas e resultados em provas ou exames

A concorrência se instala e as instituições de ensino apressam-se em divulgar seus resultados como o principal, em muitos casos o único indicador da pretensa "qualidade educacional": faixas, propaganda, slogans, e as escolas nota dez ganham visibilidade na mídia (Cappelletti, 2015, p. 99).

Em síntese, os resultados, após análise e divulgação, reforçam a responsabilidade individual e coletiva, tornando-se um momento de aprendizagem colaborativa, devendo ser tratados sob uma ótica construtiva, com ações a serem definidas e encaminhadas a diferentes usuários - instituição escolar, Secretarias de Educação, sociedade, a fim de utilizar os diagnósticos para formulação de diretrizes e políticas educacionais (Fernandes, 2009).

Luck (2000) explica que a educação, dada sua complexidade e crescente ampliação, já não é vista como responsabilidade exclusiva da escola. A sociedade já não é mais tão indiferente ao que ocorre nos estabelecimentos de ensino e começa a

se dispor a contribuir para a definição e realização dos processos, com o intuito de colaborar com resultados qualitativos de aprendizagem dos estudantes.

Nesse enfoque, o documento Educação Integral (Brasil, 2009b), orientado pelo Ministério da Educação - MEC, propõe que

A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção para a proteção social, prevenção e a situações de violação dos direitos da criança e do adolescente e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis (Brasil, 2009b, p. 25).

Com base nesse documento, Libâneo (2016) discorre sobre o papel da educação de tempo integral nesse contexto

A proposta de educação integral, com ampliação da jornada escolar, parte do entendimento de que a escola precisa mudar seu papel convencional, assumindo outras funções não tipicamente escolares, ou seja, as funções de educadora e protetora. [...] Na educação, a execução das políticas educacionais implica a apropriação e o uso de diversos espaços sociais como as políticas de saúde, assistência social, as ações de mobilização para participação na escola de empresas, famílias, integrantes da sociedade civil, ações socioeducativas envolvendo a comunidade, os espaços públicos, etc. (Libâneo, 2016, p. 49-50).

No caso de escola pública, Gadotti (2010) afirma que esta deve ser de qualidade sociocultural e “Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer” (Gadotti, 2010, p. 4).

A esse respeito, Freire (1997) corrobora

É urgente que engrossemos as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se. Com salários em distância nunca mais astronômica, como hoje, frente aos de presidentes e diretores de estatais. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino (Freire, 1997, p. 33).

Logo, classes menos favorecidas, demandantes da escola pública, devem ter oportunidades educacionais qualitativas a fim de promover o pensamento crítico dos sujeitos e evitar a exclusão social, que pode ser gerada através de relações hierárquicas, influenciadas por resquícios do colonialismo, ainda presentes no atual sistema de ensino brasileiro.

Uma educação alinhada aos preceitos dos direitos humanos é a que mais se alinha a essa busca coletiva por índices de qualidade e equidade, uma vez que são uma categoria de direitos básicos assegurados a todo e qualquer ser humano, não importando classe social, raça, gênero, nacionalidade ou qualquer outra variável que possa diferenciar os indivíduos, como o direito à vida e à liberdade, liberdade de opinião e expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre outros (UNICEF, 2023).

Benevides (2003) explica que os direitos humanos são universais e naturais, segundo a Declaração de Viena, promulgada em 1993, durante a Conferência Mundial de Direitos Humanos

[...] os Direitos Humanos são universais no sentido de que aquilo que é considerado um direito humano no Brasil, também deverá sê-lo com o mesmo nível de exigência, de respeitabilidade e de garantia em qualquer país do mundo, porque eles não se referem a um membro de uma sociedade política; a um membro de um Estado; eles se referem à pessoa humana na sua universalidade. Por isso são chamados de direitos naturais, porque dizem respeito à dignidade da natureza humana. São naturais, também, porque existem antes de qualquer lei, e não precisam estar especificados numa lei, para serem exigidos, reconhecidos, protegidos e promovidos (Benevides, 2003, p. 5).

Já em 1993, na supracitada Conferência Mundial de Direitos Humanos, em Viena, na Áustria, é realçada a importância da inclusão do tema nos programas educacionais, apelando aos Estados para que assumam essa tarefa. A UNESCO defende a ideia de que os direitos humanos devem ser o alicerce para o progresso de um país e defende a discussão do tema desde a educação básica, a fim de assegurar que todos os estudantes saibam seus direitos e dos outros (Candau, 2008).

Diante do exposto, Candau (2008) explica que uma educação para os direitos humanos tem por objetivo a formação de sujeitos de direitos, favorecer processos de empoderamento, bem como transformar o meio para construir sociedades democráticas e humanas.

De um modo geral, para a autora, os pressupostos para uma educação de qualidade já englobam conceitos para uma educação em direitos humanos, pois compreende a escola como um espaço que dá centralidade a todos os sujeitos que compõem o processo educativo. O que não é fácil. É trabalhoso, precisa de planejamento, mais que isso, necessita de engajamento, com a prática aliada à teoria.

Nesta premissa, uma gestão escolar democrática possibilita que todos tenham voz, desenvolvendo uma relação de pertencimento à instituição e, com isso, todos têm

a ganhar, já que “a contribuição de cada pessoa com sua perspectiva e voz desenvolve uma comunidade escolar aberta à multiplicidade” (Luiz, 2021, p. 152).

Ao considerar a diversidade das escolas públicas brasileiras, a gestão assume seu papel determinante para garantia de processos qualitativos, que acolha em suas propostas pedagógicas condições para a construção coletiva de espaços de cultura, saberes, política e transformação, tornando-se referência no território onde estão inseridas.

3 - Gestão para o desenvolvimento humano: fundamentos históricos e propósitos filosóficos, políticos e sociais

Em vista da necessidade de contextualizar a história da gestão educacional no Brasil, sem, no entanto, a pretensão de atentar-se a um resgate histórico minucioso, o capítulo procurou analisar como a tecnocracia concebeu a gestão escolar, apresentando elementos e condicionantes para a superação do modelo na gestão atual dos sistemas de ensino.

Para Dagnino (2000), o protótipo de escola e de cultura escolar, ainda hoje hegemônico em nossa sociedade, surge com o nascimento do Estado-Nação e com a necessidade de se ter uma única cultura circunscrita a um único território, tendo a escola e o exército como instrumentos fundamentais para tal.

Nessa tangente, segundo Souza e Tavares (2014), é imenso o legado de influências da ditadura militar à concepção de gestão escolar no país, atribuindo ao período de 1964 a 1985 uma perspectiva tecnocrática e economicista ao modelo de gestão, identificando “a existência de um projeto educacional vinculado ao projeto político do governo do regime ditatorial, que colocava a educação em uma condição de dependência do projeto de desenvolvimento econômico” (Souza; Tavares, 2014, p. 282).

Frente ao exposto, Ferreira et al. (2000) explica que a administração se divide em teorias tradicionais, modernas e emergentes de gestão, contrastando-se elementos determinantes para maior eficiência e produtividade à visão participativa e emancipatória, o que implica a necessidade de analisar as diferentes bases e concepções.

De acordo com Paro (2012) a administração escolar deve estar articulada às demandas socioculturais e comprometida com a formação do ser humano histórico, a fim de atender as necessidades e os interesses dos indivíduos

[...] atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica (Paro, 2012, p. 19).

Os efeitos da liderança escolar incidem de forma substantiva diretamente na qualidade dos processos educacionais, criando, favorecendo e construindo um ambiente que dimensiona o aprimoramento das práticas pedagógicas e das aprendizagens dos estudantes (Brasil, 2021)

O perfil do diretor e da gestão escolar são elementos que se somam a um conjunto de outros aspectos responsáveis pelos resultados escolares, mas não deixam de ser variáveis importantes para a compreensão dos resultados estudantis, permitindo-se concluir que há uma espécie de efeito gestão nas escolas públicas de educação básica no Brasil (Souza, 2006, p. 276)

Segundo Penin e Vieira (2001), uma das competências básicas do gestor é promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e à função social da escola mediante a adoção de uma filosofia comum e

clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho coletivo.

No Brasil, a década de 1990 foi marcada pela implementação de importantes reformas educacionais que contemplaram, especificamente, padronização curricular, reconfiguração da formação de professores e implantação de sistemas de avaliações nacionais, relacionadas, ainda, a pautas do Estado referentes ao campo do trabalho e à economia em geral (Silva; Abreu, 2008).

Com destaque para a redução das taxas de analfabetismo e a universalização do ensino básico, através de mecanismos e fundamentos legais amparados pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as reformas educacionais configuraram novos conceitos para a estrutura organizacional das escolas, como a gestão da educação básica, que passa a ser concebida como catalisadora de mudanças, assumindo contornos coletivos e humanizados.

Sendo a democracia dinâmica e processual, a gestão democrática abrange uma conjunção de saberes acadêmico, prático e relacional e deve prover meios para a consolidação de seu trabalho, direcionando ações compartilhadas tendo como foco as pessoas e suas necessidades e potencialidades, a utilização racional de recursos materiais, a organização e a sistematização de registros documentais, a aplicação transparente de recursos financeiros, a articulação e interlocução com demais setores da administração pública, a efetivação das aprendizagens e a qualidade de ensino e da atuação docente (Murici; Chaves, 2016).

Consoante ao exposto, uma gestão democrática favorece o desenvolvimento de múltiplas linguagens, adequadas à intencionalidade e diferentes situações de comunicação, possibilitando aos envolvidos no processo educativo expressarem suas ideias, sentimentos, necessidades, desejos e avançar no exercício de construção de significados, enriquecendo cada vez mais a capacidade expressiva dos sujeitos e consolidando a função social da escola.

3.1 - Percepções e concepções democráticas

O termo gestão alinha-se aos ideais associados a um contexto plural, de ações interconectadas e de ampla comunicação, com esforços voltados ao desenvolvimento da cidadania, da democracia e dos valores humanos. Uma gestão alinhada aos valores e princípios democráticos caracteriza-se pelo “reconhecimento

da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, a organização e o planejamento do trabalho" (Luck, 2000, p. 36).

Com a ruptura do regime militar e a instauração do Estado Democrático de Direitos, as discussões acerca da educação são pautadas em preceitos de uma gestão democrática, alinhados à Constituição Federal de 1988, em que o ideal de construção da sociedade baseia-se

[...] no exercício dos direitos sociais e individuais, na liberdade, na segurança, no bem-estar, no desenvolvimento, na igualdade e na justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...] (Brasil, 1988)

Intolerância à diversidade, convicções radicais, conservadorismo, intervenções autoritárias e antidemocráticas, entes que não dialogam e desconsideração da realidade local, são alguns entraves para a atuação de uma gestão democrática do ensino público.

Há, ainda, outros fatores no meio educativo que figuram como obstáculos para a consolidação da gestão fundamentada em princípios democráticos, dentre eles, falta de recursos humanos e materiais, burocratização dos processos, participação restrita da comunidade, falhas na comunicação das ações escolares, formação deficitária de profissionais da equipe, etc.

Considerando esse contexto, os conceitos que se atribuem à gestão interferem nos processos institucionais por meio de estruturas e de sistemas organizativos próprios, de acordo com o entendimento sobre os objetivos sociopolíticos da educação

Pensar a democratização da gestão educacional implica compreender a cultura escolar e os seus processos, bem como articulá-los às suas determinações históricas, políticas e sociais. Significa especialmente entender as diferentes concepções de "gestão democrática". Estas diferentes concepções, de um lado, estão associadas ao rompimento do modelo autoritário, burocratizado e centralizador e à possibilidade de maior participação de todos, desde que todas as ações estejam intimamente articuladas ao compromisso com os interesses coletivos (Antunes, 2008, p.16).

Reiterando os argumentos de que os processos de gestão devem ser dinâmicos, flexíveis e articulados à realidade da comunidade escolar, Luck (2000)

afirma que é preciso garantir a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para o pleno exercício da cidadania

A gestão escolar é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola, desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam: pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável. Portanto, o processo de gestão escolar deve estar voltado para garantir que os alunos aprendam sobre o seu mundo e sobre si mesmos em relação a esse mundo, adquiram conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações de complexidades gradativas e contraditórias da realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável (Luck, 2000, p. 8).

Silva e Tavares (2011) discorrem sobre a importância da educação em direitos humanos para o processo de formação cidadã e para o fortalecimento da democracia e definem a cidadania, numa perspectiva democrática, como

[...] a materialização dos direitos legalmente reconhecidos e garantidos pelo Estado, que inclui o exercício da participação política e o acesso aos bens materiais. É, também, a condição de participar de uma comunidade com valores e história comuns, a qual permite aos indivíduos uma identidade coletiva. É, na verdade, o pleno exercício do direito (Silva; Tavares, 2011, p. 29).

O exercício da cidadania ativa, condição da gestão democrática, envolve, portanto, práticas escolares que possibilitem experiências diversificadas e significativas para toda a comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários), numa perspectiva participativa e igualitária, com o objetivo de promover ampla e efetivamente a aprendizagem dos estudantes e contribuir para a melhoria da qualidade de ensino (Silva; Tavares, 2011).

Nesta concepção, Souza (2009) explica parâmetros para o desenvolvimento de princípios democráticos no ambiente escolar, baseados em ações e atitudes que propõem a participação social

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da

própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (Souza, 2009, p. 125).

O princípio de gestão democrática do ensino nas escolas públicas, estabelecido pela Constituição de 1988, foi decorrente da luta de movimentos populares e sociais da educação, impulsionando a reforma dos currículos escolares, a formação de professores e, principalmente, a formação ética e cidadã de todos os sujeitos participantes do processo educativo - comunidade, pais, professores, estudantes (Gohn, 2001).

A autora considera a produção de saberes em diferentes espaços, não somente o escolar. Daí a diversidade de ativistas, de protagonistas nos movimentos educacionais - profissionais, estudantes, sociedade civil. A gestão democrática, como caráter educativo, é premissa para os movimentos sociais, já que a escola deve proporcionar aprendizado político para participação na sociedade (Gohn, 2001).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96) reforçou o inciso VI do artigo 206 da Constituição Federal ao se referir às características da gestão democrática escolar: descentralização, autonomia e participação, em seus artigos 14 e 15, a saber

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 da comunidade escolar e local em conselhos escolares equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que integram progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público. (Brasil, 1996, p. 15-16)

As novas demandas exigem que tais características da gestão - descentralização, autonomia e participação - sejam fortalecidas através de diretrizes sólidas, que não recaiam para segundo plano ou fiquem esvaziadas no discurso. Portanto, a gestão escolar não pode prescindir de procedimentos e instrumentos de gerenciamento eficazes, observando seus objetivos e o atendimento das

necessidades e expectativas da comunidade escolar, no intuito de realizar serviços de qualidade.

Silva (1996) alerta sobre a construção coletiva e sistematizada da autonomia a partir do processo de participação no desenvolvimento das propostas a serem executadas na escola e explica

Escola autônoma será aquela que tenha sujeitos coletivos interessados em sua manutenção e que, de forma democrática e pluralista, elabore o próprio projeto educacional que submetido às autoridades do sistema escolar, seja aprovado. [...] não basta querer que a unidade escolar se torne autônoma e nem mesmo autorizá-la, mediante decretos, a isso. É necessário investir recursos na formação de sujeitos coletivos que possam assumir o comando dessa autonomia (Silva, 1996, p. 117).

Valerien (2002) aponta que a dificuldade de conciliar autonomia, participação e autocontrole pode gerar problemas e tensões, advertindo para o enfoque humanizado na gestão da escola

Para começar, é preciso ter em mente que a escola é uma organização humana. Esta dimensão é muito importante para compreender a qualidade da educação e da aprendizagem proporcionadas pela escola. Na medida em que a autonomia e a participação implicam, essencialmente, mudanças na direção e na distribuição do poder entre os principais atores do sistema de ensino, estão destinadas a gerar conflito e competição. Em segundo lugar, porque as escolas são organizações humanas, as condições dos recursos humanos constituem fatores determinantes do êxito da gestão realizada pelas escolas [...] (Valerien, 2002, p. 8-9).

Libâneo (2007) destaca que, diante de novos paradigmas econômicos, avanços científicos e tecnológicos, reestruturação do sistema de produção e mudanças no mundo do conhecimento, as instituições escolares são, cada vez mais, pressionadas a rever seu papel perante a constantes transformações, as quais afetam o mundo do trabalho e, conseqüentemente, os sistemas de ensino.

O autor reconhece a especificidade das instituições educacionais e sugere que a organização e a gestão da escola se dêem por processos democráticos, uma vez que esta constitui-se em um sistema de relações, com fortes características interativas, que a diferenciam de empresas convencionais

A gestão democrática valoriza a participação da comunidade escolar na tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva de objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca do consenso (Libâneo, 2011, p. 344).

Portanto, a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática na escola, pois possibilita o envolvimento de todos no planejamento de ações e nas tomadas de decisões, o que propicia melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional, das dinâmicas e processos de ensino, das relações com a comunidade e o território.

Gadotti (2014) entende a participação social e popular como inerente à democracia e defende a criação de espaços de deliberação coletiva, vinculando a gestão democrática à melhoria da qualidade da educação e de políticas educacionais

A gestão democrática dos sistemas de ensino e das instituições educativas constitui uma das dimensões que possibilitam o acesso à educação de qualidade como direito universal. A gestão democrática como princípio da educação nacional sintoniza-se com a luta pela qualidade da educação (Gadotti, 2014, p. 1).

A gestão democrática da escola deve estabelecer-se em conformidade com as especificidades de cada instituição e de acordo com princípios comuns, como a participação dos profissionais da educação e dos diferentes segmentos da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico e nos processos consultivos e decisórios, por representatividade do Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis.

Os conceitos de gestão incidem sobre o projeto que se quer construir para a sociedade, sendo os dispositivos jurídicos vigentes, os diversos órgãos colegiados e as práticas avaliativas elementos que impulsionam a gestão democrática, centrada num gerenciamento social justo, equitativo e plural. Destarte, o papel da gestão é

[...] determinante na garantia de uma escola pública de qualidade para todos, uma vez que na sua condução cabe-lhe, dentre outras, “atribuições de coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica, garantir o cumprimento do plano de trabalho de cada docente, articular a escola com as famílias e a comunidade, conduzindo-a a estabelecer ações destinadas à promoção da cultura de paz, tornando-a um ambiente seguro e pedagogicamente rico” (Brasil, 2021, p.3).

Uma gestão democrática é fundamental para aproveitar o potencial de toda comunidade, além de despertar uma relação de pertencimento, alinhando a integração com a comunidade como viés de promoção da cidadania, tendo como fundamento legal o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005/ 2014, com

vigência decenal até 2024, o qual prevê, em sua meta 19, estratégias para a gestão democrática, como

[...] assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União (Brasil, 2014).

Azanha (2004) alerta que a democracia se refere a uma situação política, social e econômica que não se concretiza pela simples associação de indivíduos democráticos e que cabe à educação formá-los, com a preocupação de situar os estudantes como sujeitos atuantes, agentes da própria formação e de seu próprio desenvolvimento.

Ao discutir as relações entre educação e política, Saviani (2009) entende que, embora inseparáveis, trata-se de práticas distintas, dotadas cada uma de uma especificidade própria, as quais, enquanto manifestações sociais determinadas, podem abrir novas oportunidades para o desenvolvimento.

Trata-se, portanto, de uma mudança de postura, de uma nova forma de organização, um novo enfoque para as questões escolares, ancorado nos princípios de participação, autonomia e responsabilidade social, sob uma nova forma de liderança, uma gestão colegiada, com currículo e práticas pedagógicas que observem diferentes competências.

Acúrcio (2003) aposta no investimento contínuo no crescimento pessoal e profissional da equipe para garantir três competências indispensáveis ao ofício escolar: humana, técnica e política. A primeira competência tem o objetivo de favorecer um bom ambiente de trabalho, para trabalhar com pessoas, sabendo colocar-se no lugar do outro. A segunda para buscar subsídios necessários e inovadores à função, que atendam às exigências legais. A última para entender a escola e a sociedade como um sistema global e integrado, consciente das implicações de suas decisões.

Em vista dos apontamentos, a função da gestão não é apenas entregar resultados, mas mudar comportamentos e atitudes que possam transformar fragilidades em potencialidades, tendo à disposição recursos e ferramentas para atingir os objetivos de maneira estruturada e previsível, garantindo qualidade e produtividade do sistema educacional.

Para isso, Mayer (2019) indica que é fundamental assegurar a equidade das oportunidades educacionais, tendo como premissa o envolvimento e a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisões, em conformidade com a legislação

[...] as leis que garantem o direito à diversidade são estratégicas para se sair da omissão, da negligência e do silêncio diante das discriminações e desigualdades raciais e de gênero e garantir espaço de escuta das microcenas de racismo, machismo e homofobia muitas vezes perceptíveis apenas às vítimas, promoção da igualdade, com práticas cotidianas que convocam para a alteração da realidade, por meio da mudança de olhar e de novos saberes (Mayer, 2019, s.p.).

Uma gestão democrática e antidiscriminatória deve assegurar a inclusão equânime de todos os grupos sociais para o fortalecimento da participação nos processos educativos e atuar no combate contra o racismo estrutural enraizado na sociedade e, comumente, presente no ambiente escolar

Sabemos que muitas vezes o racismo faz com que as opiniões de pessoas negras, indígenas, ciganas e de outros grupos discriminados sejam menos reconhecidas, estimuladas e valorizadas nos espaços escolares. Uma gestão democrática “pra valer” anda de mãos dadas com o reconhecimento da diversidade que existe no ambiente escolar. Uma gestão educacional – da escola aos sistemas de ensino – que valorize diferentes vozes, saberes, experiências, estéticas, necessidades e propostas contribui para distribuir o poder de decisão, mostrar a força da diversidade e revelar que muitas vezes ela é marcada por desigualdades e discriminações presentes tanto na escola, nas políticas educacionais como na sociedade (Brasil, 2013a, p. 84).

Uma nova gestão, para novos tempos, deve considerar as mudanças da sociedade nos setores socioeconômico, político, cultural, científico-tecnológico, analisando a escola que se faz necessária, com nova formatação para uso da linguagem e discursos, ampliando os objetivos e articulando-os às práticas sociais.

3.2 - De intenções à ações democráticas: a importância da proposta pedagógica e da gestão

Pensar a educação na sociedade atual implica comprometer-se com uma gestão que, para além do cumprimento legal e burocrático, pactue com as premissas democrática, equitativa, inclusiva e antirracista, reconhecendo a diversidade e a pluralidade presentes no espaço escolar e favorecendo que todos os indivíduos

participantes do processo educativo possam desenvolver-se integralmente, apoiada na concepção de respeito às suas subjetividades, individualidades e diferenças.

Para tal, a dinâmica dos processos de gestão devem envolver estratégias, planejamento e implementação, acompanhamento e avaliação, o que irá influenciar as oportunidades de educação com qualidade e equidade para todos os estudantes, observando elementos para a gestão de pessoas, de instituições, de materiais e de recursos, compreendendo a totalidade e integralidade dos percursos.

Nesse cenário, a educação exerce papel essencial na promulgação da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas - ONU, com participação de 193 países, entre eles, o Brasil, que engloba dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), constando como meta do ODS número 16 promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis, o que exige o comprometimento de uma gestão democrática (ONU, 2015).

Portanto, a ação da gestão pode ser importante influenciadora no comportamento individual e coletivo dos indivíduos, que devem estar preparados para lidar com os problemas da sociedade do século XXI, apontados na Agenda 2030, e contribuir para suas resoluções, ainda que a educação sozinha não resolva tais problemas, sendo necessário um trabalho articulado com outras pastas do setor público.

Assim, a gestão deve priorizar o bem estar social, aplicando estratégias que minimizem efeitos de sobreposição dos interesses políticos que interferem negativamente na elaboração e execução de políticas públicas mais eficientes para o desenvolvimento sustentável, as quais visem a redução de desigualdades e discriminações e incentivem a participação da sociedade civil no planejamento, na execução e no alcance dos ODS.

Veiga (2011) explica que seguir na direção da democracia na educação e no constructo de sua identidade exige o rompimento com estruturas organizacionais fragmentadas, definição clara de princípios e diretrizes contextualizados, conhecimento da realidade escolar, análise e avaliação diagnóstica para buscar soluções, planejamento participativo, formação permanente e contínua, entre outras variáveis.

A autora ainda afirma que a gestão democrática abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, tendo em vista a socialização do poder. Portanto, a escola deve possibilitar a construção coletiva de seus projetos, constituindo a instituição em um instrumento pedagógico e político de mudanças.

A transparência nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros das instituições busca garantir a responsabilidade e o zelo comum na manutenção e otimização do uso do bem público, favorecendo a autonomia da escola, a qual deve fundamentar-se numa relação de direitos e deveres, pautando-se nos princípios da responsabilidade, ética, pluralidade cultural e gestão democrática.

Para Luck (2009), a educação, incorporada à gestão democrática, procura viabilizar construções coletivas que incentivem a intervenção em processos ou projetos para promoção de uma educação de qualidade, ressaltando a importância do envolvimento de toda a equipe gestora, como líderes internos e externos à escola

O diretor de escola, o diretor assistente ou adjunto, o supervisor pedagógico e o orientador educacional, assim como demais membros da equipe de gestão escolar, desempenham um papel caracterizado pela liderança e coliderança, inerentes a suas funções. Aliás, é importante reconhecer que todo trabalho em educação, dada a sua natureza formadora, implica ação de liderança, que se constitui na capacidade de influenciar positivamente pessoas, para que, em conjunto, aprendam, construam conhecimento, desenvolvam competências, realizem projetos, promovam melhoria em alguma condição, e até mesmo divirtam-se juntas de modo construtivo, desenvolvendo as inteligências social e emocional (Luck, 2012, p. 17).

Nesse sentido, Libâneo (2008) enfatiza o comprometimento do trabalho coletivo no espaço educativo como facilitador dos processos que envolvem a dinâmica da gestão para o alcance dos resultados educacionais

Uma equipe é um grupo de pessoas que trabalha junto, de forma colaborativa e solidária, visando a formação e a aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista organizacional, é uma modalidade de gestão que, por meio da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva a produzir melhores resultados de aprendizagem dos alunos (Libâneo, 2008, p. 103).

Na mesma linha de pensamento, Gadotti e Romão (2004) apontam que “todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham para

intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar a educação oferecida”(Gadotti; Romão, 2004, p. 16).

Colares et al. (2009) abordam que a gestão da escola básica, atrelada aos princípios democráticos, exige, ainda, participação da comunidade em todas as fases dos processos, que vão do planejamento, execução, acompanhamento até a avaliação, transformando a gestão pedagógica em um espaço legítimo de aprendizagem democrática

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social. As oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais (Luck, 2009, p. 71).

A participação social é um dos parâmetros da educação em CTS e pode assumir perspectivas diversas a depender das atribuições de dirigentes e subordinados, bem como de diferentes abordagens envolvendo, por exemplo, discutir problemas, impactos e transformações sociais, bem como compreender políticas públicas e participar no âmbito das esferas políticas (Kawamura; Strieder, 2017).

Para Kawamura e Strieder (2017), a participação social deve analisar implicações e impactos de determinadas propostas em diferentes contextos sociais, onde, “no ambiente educacional, comparece, por exemplo, em propostas que analisam as transformações pelas quais a sociedade tem passado em virtude do uso do celular, do computador ou de organismos geneticamente modificados” (Kawamura; Strieder, 2017, p. 41).

Segundo os autores, tal perspectiva abrange, portanto, a participação social no âmbito das políticas públicas, ao definir metas, estratégias para alcançá-las e formas para implementação, sendo, imprescindível, o debate entre especialistas e população em geral, em defesa da inclusão e da ação coletiva, abordando temas controversos e/ ou ainda não estabelecidos dentro do contexto político (Kawamura; Strieder, 2017).

Em vista desses pressupostos, para que a escola exerça sua função pedagógica para a sociedade, é necessário alguns mecanismos de articulação para

produzir novos conhecimentos, apropriar-se e ressignificar as práticas e criar um projeto coletivo de intervenção crítico com a realidade.

Assim sendo, ao tratar da implementação da gestão democrática no âmbito das escolas, tanto a Constituição Federal do Brasil de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/ 1996, estabelecem que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na Educação Básica de acordo com suas peculiaridades, tendo como princípios a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996)

Uma gestão escolar democrática, a própria palavra nos diz, promove a redistribuição de responsabilidades, ideia de participação, trabalho em equipe, decidir sobre as ações que serão desenvolvidas, analisa situações e promove confronto de ideias, procura-se, assim, o êxito de sua organização, através de uma atuação consciente (Paula; Schneckenberg, 2008, p. 10).

A fim de alcançar esses objetivos, alguns instrumentos são utilizados pela gestão escolar na estrutura organizacional, como organismos colegiados, entre eles Conselhos de Escola, Grêmios estudantis e o Projeto Político-Pedagógico. Este último, um dispositivo primordial que organiza todo o processo educativo.

Conforme expresso no parágrafo primeiro, do artigo 20 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013b), o PPP deve ser o documento de identidade da escola, portanto, elaborado a partir de contribuições coletivas

Art. 20 – § 1º - O projeto político pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2013b, p. 134).

Vasconcellos (2004) define o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como ferramenta de um trabalho contínuo, em um processo dinâmico frente aos propósitos estabelecidos para a execução das atividades

[...] o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de

ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (Vasconcelos, 2004, p. 169).

De acordo com Silva (2003), o PPP reafirma a escola pública como espaço público ao oportunizar a construção coletiva de seu plano de trabalho, onde todos os envolvidos no processo educacional sejam conscientes de sua responsabilidade pelas ações realizadas

[...] o projeto político-pedagógico da escola pública, é eixo ordenador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo. Se concebido adequadamente, revela quem é a comunidade escolar, quais são seus desafios com relação à boa formação, à conquista da autonomia e da gestão democrática, capaz esta de organizar, executar e avaliar o trabalho educativo de todos os sujeitos da escola[...] Eis o nosso desafio, recolocar o projeto político-pedagógico no centro de nossas discussões e práticas, concebendo-o como instrumento singular para a construção da gestão democrática (Silva, 2003, p. 298).

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) destaca três eixos relacionados à construção do projeto político-pedagógico, sendo eles: eixo flexibilidade, vinculado à autonomia de organização do trabalho escolar; eixo avaliação, propiciando acompanhamento e alterações no percurso; e eixo liberdade, interligado ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, numa perspectiva de gestão democrática (Brasil, 1996).

Para Panico e Perez (2022), cabe à gestão, expressamente, o cumprimento legal em assegurar aprendizagem e desenvolvimento integral para a comunidade a qual a instituição está inserida

[...] implica garantir aos estudantes sob sua responsabilidade os direitos de aprendizagem expressos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, nas normativas e Diretrizes Curriculares Nacionais e nos documentos curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Panico; Perez, 2022, p.10).

Dessa forma, a lei amplia o papel da escola e a reconhece como espaço educativo, participativo e colaborativo, colocando-a como centro de atenção das políticas públicas, fortalecendo sua autonomia e respeitando suas peculiaridades, ao adequar sua função às necessidades da comunidade, numa vertente construtivista e dialógica, o que denota compromisso sociopolítico.

Assim como Freire (2007) aponta que todo projeto pedagógico é político, pois é carregado de ideologia, ressaltando que não há projetos pedagógicos neutros mas, sim, com metas delineadas considerando fatores econômicos, políticos, sociais, tecnológicos e humanos

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, representações e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar em sujeito de sua própria história [...] uma escola pública popular não é apenas aquela a qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar. Uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática. Nela todos os agentes, e não só os professores, possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, de participar, de ensinar, de trabalhar, de brincar e de festejar (Freire, 2007, p. 8-10).

Ao que Moran (2007) corrobora, afirmando que “A escola é um dos espaços privilegiados de elaboração de projetos de conhecimento, de intervenção social e de vida. É um espaço privilegiado para experimentar as situações desafiadoras do presente e do futuro, reais e imaginárias, aplicáveis ou limítrofes” (Moran, 2007, p. 167).

Dentro deste panorama, Kawamura e Strieder (2017) apontam propósitos da educação CTS para mudanças nos processos educacionais ao incluir no currículo questões associadas à responsabilidade social e ao exercício da cidadania

Uma educação científica que busca compromissos sociais relaciona-se ao desenvolvimento de competências para que a sociedade possa lidar com problemas de diferentes naturezas, tendo condições de fazer uma leitura crítica da realidade que, atualmente, está marcada por desequilíbrios sociais, políticos, éticos, culturais e ambientais. Assim, mais do que contextualizar o conhecimento, compreender o mundo, questioná-lo e/ou se posicionar, de acordo com esse propósito, o que guia a educação é a busca por uma transformação de mundo; a busca por encaminhamentos para problemas reais, que afligem a sociedade com a qual a escola se encontra. Envolve, portanto, ações concretas de intervenção na realidade (Kawamura; Strieder, 2017, p. 20).

Na mesma direção, Veiga (2011) afirma que a proposta pedagógica da escola é, também, um projeto político por estar estritamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população. Para o autor, “a dimensão política indica um rumo, uma direção, um compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (Veiga, 2004a, p. 81).

Portanto, cabe à escola educar o cidadão considerando o contexto social, político, econômico e cultural da realidade em que está inserido, sendo colaborativa a multidisciplinaridade do campo CTS para o exercício da cidadania ao ampliar as discussões sobre questões da sociedade

A cidadania define a pertença a um Estado. Ela dá ao indivíduo um status jurídico, ao qual se ligam direitos e deveres particulares. Esse status depende das leis próprias de cada Estado, e pode-se afirmar que há tantos tipos de cidadãos quantos tipos de Estado. O problema da cidadania, porém, não é apenas problema jurídico ou constitucional; se provoca debates apaixonados, é porque coloca a questão do modo de inserção do indivíduo em sua comunidade, assim como a de sua relação com o poder político (Canivez, 1991, p. 15).

Frente ao exposto, segundo Luckesi (2007), o Projeto Político-Pedagógico traduz a função social da escola, que apresenta em suas dimensões todo o percurso necessário à garantia das aprendizagens e de todo o desenvolvimento do processo educativo, por meio da avaliação contínua das ações preconizadas nesse documento.

A partir disso, são traçadas as metas, conectadas aos valores ali determinados, envolvendo um movimento de criação identitária inerente a cada unidade escolar. Assim sendo, as ações de elaboração e implementação do PPP consideram a participação, descentralização e autonomia previstas em nosso ordenamento jurídico como princípios da gestão democrática (Luckesi, 2007)

[...] devemos analisar e compreender a organização do trabalho pedagógico, no sentido de se gestar uma nova organização que reduza os efeitos da divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico. Nessa perspectiva, a construção do Projeto Político-Pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central (Veiga, 2011, p. 22).

Nesta senda, Freire (2009) defende que a construção coletiva e significativa de conhecimentos, com a participação de todos, se dará com a superação do individualismo e do autoritarismo, assumindo, concretamente, nuances democráticas

[...] por meio de canais de participação da comunidade, a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o status de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil. Vivendo a prática da participação nos órgãos deliberativos da escola, os pais, os professores, os alunos vão aprendendo a sentir-se responsáveis pelas decisões que os afetam num âmbito mais amplo da sociedade (Libâneo, 2007, p. 139).

A construção de um projeto coletivo se consolida com uma gestão democrática que oportuniza a efetiva participação popular, para formulação de propostas educacionais significativas, a partir de uma administração dinâmica e complexa, criando meios e estratégias que viabilizem novas formas de organização e gestão da educação (Oliveira, 2006).

A função dos colegiados, portanto, é colocar em prática as intenções democráticas, construindo a identidade da escola fundamentada em uma relação de pertencimento, a qual todos os integrantes da comunidade escolar - professores, gestão, funcionários, estudantes e pais - devem se sentir como parte, com voz ativa para contribuir com propostas e projetos, sob efeitos da liderança escolar

A produção de um projeto político-pedagógico ajustado à realidade local e preocupado em dialogar com o entorno assegura oportunidades de desenvolvimento para os estudantes e para a comunidade. Quanto piores os indicadores de vulnerabilidade, maior a relevância da atuação da direção e da equipe da escola em prol da garantia de direitos (Panico; Perez, 2022, p.11).

Desse modo, o trabalho escolar se dá, fundamentalmente, dentro de uma proposta pedagógica inserida na perspectiva da coletividade, a qual favorece a descentralização de poderes, cabendo à gestão a ordenação, manutenção e coordenação dos processos, subsidiando as condições coletivamente construídas pelos diversos atores do espaço educacional, o que evidencia um novo significado atribuído à educação, com um novo formato de escola e novas formas de relacionamento e participação social orientadas para uma formação cidadã de dimensões intelectual, cultural e humanística.

4 - Valorização da docência: uma agenda prioritária

A valorização dos profissionais da educação, garantindo planos de carreira e também piso salarial profissional nacional, para promoção da educação como direito, é um dos princípios básicos estabelecidos no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, assim como outros benefícios advindos de leis posteriores, mas, ainda, em inconsonância com a realidade.

De acordo com Souza (2011), no Brasil, com o fim do governo militar em 1985 e a abertura democrática no país, ocorreram progressos na valorização docente, ao menos do ponto de vista jurídico. Também a Lei nº 9.394/96, mais comumente conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996), corrobora com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) em seu artigo 67, ao apresentar os elementos fundamentais a serem observados pelos sistemas de ensino, no intuito de promover a valorização dos profissionais da educação, dentre eles, condições adequadas de trabalho. Porém, apesar dos avanços legais, nem sempre há consonância com a realidade.

Segundo pesquisas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), baixos salários e desvalorização são entraves para escolha da carreira do magistério no Brasil. De acordo com a fonte, 12,6% acreditam que a profissão é valorizada pela sociedade, abaixo da média (28%) dos 25 países membros da OCDE; 2% dos estudantes desejam seguir a carreira docente; 39% menos é o que os professores recebem em relação a profissionais com igual escolaridade (Oliveira, 2018).

Sancionada em 2008, a Lei nº 11.738 institui o piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação básica. Resultado da pressão dos

sindicatos docentes, a lei, respaldada pelo artigo 67, parágrafo segundo, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/ 1996), estabelece uma política de reajuste salarial com vistas a equiparar, em médio prazo, o salário docente com os de outros profissionais com o mesmo tempo de escolaridade (Brasil, 2008).

Embora definido pelo governo federal, com os pagamentos realizados pelos governos estaduais e prefeituras, a determinação nem sempre é cumprida e a adesão é questionada. Alguns entes federativos contestam e tentam invalidar a legalidade e os critérios do aumento, refletindo o menosprezo com a classe docente enfatizando a baixa atratividade da carreira.

A valorização profissional através do poder público, também se faz validada através dos planos de carreira, muitas vezes, elaborados numa proposta reducionista, minimizando e dividindo as relações de trabalho. A Lei nº 13.005/2014, que dispõe o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), determina na meta número 18 a instituição de plano de carreira para o Magistério, que deverá ser implantado por Estados, Distrito Federal e Municípios, com prazo de cumprimento pela Administração Pública.

Contudo, o documento nem sempre considera as especificidades do trabalho docente que, dentro de um determinado contexto sócio-histórico, pode variar de acordo com as diferentes concepções e valores atribuídos à educação, ao que Marzochi e Marzochi (2016) dispõem

É preciso entender a especificidade do trabalho docente. Algo está errado se o principal instrumento de efetivação de uma política pública não é respeitado, sem garantia de segurança e respeito à sua dignidade no trabalho. Um grande indício de qualidade e efetividade da educação em qualquer cidade é se verificar como é tratado o professor (Marzochi; Marzochi, 2016b, p. 40).

Para além de aspectos legais, respeito aos professores exige levar em conta sua trajetória pessoal e profissional, sem desconsiderar suas condições de trabalho e o contexto social e educacional nos quais se desenvolve sua atividade docente, dentro de uma visão humanista e que atenda suas particularidades, valorizando o sujeito humano dotado de singularidades (Silva; Pereira, 2013).

Diante do exposto, propõe-se métricas para obter melhor conhecimento das necessidades e expectativas de um dos protagonistas do sistema de ensino, o professor, desvendando a visão dos docentes acerca da própria profissão e os inúmeros desafios como educadores, uma vez que as condições de trabalho podem

influenciar negativamente nas atividades de ofício, implicando em fatores qualitativos do sistema educacional.

4.1 - A multifacetada profissão docente e o cenário adoecido do magistério

As condições de trabalho para os professores foram definidas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1984, após o reconhecimento do papel central que estes ocupam na sociedade, considerados grandes responsáveis pelo preparo do cidadão para a vida. No entanto, tais condições buscam basicamente atingir a meta de um ensino eficaz (Gasparini; Barreto; Assunção, 2005).

Mesmo diante do reconhecimento legal de que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais do magistério e condições adequadas de trabalho, como garante a Lei nº 9.394/1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), a realidade é desoladora.

De acordo com estudos de Lira (2013), é indiscutível a importância do trabalho do professor em qualquer sociedade, ainda assim, ele é foco de debates em diversos aspectos, devido a constantes e significativas alterações em políticas públicas educacionais e que atingem a função docente, obrigando professores a desempenharem atividades que vão muito além do ato de ensinar.

Tostes et al. (2018) apontam a sobrecarga atribuída aos profissionais do magistério relacionando fatores distintos que dificultam a execução do trabalho, fazendo com que os educadores se deparem com inúmeros obstáculos

[...] somam o aumento dos contratos temporários e a perda de garantias trabalhistas; falta de preparo durante a formação; dificuldades na relação com alunos e pais, diante das fragilidades da escola; exigência de adoção de uma pedagogia que não corresponde ao modelo de escola instituído; cumprimento de várias jornadas em diferentes escolas, sobrecarga advinda da assunção de tarefas como preenchimento de relatórios, cálculo de notas e anotações de frequência. Ao lado disso, aprofunda-se a cobrança sobre os professores diante do aparente fracasso da escola, ocultando a contradição por eles sofrida através da exigência de qualidade em um ensino que atendendo a um sistema de massa, com alta competitividade e recursos precários, em uma conjuntura na qual a escolaridade não é garantia de emprego (Tostes et al., 2018, p. 89).

Em relação a essa perspectiva, Oliveira (2012) afirma que o trabalho em geral, assim como o docente, vem sofrendo um processo de precarização no Brasil, com a ampliação de contratos temporários nas redes públicas de ensino, o arrocho salarial,

a inadequação ou mesmo ausência de planos de carreira, e a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias.

Atualmente, o papel do professor extrapolou a mediação do processo de ensino e aprendizagem. Além de ensinar, o professor deve participar da gestão e do planejamento escolar, o que nem sempre acontece de forma democrática, estendendo o atendimento, também, às famílias e à comunidade, caracterizando maior dedicação e, conseqüentemente, aumento da jornada de trabalho, a qual, muitas vezes, não é contabilizada. Nessa perspectiva, Gomes et al. (2012) argumentam

Pensar a educação em sua totalidade significa compreender que o trabalho diário do professor não se resume apenas à prática pedagógica, mas requer também fundamentação teórica, estrutura física das escolas, organização do tempo e do espaço, jornada de trabalho adequada, salários compatíveis, plano de carreira, entre outros (Gomes et al., 2012, p. 280).

Segundo Libâneo (2013), os professores enfrentam profundas mudanças no campo econômico, político, cultural, geográfico e educacional, principalmente da escola pública, tendo o ensino sido afetado por vários fatores como mudança do currículo, organização da escola e introdução de novos recursos didáticos, sendo que essas alterações também provocam mudanças na identidade do professor, refletindo em seu trabalho.

Cabe mencionar, também, o quanto a dedicação à atividade docente pode violar direitos básicos como a integridade física, psíquica, intelectual, moral, entre outros, como direitos da personalidade, haja vista que o professor não perde a condição humana com seu ofício e tais direitos são inatos e inerentes à pessoa humana de forma perpétua (Silva; Pereira, 2013).

Em geral, os professores se relacionam com grupos heterogêneos de alunos e têm que se adequar à realidade de cada um, respeitando faixa etária, cultura, linguagem, situação socioeconômica, etc. Tais fatores tornam a atividade docente fragmentada, contribuindo para o desgaste físico e psicológico do educador (Lipp; Malagris, 2001).

O professor precisa ter um olhar abrangente para superar essa fragmentação, conhecer as diferentes realidades de seus alunos, lidar com as demandas de relacionamento interpessoal, ter disponibilidade para integrar-se com colegas de outras disciplinas e também para aprender sobre assuntos que não tem domínio. Ou

seja, deve estar aberto para novos conhecimentos e interações, o que demanda muita energia e pode levar a uma degradação física e emocional (Codo, 2002).

Mesmo com afirmações de que o sucesso da educação dependa, em grande parte, do perfil do professor, muitas vezes, o sistema escolar não fornece os meios pedagógicos necessários para a realização das tarefas, cada vez mais complexas. Dessa maneira, os professores têm que buscar, por seus próprios meios, recursos e formas de requalificação que se traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho (Barreto; Leher, 2003).

Na falta de infraestrutura adequada, sendo que o conceito desta que nos interessa está relacionado aos meios que permitem a realização do ofício, acabam tendo afetada sua relação com a escola e seu envolvimento pessoal no trabalho é rebaixado. Assim, desenvolve-se um campo de tensão entre o senso de desvalorização profissional e sua relação com a atividade de ensinar em si mesma. A maior parte dos estados brasileiros, em relação às suas escolas públicas estaduais, apresenta déficit de materiais básicos e recursos de apoio ao ensino, o que dificulta o trabalho do professor (Batista; Odelius, 2002a).

A questão estrutural das escolas, envolvendo limpeza, segurança, espaço físico, acústica, falta de recursos e materiais didático-pedagógicos, entre outras variáveis, dificultam o trabalho educativo.

Ferreira (2008) indica a necessidade de investimento em adequações acústicas, térmicas e de iluminação nas instituições de ensino como forma de eliminação de riscos ocupacionais, ao que Melo (2001), ainda, ressalva

A mera observância das normas de ergonomia, luminosidade, duração da jornada de trabalho, previstas em lei, não autoriza – por si só – a conclusão por higiene no meio ambiente do trabalho. Um trabalho realizado em condições extremas, estressantes, poderá ser tão ou mais danoso ao meio ambiente do trabalho que o labor realizado em condições de potencial perigo físico (Melo, 2001, p. 76).

Nesse sentido, Falzetta (2017) acentua as más condições de trabalho nas redes públicas do Brasil ao apontar sobre a escassez de recursos para o desenvolvimento das práticas escolares

Apenas 2% das escolas brasileiras que atendem alunos mais pobres contam com todos os itens de infraestrutura previstos no Plano Nacional de Educação (PNE), frente a 70% das que atendem os mais ricos. Ou seja, os professores

que lidam com as situações socioeconômicas mais desafiadoras são os que possuem menos recursos (Falzeta, 2017, p. 1).

Há que se considerar a variabilidade significativa na percepção dos professores sobre as condições do ambiente de trabalho, uma vez que as escolas vivem situações distintas.

Estudos de Gomes (2005) revelam que os recursos (biblioteca, livros didáticos, etc.) têm efeitos mais intensos que as instalações e aponta vantagens para escolas menores, sobretudo na educação primária, devido à pessoalidade do tratamento, a afetividade e a ausência ou poucos episódios de violência, o que está intrinsecamente relacionado à preocupação dos professores com a situação de vida dos alunos.

Como já mencionado, Codo (2002) afirma que, para que o trabalho do professor atinja seus objetivos, o estabelecimento de vínculo afetivo é praticamente obrigatório, sendo que o número excessivo de alunos por classe influencia negativamente nesse processo, como explica Falzetta (2017), observando que, diante de turmas muito grandes, a energia empregada para manter o controle é elevada. Segundo o autor, os docentes brasileiros gastam um terço da aula lidando com indisciplina.

Oliveira et al. (2012) explicam que os desafios impostos pela divisão e organização das práticas educativas aprofundam as problemáticas da intensificação do trabalho docente ao atribuir-lhes funções que não lhe competem ou que não recebem suporte suficiente para executá-las

“Muitas das demandas apresentadas ao professor não podem ser resolvidas por ele, que não detém meios e nem condições de trabalho para tal, e daí advém o lado perverso da auto-intensificação, que [por] isso causa sofrimento, insatisfação, doença, frustração e fadiga” (Oliveira et al., 2012, p. 10).

Daí a necessidade de uma equipe multiprofissional presentes nas escolas, composta por profissionais das áreas de psicologia, fonoaudiologia, assistência social, entre outros. A função da intersetorialidade na educação é ampliar e acelerar os processos de atendimentos assistenciais necessários aos estudantes e seus familiares, que devem ser obrigatoriamente garantidos pelo Estado.

Nesse propósito, Mendonça (2013) explica que o Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) propõe a elaboração de projetos pedagógicos em articulação com redes de

assistência e proteção social, particularmente para ações voltadas ao combate da extrema pobreza, com políticas de distribuição de renda e de segurança alimentar, principalmente em escolas com grupos de alunos em situação de risco e vulnerabilidade social. Sem investimento, humano e material, é utópico acreditar no potencial transformador da escola ou, ainda, creditar responsabilidade única para o professor.

Muito pouco se discute sobre políticas públicas que apoiem diretamente o professor, demonstrando a iminente desvalorização do magistério. Diversos fatores somados a extensas jornadas de trabalho e à falta de valorização social e salarial aprofundam conflitos e potencializam desgastes no exercício docente (Falzetta, 2017).

Um elemento importante no desencadear do mal-estar docente é a falta de apoio, as críticas e a omissão da sociedade em relação às tarefas educativas, tentando fazer do professor o único responsável pelos problemas do ensino, quando estes são problemas sociais que requerem soluções sociais (Esteve, 1999).

Portanto, o fracasso educacional enfrenta questões político-administrativas, o que excede a responsabilidade dos professores. É primordial ouvir os docentes para viabilizar formas de enfrentar problemas vivenciados no cotidiano de seu trabalho. Barasuol (2004) considera ser urgente a necessidade de escuta destes profissionais que, mesmo em meio a um cenário de pouco reconhecimento, grande parte está engajada em sua missão social, ainda que incorra em prejuízos à sua saúde.

Consoante aos argumentos supracitados, verifica-se que, nas últimas décadas, especialmente com o acirramento da competitividade, pressão por maior produtividade e cumprimento de metas, relações interpessoais conflituosas, expectativas e frustrações profissionais, entre outros fatores, tem-se verificado, no meio laboral em geral, o aumento de problemas de saúde (Mendanha et al., 2018).

Ainda, segundo Teixeira (2001), o aumento crescente e significativo de doenças decorrentes do exercício profissional tem produzido um elevado contingente de incapacitados parciais ou totais para o trabalho. É cada vez maior e significativo, o número de trabalhadores vítimas de doenças, síndromes, incapacidades e mortes em decorrência do ambiente de trabalho.

O trabalho é um momento significativo entre outros momentos significativos na vida dos indivíduos, independentemente do caminho teórico que possamos adotar. Se nossa humanidade só é possível a partir da singularidade do mundo dos afetos e do

mundo do trabalho, então é necessário o reconhecimento prático do trabalho como dotado também de significado especial na vida das pessoas que dele vivem (Borsoi, 2007).

Nesse sentido, Codo (2002) alerta sobre o grande investimento emocional dos docentes, pois, diariamente, estabelecem vínculos com alunos e todos os envolvidos na comunidade escolar. Para o autor, o ofício docente não se restringe ao exercício de sua função dentro da sala de aula, exige atualização e preparação constantes sob diferentes perspectivas.

A precariedade do trabalho docente associada a baixos salários, jornada semanal excessiva e outros tantos fatores acometidos à profissão, agem na vida desses professores como fatores desestimulantes, provocando a desmotivação no serviço, podendo, futuramente, ocasionar doenças, levando a perda do sentimento de realização profissional e, conseqüentemente, o afastamento gradativo do professor (Mendanha et al., 2018).

Os professores, em especial, têm sido alvo de diversas investigações, de diferentes pesquisadores, pois, na prática docente encontram-se presentes inúmeros fatores de estresse psicossociais, alguns relacionados à natureza de suas funções, outros relacionados ao contexto institucional e social onde estas são exercidas.

De acordo com estudos de Gasparini, Barreto e Assunção (2005), as doenças psíquicas lideram as razões de adoecimento e afastamento de professores, atribuindo à ampliação do papel do professor, para além da função de mediador do conhecimento, seja na escola ou na relação deste com a comunidade, porém, ampliam-se as responsabilidades do docente, mas sem oferecer as condições de trabalho necessárias para tal.

As autoras ainda completam que o professor faz investimentos pessoais para cobrir as lacunas existentes nas instituições, o que transfere as responsabilidades do sistema escolar ao profissional, e enfatizam que essa precariedade de recursos materiais também dificulta o cumprimento de objetivos planejados.

Nesta senda, estudos de Codo (2002) apontam que o professor assume múltiplas funções, assumindo papéis muitas vezes contraditórios, isto é, a instrução acadêmica e a disciplina da classe, tendo que lidar com aspectos sociais e emocionais dos alunos, bem como com conflitos ocasionados pelas expectativas dos pais, estudantes, gestores ou da comunidade escolar. Também o excesso de tarefas

burocráticas faz com que professores se sintam desrespeitados, principalmente quando devem executar tarefas desnecessárias e não relacionadas à essência de sua profissão. Ao desempenhar tais atividades, diminui sua carga horária para o atendimento ao aluno e para desenvolver-se na profissão.

O autor ainda complementa que, a falta de autonomia e participação nas definições das políticas educacionais também colabora significativamente como um dos principais agravantes. Todas estas questões, somadas à inadequação salarial, à falta de oportunidades de promoções e a diversos outros fatores desencadeiam um alarmante crescimento da Síndrome de *Burnout* entre professores.

Maslach e Leiter (1997) classificam *Burnout* como um tipo de estresse de caráter persistente vinculado a situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por longos períodos, numa perspectiva social-psicológica constituída de três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho, de surgimento paulatino, cumulativo, com incremento progressivo em severidade.

De acordo com Mendanha et al. (2018), a denominação provém da língua inglesa (*to burn*: arder, queimar; *out*: até o fim). Literalmente, significa “queimar até o fim”, dando a ideia de um “fogo que vai se apagando aos poucos, até definitivamente cessar”. Também conhecida como Síndrome do Esgotamento Profissional, a Síndrome de *Burnout* é definida como um estado físico e mental de profunda exaustão, que se desenvolve em decorrência de exposição significativa a situações de alta demanda no ambiente de trabalho e que afeta em demasia a classe docente.

Para Esteve (1999) “O mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do ensino como no das recompensas materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui” (Esteve, 1999, p. 144).

O autor fundamenta o estudo do mal-estar docente como mudança social, a fim de ajudar os professores a eliminar o desajustamento bem como traçar linhas de intervenção que superem o domínio das sugestões, situando-as num plano de ação coerente, visando a melhoria das condições de desenvolvimento do trabalho dos professores.

Codo (2002) explica que, apesar da precariedade, conflitos e adversidades relacionados às condições de trabalho, os docentes cumprem sua função, ainda que

em sofrimento patológico, incitados não somente por uma motivação subjetiva - interesse, vocação, amor, etc. -, mas também à necessidade real de sobrevivência.

Sinalizando também o que Nóvoa (2007) observou na relação do sistema educacional com os professores que, segundo o autor, trata-os da pior forma possível e sem qualquer tipo de apoio, ressaltando que “Eles são ‘lançados às feras’ totalmente desprotegidos” (NÓVOA, 2007, p. 14).

Nóvoa (2007) afirma que empurrar responsabilidades ao Estado ou às autoridades e não assumir como um problema de todos, é um drama na organização da profissão docente. Ele conclui dizendo que se não houver superação dos modos de organização da escola e de integração entre os sujeitos envolvidos, haverá muita dificuldade para resolver problemas mais sérios adiante.

Para que a educação contribua verdadeiramente para o desenvolvimento da sociedade deve-se cuidar do bem-estar e da satisfação dos professores, os quais auxiliam na construção de um país produtivo, com ordem social e convivência democrática.

4.2 - Formação e participação: premissas democráticas e conscientizadoras na escola

A valorização dos profissionais da educação enfrenta diversos entraves, seja nas próprias unidades educacionais ou em instâncias superiores, como o descompasso entre os entes federativos que não dialogam, desconsiderando, quase sempre, a realidade local, principalmente de escolas públicas, com intervenções autoritárias e antidemocráticas. Soma-se, ainda, a falta de políticas de segurança e saúde mental, frente aos crescentes ataques às instituições de ensino

[...] no que diz respeito às concepções sobre a docência e apesar das constantes oscilações no curso da história do magistério (algumas visivelmente positivas, ao passo que outras nem tanto), nota-se, com certa clareza, que o docente atual ainda enfrenta muitos (senão quase todos e os mesmos) problemas com os quais o ofício de ensinar nasceu (Sá; Neto, 2016, apud Pires, 2021, p.20).

Dado o exposto, diante de um sistema educacional, por vezes, opressor, com redes de ensino que tentam a todo custo, de diversas formas, silenciar docentes e fazer com que a autonomia, tão aclamada na bibliografia, até mesmo, de concursos

destas próprias redes, nunca saia do papel, o professor desafia a prática limitadora ao aplicar a teoria às ações libertárias

As exigências como são expressas reduzem a autonomia dos profissionais, haja vista que o modelo adotado por governos nem sempre comprometidos com o conhecimento, em geral, impõem às escolas seguir um modelo imposto, pré estabelecido por pessoas que nem sempre são da área educacional. A retirada da autonomia precariza a educação, pois o educador não tem liberdade para desempenhar seu trabalho de acordo com a realidade de seus alunos. Isso, então, gera um efeito no qual se atribui ao professor a precariedade da aprendizagem (Pires, 2021, p.25).

Sendo assim, apesar das tantas dificuldades encontradas, os professores, ainda que adoecidos ou desvalorizados, tentam sobrepor-se às adversidades para não prejudicar o desenvolvimento dos estudantes e buscam adaptar-se ao meio em que se encontram, tomando consciência da importância da participação em percursos formadores para, então, exercer seu papel formador de sujeitos conscientes de seus direitos.

Nóvoa (2007, p. 13) apresenta retificações ao que se entende por capacitação e formação contínua, indicando o pensamento crítico como necessário para refletir sobre as práticas

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento (Nóvoa, 2007, p.13).

Segundo Pires (2021), a valorização do magistério compreende uma ampla formação docente envolvendo aspectos políticos, históricos e culturais, de modo que o professor, crítico e consciente das injustiças da profissão, lute por melhorias em todo o sistema educacional.

Consoante às ideias apresentadas, Saviani (2009b) reflete sobre a contemporaneidade dos currículos e explica que “[...] a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função” (Saviani, 2009b, p. 150).

Para Acúrcio (2003), além de processo sistemático de formação, salário digno, ambiente de trabalho apropriado, plano de carreira e de salários, complementação da

aposentadoria, liberdade de associação, respeito aos acordos intersindicais, tempo de lazer e segurança no trabalho, são alguns elementos que podem assegurar qualidade de vida ao professor, que é um sujeito primordial do processo educacional, sendo seus sonhos e expectativas bastante influentes na vida dos estudantes.

Assunção e Oliveira (2009) argumentam sobre aspectos qualitativos frente ao menosprezo e desvalorização docente e explicam que “O processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola” (Assunção; Oliveira, 2009, p.367).

Pires (2009) afirma que a realidade das escolas públicas brasileiras não condiz com os parâmetros para uma educação de qualidade, pois “A forma com que a educação foi construída, no Brasil, seguindo modelos e representações de outros países não condiz com a realidade social, econômica e cultural brasileira, sendo assim, a educação nacional é contraditória e cheia de lacunas” (Pires, 2021, p. 20-21).

Ao pesquisar sobre qualidade em educação, Gomes (2005) aponta diversos indicadores a serem avaliados, aos quais se destacam despesas, instalações, tempo letivo, clima entre professores e gestão, localização do espaço, formações, dentre outras variáveis, que apontam efeitos significativos e necessitam da intervenção de escalas maiores do poder público.

Para o autor, o professor necessita de compreensão teórica e estratégias que o auxiliem a pensar e agir frente às demandas apresentadas nas escolas, o que exige formação inicial e continuada para atenuar o hiato entre a teoria e a realidade da escola pública, a qual atende os grupos populares.

Nesse sentido, Arroyo (2014) destaca a condição estabelecida pela cultura política do país de que os filhos dos trabalhadores de segmentos populares estão destinados a trabalhos precarizados e reflete sobre a importância de entender “o trabalho como princípio educativo, matriz humanizadora, e como fonte dos conhecimentos e das culturas” (Arroyo, 2014, p. 89).

Dagnino (2000) explana que “ser pobre significa não apenas privação econômica e material, mas também ser submetido a regras culturais que implicam uma completa falta de reconhecimento das pessoas pobres como sujeito, como portadores de direitos” (Dagnino, 2000, p. 82).

Portanto, Libâneo (2013) indica a capacitação dos professores para a participação no planejamento, organização e gestão da escola, considerando a escola como local de aprendizagem da profissão de professor, onde ele pode desenvolver saberes e competências de ensinar, em um processo individual e coletivo, tendo sempre como referência as necessidades dos estudantes das classes populares, de maneira a combater ações de opressão e dominação, através de políticas sociais democráticas e igualitárias.

Paro (2003) discorre sobre a importância da existência desses instrumentos democráticos, os quais favorecem a participação dos sujeitos na gestão e promovem a participação social, um dos direitos sociais essenciais para o exercício da cidadania

[...] na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos” (Paro, 2003, p.12).

Esteve (1999) menciona a formação permanente como uma das estratégias de evitar o mal-estar docente, mas adverte que a mesma não deve reduzir-se somente a conteúdos acadêmicos, mas incluir também questões metodológicas, organizacionais, pessoais e sociais, que continuamente misturam-se às situações do magistério.

Nesta senda, há um discurso inflamado sobre a importância da formação continuada de professores, com a intenção de qualificá-los a atender um público diverso, o qual exige diferentes repertórios de intervenção. Ao discutir sobre formação, pesam dois quesitos: conteúdo e oferta.

Em relação ao conteúdo, muitas vezes, as capacitações são cursos e palestras demasiadamente teóricos e muito distantes da prática, ou melhor, da realidade que os docentes vivem com os alunos e que exigiria, ou ao menos deveria exigir, outro tipo de abordagem. A exemplo, com o objetivo de articular o currículo à valores formativos diversos, o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências da Natureza, oferecido pela Universidade de São Paulo - USP propõe

[...] a construção de uma identidade da própria formação docente considerando a necessidade de conteúdos curriculares mais (1) adequados à vida cotidiana, (2) atualizados quanto às conquistas científicas e tecnológicas, (3) refinados quanto às implicações culturais, (4) profundos

quanto aos recursos psicológicos, (5) eficientes quanto às metodologias e (6) inclusivos quanto à dimensão ética” (USP, 2019, p.6).

Segundo Nóvoa (2007), as situações que os professores são obrigados a enfrentar e a resolver apresentam características diversas, portanto, requerem respostas diversas. Uma qualificação multidisciplinar ganharia relevância ao oportunizar uma nova perspectiva ao professor, de acolhimento, de direito à saúde e de respeito ao seu trabalho.

Assim, Esteve (1999) alerta que é impossível formar um professor com todas as competências que a profissão docente requer, uma vez que não há como prever todas as situações possíveis que ocorrem durante o ofício do professor. O autor afirma que, a partir de referências teóricas, é que se formulam mudanças nas práticas pedagógicas, porém, somente são fortalecidas diante da integração entre os docentes numa perspectiva de trabalho coletivo.

Alonso (2002) alerta para que o trabalho pedagógico não seja encarado como responsabilidade exclusiva dos professores, mas que tenha o envolvimento e seja mediado por toda a comunidade escolar

Ainda que o trabalho pedagógico seja realizado predominantemente na sala de aula, pelos professores, é importante lembrar que todas as experiências vivenciadas na escola, com os colegas, com professores, dirigentes ou outros auxiliares, concorrem para a formação do aluno e fazem parte do cotidiano escolar, [...] uma vez que o trabalho educativo, mais que qualquer outro, é construído por uma ação conjunta dos vários personagens que atuam nesse processo (Alonso, 2002, p. 2-4).

Portanto, a oferta dessa formação contínua também deve ser pensada de maneira coletiva, a fim de que as capacitações viabilizem condições favoráveis aos professores. Dessa maneira, o ideal seria programar formações durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), instituído por meio da Portaria CENP nº 01/1996 e Lei Complementar nº 836/1997, o qual é obrigatório e equivale a um terço da carga horária remunerada dos professores. Por legalidade, o HTPC deve destinar tempo para atividades pedagógicas extraclasse, planejamento de aulas e/ou aperfeiçoamento de prática pedagógica, dentro das instituições escolares

[...] os momentos de HTPC, constituem espaço privilegiado de formação quando o diálogo entre pares, a reflexão sobre a prática e o clima de confiança e respeito passam a fazer parte da cultura da escola. [...] o aprimoramento da formação continuada em HTPC depende de um conjunto

articulado de ações que favoreçam não só o diálogo e a reflexão da prática, mas, sobretudo, que formem e fortaleçam, em conjunto, os professores e todos os demais profissionais da escola (Araujo; Almeida; Alves, 2022, p. 193-194).

Segundo Reinhold (2007), a escola talvez seja o lugar onde se concentra o maior número de profissionais qualificados. Considerando tal hipótese como uma afirmativa, a escola deveria ser um lugar privilegiado para pensar soluções para os problemas que afligem seus profissionais, destacando a prerrogativa coletiva e favorável a troca de experiências entre os pares.

Um grande e grave problema é que o sistema que define políticas, muitas vezes, exclui os professores das instâncias de poder, retirando-os do âmbito da construção de diretrizes e tornando-os submissos, a serviço das necessidades políticas e econômicas do momento, sem que possam expressar opiniões, debater ou discutir (Marzochi; Marzochi, 2016a).

Excluído dessa abordagem interacional, apenas lhe é apresentado o resultado da interação entre intenções e ações, as quais deverão ser praticadas por eles, desconsiderando, frequentemente, suas condições de trabalho (Nóvoa, 2007).

Em consonância aos estudos de Nóvoa (2007), Dejours (2003) afirma que podem ocorrer vivências de prazer e/ou de sofrimento no trabalho, expressas por meio de sintomas específicos relacionados ao contexto sócio-profissional e destaca que “Quanto mais rígida for a organização do trabalho, menos ela facilitará estruturas favoráveis à economia psicossomática individual” (Dejours, 2003, p. 128).

Segundo Gomes (2005), escolas bem sucedidas – grandes ou pequenas, urbanas ou rurais, públicas ou particulares – apresentam clima organizacional aberto à mudança, espírito não autoritário, trabalho em equipe de professores e diretores que, seguindo um conjunto de valores, motivações, capacidades e compromissos, agem de modo a estruturar locais agradáveis e efetivos para ensino e aprendizagem, promovendo qualidade em educação.

Libâneo (2012) afirma que a função nuclear da escola é assegurar a qualidade e a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem e, para isso,

[...] os legisladores, planejadores e gestores do sistema escolar, bem como os pesquisadores do campo educacional, precisariam prestar mais atenção, também, aos aspectos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino, isto é, aos fatores intraescolares da aprendizagem escolar em que estão implicados os professores [...] (Libâneo, 2012, p. 13)

O autor explica que a gestão escolar, numa perspectiva sócio-crítica deve valorizar as ações concretas dos profissionais, efetuadas a partir de seus interesses, iniciativas e interações, classificando a escola como espaço de formação, permitindo aos professores decidir seu plano de trabalho e aprender mais sobre sua profissão, completa de conhecimentos, habilidades e atitudes obtidas nas situações de trabalho, no confronto de experiências e no contexto do exercício profissional contribuem para o desenvolvimento de competências do professor (LIBÂNEO, 2013).

Compreender a função social e os objetivos da instituição são premissas que, necessariamente, precisam estar difundidas entre todos os atores do espaço escolar. Cabe à gestão envolver as mais variadas vozes e participação dos integrantes da equipe e comunidade, oportunizando o compartilhamento de responsabilidade com os processos de ensino e aprendizagem e o sentimento de pertencimento institucional (Panico; Perez, 2022).

Enguita (1989) destaca a necessidade dessa ação conjunta entre professores, estudantes, instituições de ensino e sociedade, que leve a refletir e buscar alternativas e possíveis modificações, considerando as esferas microsocial e macro organizacional, que permeiam as relações interpessoais do trabalho, bem como a cultura organizacional e social que constituem a atividade profissional.

Destarte, a participação dos professores na organização e gestão da escola propicia a eficácia dos processos, com mecanismos de controle e avaliação de resultados para intervenções corretivas, promovendo o desenvolvimento de capacidades técnicas, cognitivas e sociais, necessárias à qualidade do trabalho educacional que, atualmente, necessita de metodologias dinâmicas, que relacionem a teoria à prática, a fim de que o estudante compreenda a relevância da educação para transformar sua realidade.

Frente a dinâmica atual, a formação continuada é quesito necessário em qualquer profissão para introdução de novas tecnologias e recursos que surgem a todo instante e que assumem um papel ativo e reestruturante nas formas de aprender e de conhecer, o que exige novas competências e habilidades para o desenvolvimento da atividade docente e pode ser bastante desafiador.

A esse respeito, Moran (2007) reflete sobre a complexidade de ofertar formação docente de qualidade, uma vez que as ações nesta área reverberam diretamente nos resultados educacionais

[...] é um processo complexo, que exige mudanças significativas, investimento na formação de professores, para o domínio dos processos de comunicação da relação pedagógica e o domínio das tecnologias. [...] Enfim, não nos enganemos. Mudar não é tão simples e não depende de um único fator (Moran, 2008, p. 168).

O autor afirma que “É importante educar para usos democráticos mais progressistas e participativos das tecnologias que facilitem a educação dos indivíduos” (Moran, 2000, p. 36) sem, no entanto, compreender e incorporar as múltiplas linguagens em processos educativos humanizadores.

Partindo dessa concepção, Nóvoa (apud Kenski, 2013) explica que as tecnologias não substituem as relações humanas nos processos de ensino e aprendizagem

As tecnologias são muito importantes e têm contribuído para algumas mudanças no ensino e na aprendizagem. Mas elas, por si sós, não alterarão nosso modelo de escolas. Se perdermos o sentido humano da educação, perdemos tudo. Por isso tenho insistido na importância das dimensões pessoais no exercício da profissão docente. Precisamos de professores interessantes e interessados. Precisamos de inspiradores, e não de repetidores. Pessoas que tenham vida, coisas para dizer, exemplos para dar. Educar é contar uma história, e inscrever cada criança, cada jovem, nessa história. É fazer uma viagem pela cultura, pelo conhecimento, pela criança (Nóvoa, 2010, apud Kenski, 2013, p. 98).

Para tanto, é imprescindível a promoção de momentos formativos para o professor refletir sobre sua prática pedagógica, articulada às orientações e determinações estabelecidas em legislação vigente, ao que Ficagna (2009) discorre

[...] quando o educador compreende a dimensão de refletir e reestruturar a sua prática, estará transformando a sua ação, realizando desta maneira um trabalho eficaz e de qualidade, visando à formação de um indivíduo capaz de agir socialmente de forma reflexiva e ser também responsável pelo seu aprendizado. À medida que os educadores tornam seu agir diário com os alunos como matéria geradora de novos saberes sobre a educação, passam a ter mais iniciativa e autonomia na busca do conhecimento e abandonam a atitude passiva de aguardar que o conhecimento chegue a eles pronto e acabado (Ficagna, 2009, p. 13).

De acordo com Libâneo (2007), a escola de qualidade deve ofertar possibilidades de acesso à formação científica e cultural, “aquela cultura provida pela

ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica” (Libâneo, 2007, p. 51).

Fundamentada em uma prática dialógica e problematizadora, a qualidade em educação pode ser mensurada, ao longo do decurso, ao mobilizar esforços e olhares de todos os seus agentes para a construção de parâmetros que visem a construção compartilhada de conhecimento, comprometida com a formação humanizada e emancipatória de todos os atores do cenário educativo, não somente a figura do professor.

Frente a essa demanda, é necessário identificar fragilidades e potencialidades do espaço escolar a fim de assegurar um plano de trabalho colaborativo, na perspectiva da intersetorialidade, tendo por objetivo articular, fortalecer e reunir conhecimentos e práticas entre diferentes setores, sujeitos e o ofício docente, impulsionando a viabilidade de execução conjunta de ações, aplicadas em legalidade e atinentes à realidade dos estudantes da rede pública de ensino.

5 - Gestão para os direitos humanos: uma experiência em construção

As informações apresentadas a seguir são provenientes de documentos institucionais, que trazem dados a respeito das experiências e práticas educativas desenvolvidas no município de Porto Ferreira, São Paulo, Brasil.

O artigo 86 da Lei nº8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, determina que “a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios” (Brasil, 1990).

O Plano Municipal de Educação (PME) de Porto Ferreira foi elaborado em estrita observância às normas Constitucionais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996, e em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), expresso na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com execução prevista para o período de dez anos.

O PME abrange todos os níveis de ensino, tendo como principais norteadores: a melhoria da qualidade do ensino municipal em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais, garantia ao acesso e permanência na educação, erradicação do analfabetismo, a formação do trabalho para a cidadania e a democratização do ensino público (Porto Ferreira, 2015).

Os planos dos municípios do país têm prazo de validade de dez anos, mas as metas educacionais municipais devem ser revistas anualmente. Tal medida se faz necessária, visto que planejamentos educacionais exigem previsões de gastos públicos ano a ano, em proposta orçamentária anual. Com base na legislação vigente, o município instituiu uma Comissão de Acompanhamento e Avaliação do PME, através da Portaria nº 267, de 24 de agosto de 2016.

Por meio de reuniões periódicas, a referida Comissão, atualmente formada por 18 (dezoito) membros, planeja a organização do trabalho e elaboração de calendário próprio de atividades para monitoramento. Entre os anos de 2016 até 2023, 48 (quarenta e oito) reuniões estão registradas em atas próprias, onde foram discutidas e aprovadas alterações no PME referentes a metas e estratégias.

Atualmente, a rede municipal de ensino de Porto Ferreira possui, aproximadamente, 5.690 (cinco mil, seiscentos e noventa) estudantes matriculados em 24 (vinte e quatro) unidades educacionais, nos segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, além de uma unidade que atende o Ensino Médio. As atividades são subsidiadas pela Secretaria Municipal de Educação, composta por diferentes profissionais, incluindo equipe multidisciplinar com

assistência social, psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia e nutrição, além de coordenadores para cada área de conhecimento do currículo.

5.1 - O Plano Municipal de Educação de Porto Ferreira

Ao alinhar as práticas às metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, o PME de Porto Ferreira tem observado a melhoria de diversos índices, a partir de múltiplas estratégias, a saber.

Meta 1 - Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014a).

Em 2022, o município atingiu 40,7% de crianças matriculadas na modalidade creche e 79% na pré-escola, sendo projetadas para o ano de 2025 no PME, respectivamente, as metas de 50% e 100%. No entanto, ainda no primeiro semestre de 2023, o segmento creche obteve 52,6% de matrículas efetivadas (Porto Ferreira, 2023).

Dentre as estratégias aplicadas, estão a implantação de Núcleos de Educação Infantil, os quais atendem ambas as modalidades, e o Programa Fila Única, criado pela Lei Municipal nº 3.360/ 2017, que visa atender a demanda por acesso de crianças dessa faixa etária à rede municipal de ensino. Mensalmente, a lista de espera de famílias cadastradas é atualizada com convocações públicas.

Com relação a qualidade da oferta, a partir de 2022, houve a inserção de especialistas de componentes curriculares da pré-escola, com aulas de Arte, Educação Física e Língua Inglesa, observando condições indicativas do campo de atuação.

Meta 2 - Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (Brasil, 2014a).

Em 2022, o município alcançou a meta de 95,2% de estudantes matriculados no Ensino Fundamental Anos Iniciais, com 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade, sendo a projeção de 99% para o ano de 2025. Para atingir os propósitos, também houve ampliação do currículo através da inserção de novos componentes curriculares como

Empreendedorismo, Orientação de Estudos, Robótica e Língua Inglesa, esta última, a partir do primeiro ano, com progressividade anual de oferta para as séries subsequentes (Porto Ferreira, 2023).

Os projetos de reforço e recuperação têm, entre outros objetivos, garantir o direito à aprendizagem, com vistas à redução da defasagem idade, ano ou série, do abandono e evasão escolar, em consideração às especificidades de percursos da aprendizagem. As atividades desenvolvidas no contraturno escolar foram implementadas em 2022 com atendimento a pouco mais de 100 (cem) estudantes e, em 2023, o número foi elevado para 819 (oitocentos e dezenove) (Porto Ferreira, 2023).

Com o propósito de complementar as práticas curriculares, as estratégias de recuperação devem ter formatação diversificada e contar com a intencionalidade e motivação necessária para alcançar a aprendizagem efetiva de todos os estudantes envolvidos. Para tanto, ações articuladas entre as unidades educacionais e a Secretaria de Educação do município foram sistematizadas, com implantação de cronograma de formações de professores, de periodicidade mensal, bem como de formações de coordenadores para (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico de cada escola, além de visitas de acompanhamento para suporte técnico-pedagógico realizadas pelos profissionais da Secretaria.

Meta 3 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15(quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (Brasil, 2014a).

A Constituição Federal (artigo 211, § 2º) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (artigo 11) determinam que a prioridade do município é a educação básica. No entanto, o município de Porto Ferreira mantém uma unidade educacional de Ensino Médio sem, contudo, configurar desvio de finalidade, dando continuidade qualitativa ao equipamento público com a implementação do novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que visa aproximar as escolas à realidade dos estudantes, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (Brasil, 2017).

Os itinerários formativos, propostos com a reforma curricular do Ensino Médio pelo governo federal, é tema de debate crítico acirrado e implementação bastante

desafiadora ao ampliar a carga horária, o que impulsiona a oferta de educação em tempo integral, mas acaba por excluir estudantes trabalhadores, realidade local do município.

Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014a).

No período de 2017 a 2020, as ações realizadas para o público alvo da Educação Especial foram a criação e revitalização de salas de recursos multifuncionais nas unidades educacionais, admissão de novos profissionais por concurso público, constituição de equipe multiprofissional da Secretaria de Educação e Termos de Fomento firmados com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE do município.

O convênio com a Associação realiza atendimentos pelo Centro de Avaliação, Diagnóstico e Encaminhamentos - CADE, avaliando estudantes com queixas de atraso neuropsicomotor, de linguagem, dificuldade na aprendizagem acadêmica, alterações comportamentais e sensoriais, formulando um diagnóstico e os encaminhamentos necessários a cada caso. De 2017 a 2023, mais de 700 (setecentos) alunos foram avaliados, envolvendo todos os segmentos educacionais.

Dentro do mesmo período, em média, 305 (trezentos e cinco) estudantes tiveram acesso ao Atendimento Educacional Especializado - AEE em contraturno nas salas de recursos, com cerca de 18 (dezoito) professores especialistas em Educação Especial. Ainda, aproximadamente 100 (cem) profissionais de apoio, estudantes do curso de Pedagogia, foram contratados, através do termo de fomento com a APAE, para acompanhar estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ofertando mediação pedagógica nos processos de aquisição de competências, por meio da antecipação da organização das atividades de recreação, alimentação e outras, inerentes ao cotidiano escolar (Porto Ferreira, 2023).

Meta 5 - Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental (Brasil, 2014a).

Uma das diretrizes do plano municipal de educação é a erradicação do analfabetismo, o que requer planejamento de ações e investimentos direcionados após diagnóstico concreto das necessidades dos estudantes.

Consoante a essas ações, a Secretaria implementou o Currículo Paulista e o Programa Tempo de Aprender. Ambos favorecem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, por meio de produção de materiais de alfabetização, matrizes de avaliação e formação inicial e continuada de educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais.

Através destas e de outras estratégias, em 2021, o município contabilizou 93,9% de estudantes alfabetizados até o terceiro ano do Ensino Fundamental, com meta de 99,1% a ser atingida até 2025 no PME, viabilizada, ainda, por intermédio de enriquecimento curricular complementar, como o projeto de reforço e recuperação das aprendizagens que, no ano de 2023, atendeu mais de 800 (oitocentos) alunos no contraturno escolar (Porto Ferreira, 2023).

Ainda que estabelecidas metas educacionais coerentes e exequíveis, há fragilidades a serem superadas com relação à meta 6 (seis) do PNE, a qual indica a oferta de educação em tempo integral. O município oferece essa modalidade apenas na Educação Infantil. Portanto, é necessário continuar a expansão da oferta do Ensino Fundamental integral, definindo metas a médio e longo prazos, a fim de assegurar “uma formação que articula aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos” (Brasil, 2009, p. 19).

Meta 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb (Brasil, 2014a).

Os dados consolidados pela Secretaria Municipal de Educação indicam uma trajetória bem sucedida com os resultados e projeções do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acima da média nacional, mas em déficit crescente. Em 2017 e 2019 as metas eram 5,6 e 5,8, respectivamente, tendo alcançado notas superiores de 6,5 e 6,2 nas avaliações do período citado (Porto Ferreira).

Apesar de os desafios educacionais anteriores à pandemia de COVID-19 terem se mostrado grandes, trilhava-se uma trajetória positiva, embora em estado de atenção. No entanto, no ano de 2021, com uma nota projetada de 6,1, a crise sanitária

que atingiu diversos setores da sociedade influenciou um resultado de 5,9 (Porto Ferreira, 2023).

Diante de um cenário desafiador, a Secretaria, ao traçar e rever metas com o objetivo de nortear investimentos, financiamentos, monitoramento e análise crítica dos resultados de aprendizagem, intensificou a participação em programas que auxiliam na melhoria do sistema educacional. Dentre eles, o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, criado em 1995, atualmente regido pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021 e que possui inúmeras ramificações as quais prestam assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica.

A exemplo, o PDDE Interativo, ferramenta de apoio ao planejamento e à gestão escolar, por meio das quais as equipes escolares podem identificar seus principais problemas e definir ações para resolvê-los. Os programas e ações contemplados no PDDE Interativo aderidos pela Secretaria são Educação Conectada, Livro Didático, Mais Alfabetização, Novo Ensino Médio, entre outros.

O município também participa do Plano de Ações Integradas do Estado de São Paulo - PAINSP, implementado pela Lei nº 17.414, de 23 de setembro de 2021, que beneficia escolas públicas estaduais e municipais com recursos técnicos, materiais e financeiros de forma mais rápida e desburocratizada (São Paulo, 2021).

A participação no PAINSP permitiu à Secretaria compor seu plano de ação com a implementação do Currículo Paulista, inserção de projetos de apoio à alfabetização e ao ensino de matemática, como Aprender Juntos, Ler e Escrever, Educação Matemática nos Anos Iniciais - EMAI, Avaliação de Fluência Leitora e SP Faz Escola, com atendimento de estudantes do 6º ao 9º ano, além de investimentos no transporte escolar.

Todas essas medidas implementadas contribuíram para uma política municipal educacional sólida, em que os parágrafos anteriores endossam o trabalho desenvolvido pelos docentes e para os docentes em metas relacionadas a esses profissionais articuladas entre o município e o plano nacional.

As metas 15 (quinze) e 16 (dezesesseis) do PNE prevêm a formação específica de graduação e em nível de pós-graduação aos professores da educação básica. Nesse contexto, o município avança gradualmente com a progressão na carreira dos servidores, apresentando 94,2% dos profissionais de educação com formação de

nível superior em cursos de licenciatura e 61% com formação em pós-graduação (Porto Ferreira, 2023).

O incentivo financeiro à progressão por qualificação profissional, além de outros benefícios previstos no plano de carreira do município, instituído pela Lei Complementar nº 129, de 02 de outubro de 2012, contribuem para a valorização do magistério local, como indicado nas metas 17 (dezesete) e 18 (dezoito) do PNE.

A aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, criado em 2006 e, atualmente, regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, possibilitou à União e aos entes federados, implementar políticas públicas para estabelecer o piso do magistério aos profissionais da educação básica, permitindo ao município de Porto Ferreira obter média salarial crescente, sendo a dedicação exclusiva um dos elementos financeiros atrativos do plano de carreira municipal.

Profissionais com direitos e garantias definidos em planos de carreira estabelecem relações de trabalho dignas, preceitos para a efetividade de uma gestão democrática, como orientada na meta 19 (dezenove) do PNE e alicerce para a humanização do ambiente educacional.

Nesse contexto, a fim de ampliar a democratização dos espaços educativos, a Secretaria Municipal de Educação impulsionou a criação dos conselhos de acompanhamento de políticas públicas, com participação de integrantes de todos os segmentos da comunidade educacional e local compondo, a exemplo, os conselhos de alimentação escolar, do FUNDEB, Associação de Pais e Mestres, conselhos escolares.

Este último colegiado é o órgão máximo para a tomada de decisões de uma escola, formado por representantes da comunidade escolar e da comunidade externa. Relevantes 91,67% das unidades educacionais do município possuem conselho escolar. Esse nível de alcance se deve ao trabalho de formação e acompanhamento para implementação dos conselhos escolares, com encontros periódicos mensais e, até mesmo, semanais (Porto Ferreira, 2023).

Os conselhos escolares estimulam a participação de profissionais da educação, estudantes e seus familiares no planejamento, na definição do currículo e de critérios avaliativos, na elaboração do regimento e na formulação do projeto político pedagógico da escola (Brasil, 2014a).

A pedagogia política de Paul Ricoeur, filósofo francês, compreende a inclusão da sociedade nas deliberações públicas como forma de ampliar a participação popular, em um exercício de assumir responsabilidades coletivas, sendo a educação práxis ativa para essa tomada de consciência cidadã, favorecendo a democratização da democracia (Detoni, 2023).

A participação de todos os envolvidos no processo educacional prioriza um modelo de gestão coletiva, como mecanismo de controle social e (re) conhecimento de direitos para configuração e revisão de políticas públicas, diretrizes que fomentam a execução da meta 20 (vinte) do PNE ao direcionar recursos e investimentos para a educação.

Desde o início dos seminários formativos sobre conselhos escolares, em 2022, o financiamento educacional tem atingido todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica municipal, com manutenção física e preventiva das unidades educacionais, substituição de mobiliários, aquisição de materiais para laboratório de ciências, brinquedos recreativos e jogos pedagógicos, *playgrounds* para a Educação Infantil, aporte tecnológico, revitalização, ampliação e adequação de escolas, finalizando com a construção do Núcleo de Educação Infantil “Mãe Maria”.

O impacto da qualidade da prestação de serviços educacionais revela que, apesar de grande esforço e mobilização, o plano municipal de educação não atingiu todas as metas integralmente e ainda há desafios para superar. No entanto, os trabalhos iniciados apontam para resultados promissores e qualitativos, por meio de uma gestão pública democrática, acessível e inclusiva.

Em suma, uma educação para os direitos humanos deriva de um processo dialógico de construção social, em que a oferta de ensino público com equidade e qualidade, tenha a possibilidade de atuar como instrumento de oportunidade e transformação, estimulando o questionamento da realidade, alinhando-se aos conceitos de cidadania de Benevides e aos propósitos de educação em CTS.

Assim como as relações entre as concepções de Dewey e Freire concebem a educação, de abordagem democrática e libertadora, determinante para a materialização de aplicabilidade e meios efetivos para a garantia de melhoria da qualidade de vida dos sujeitos, de modo a mobilizar ações e políticas exequíveis, mediadas pela gestão, que estimule a formação de indivíduos com senso crítico e consciente de seus direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou identificar problemas no ambiente educativo e provocar reflexão acerca da relevância da educação na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, bem como da urgência em avaliar e estabelecer medidas que garantam os direitos, não só dos estudantes, mas também de todos os envolvidos no processo educacional, legitimado por uma gestão de parâmetros democráticos que compreenda as relações políticas na área da educação.

Conclui-se, portanto, que ações democráticas devem ser planejadas numa perspectiva humanizada, interativa e dialógica, de premissas emancipatórias, com possibilidade de minimizar desigualdades e garantir avanços, confrontando as intenções da instituição com a realidade da comunidade, uma vez que variáveis contextuais influenciam processos educativos, de modo a promover, de fato, uma educação pública de qualidade ao assegurar formação validada por práticas sistematizadas que objetivam a construção da cidadania.

Dessa forma, considerando as transformações sociais, as reformas educacionais e a atualização constante de metodologias, que afetam diretamente as condições do sistema educacional, constatou-se a necessidade de revisão de práticas pedagógicas alinhadas aos preceitos de uma educação pautada em direitos humanos, que respeite as subjetividades dos processos educativos.

Logo, uma gestão de dimensões democráticas, que tenha compromisso com a diversidade cultural, o reconhecimento e valorização das diferenças e com a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, em função do desenvolvimento humano, deve promover ações educativas articuladas à participação social, por meio da utilização de recursos linguísticos que favoreçam uma aprendizagem dialógica.

Em vista disso, a pesquisa constatou que os objetivos de uma gestão democrática devem prever a ampliação de relações sociais, proporcionando a articulação dos interesses e pontos de vista dos estudantes com os demais, primando pelo respeito à diversidade humana, buscando desenvolver oportunidades de participação popular para definição de estratégias de organização do ambiente educacional.

Neste aspecto, a pesquisa ressaltou a importância da mobilização de recursos em diferentes âmbitos que abrangem, entre outros, melhoria de infraestrutura escolar, a qual reflete diretamente na dinâmica dos processos educativos e, conseqüentemente, no trabalho desenvolvido em sala de aula pelos professores, os quais, muitas vezes, exercem o ofício em condições que desconsideram suas trajetórias e especificidades humanas, refletindo, até mesmo, em sua saúde, destacando o fenômeno da síndrome de *Burnout*.

O estudo ainda observou que a valorização dos profissionais do magistério, muitas vezes, é omissa na prática de ações necessárias à execução da legislação, sendo, portanto, imprescindível discutir sobre formação inicial e continuada de

professores, com vistas a um currículo amplo e diverso, de aspectos socioculturais e políticos atinentes à realidade da escola pública, imprimindo uma perspectiva crítica e consciente à metodologia docente, de modo que as práticas pedagógicas envolvam repertório dialógico, participativo e reestruturante.

A exemplo, a pesquisa mapeou experiências ancoradas no conceito de gestão democrática do ensino, através de metas traçadas no Plano Municipal de Educação de Porto Ferreira, município do interior do Estado de São Paulo, em que há ações afirmativas para consolidação do exercício da cidadania. Através de práticas alinhadas aos objetivos estabelecidos no Plano Nacional de Educação, com vigência até 2024, o PME de Porto Ferreira tem observado a melhoria de diversos índices, a partir de múltiplas estratégias e critérios emancipatórios.

Por tudo isso, uma gestão de princípios democráticos deve pautar seu trabalho compreendendo a educação num contexto de peculiaridades, de entendimentos individual e coletivo, podendo assim, identificar as relações políticas e de poder presentes no processo educativo, o qual exige intencionalidade e ampliação dos espaços de diálogo, numa dinâmica que não inferiorize ou exclua as camadas mais populares, de modo que as interações com a comunidade estejam articuladas com uma formação intelectual, ética e política, para que possa ser, efetivamente, uma das ferramentas de construção da cidadania para transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACÚRCIO, M. R. B. (coord.). **A gestão da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

AGUIAR, M. S. Discurso, Educação e Transformação Social. **Estudos em Educação e Linguagem**, v. 2, n. 2, p. 1-10, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/CEEL/article/view/75/187>. Acesso em: 07 nov. 2022.

ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. da G. M. da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 1,

p. 1-19, abr. 2011. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676>. Acesso em: 13 Dez. 2022.

ALMEIDA, R. Estudando, Refletindo e Praticando Educomunicação na Educação Formal. In: SOARES, I. O.; VIANA, C. E.; XAVIER, J. B. (Orgs). **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo, 05 de dezembro de 2017. Disponível em: [Educomunicação e suas áreas de intervenção: Novos paradigmas para o diálogo intercultural | ABPEducom](#). Acesso em: 27 Jun. 2023.

ALONSO, M. O Trabalho Coletivo na Escola. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação**. PUC-SP, 2002. p. 23-28. Disponível em: http://www.virtual.ufc.br/CursoUCA/modulo_3b_gestores/tema_05/anexos/anexo_1_o_trabalho_coletivo_na_escola.pdf. Acesso em: 05 Ago. 2023.

ANTUNES, R. T. **O Gestor Escolar**. Maringá, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/217-2.pdf>. Acesso em: 07 Jul. 2023.

ARANHA, M.L. **História da Educação**. 3a Edição. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAUJO, V. A. de; ALMEIDA, P. C. A.; ALVES, C. da S. Desenvolvimento do HTPC como espaço de formação continuada. **Educação Em Revista**, v. 23, n. 1, p. 181-196, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/13199>. Acesso em: 07 Ago. 2023.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJpMfsj5pSxPx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 Jan. 2023.

_____. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. da (Orgs.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser crianças; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, p. 23-54, 2012.

_____. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCjfWkF8XYXTfyXGcgCbGL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 Ago. 2023.

AULER, D.; SANTOS, R. A. dos. Práticas educativas CTS: busca de uma participação social para além da avaliação de impactos da Ciência-Tecnologia na Sociedade. **Ciên. Educ.**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 485-503, 2019. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/ciedu/v25n2/1516-7313-ciedu-25-02-0485.pdf>. Acesso em: 03 Jan. 2023.

AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n° 2, p. 335-344, mai/ ago 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KvxMBhKvtPg6wnBF8P4bSJq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 Fev. 2023.

BANNELL, R. I.; DUARTE, R.; CARVALHO, C.; PISCHETOLA, M.; MARAFON, G.; CAMPOS, G. H. B. **Educação no século XXI**: cognição, tecnologias e aprendizagens. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: PUC, 158 p., 2016.

BARASUOL, E. B. **Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.

BATISTA, A.S.; ODELIUS, C.C. Infra-estrutura das escolas públicas; in: CODO, Wanderley (Coord.). - **Burnout, a síndrome da desistência do educador**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002a (p. 161-173).

_____. Gestão democrática nas escolas e *burnout* nos professores; in: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002b (p. 333-337).

BENEVIDES, M. V. M. **Educação para a democracia**. São Paulo: Centro de Estudos de Cultura Contemporânea, Lua Nova, 1996.

_____. **Educação, democracia e direitos humanos**. Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. São Paulo, mai. 1997. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/benevid.htm>. Acesso em 16 set. 2022.

_____. **Cidadania e direitos humanos**. Texto revisto a partir de exposição oral da autora. São Paulo, ago. 2003. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>. Acesso em: 26 Jun. 2023.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. – 13ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

BORSOI, I. C. F. **Da relação entre trabalho e saúde à relação entre trabalho e saúde mental**. Porto Alegre , v. 19, p. 103-111, 2007. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000400014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt .Acesso em 14 Nov. 2022.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989.

BRAGA, L.M.G. Ensino médio noturno: cenário de evasão e de exclusão. Curitiba, 2008. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2008. Curitiba: SEED/PR., 2011. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_ufpr_ped_artigo_lucilia_margareth_gadens_braga.pdf. Acesso em: 22 Jun. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 Set. 2022.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 11 Out. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação / Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores)**. – São Paulo : Ação Educativa, 2004.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Disponível em: https://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11738_16072008.pdf. Acesso em: 18 Dez 2022.

_____. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica**, 2009a Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 20 Jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral**. (Série Mais Educação). Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 25 Jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. Brasília: MEC, 2013a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de

Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 04 Ago. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 19 Dez. 2022.

_____. Ministério da Educação. Conae 2014 – **Conferência Nacional de Educação**. Documento final. Brasília: Fórum Nacional de Educação, 2014b. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 25 Jun. 2023.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 04 Jul. 2023.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2019/resumo_tecnico_ideb_2019_versao_preliminar.pdf. Acesso em: 02 Fev. 2023.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2021**: Resumo Técnico. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 13 Jan. 2023.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 21 Jun. 2023.

CAFARDO, R. Brasil deixa de ganhar dois pontos no PIB com educação de má qualidade. **UOL**, 2023. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2023/03/06/brasil-deixa-de-ganhar-2-pontos-no-pib-com-educacao-de-ma-qualidade.htm>. Acesso em: 18 Mai. 2023.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 269-283, abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mwFvbKYGDLx3RmGxrCpGWL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 Fev. 2023.

CANDAU, V. M. F. Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os Direitos**

Humanos. São Paulo: Quartier Latin do Brasil, p. 285-298, 2008.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campinas, SP: Papirus, 1991.

CAPPELLETTI, I. F. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. **Educar em Revista**, edição especial n. 1, p. 93- 107, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yK836B9TTvYnGvbx78ywdfx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 25 Jun. 2023.

CASAROLI, L.; PERUZZULO, A. C. A força da comunicação na sociedade midiática. **Comunicologia**, vol. 1, nr. 1, Jan./Dez., 2008. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RCEUCB/article/view/864>. Acesso em: 24 Jun. 2023.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Org.). **A Sociedade em Rede Do Conhecimento à Ação Política**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005. Cap. 1. p. 17-30.

CASTRO, M. H. G. de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121-128, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/Lfc37RDdj4czGv94gpbz4Xg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 4 Fev. 2023.

CAVALCANTI, T. M.; MEDEIROS, E. D. de; MOURA, H. M. de; GOUVEIA, V. V.; MARIANO, T. E.; MOIZEÍS, H. B. C. Hierarquia das Necessidades de Maslow: Validação de um Instrumento. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 39, ed. 183408, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/X4Cm9CPhzCCSxzGfZ9TBVzh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 Jun. 2023.

CAVICCHIA, D. C. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida**. Acervo Digital UNESP, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf> Acesso em: 11 Jun. 2023.

CEREZO, J. A. L.; BAZZO, W. A.; PALACIOS, E. M. G.; GALBARTE, J. C. G.; LINSSINGEN, I. V.; LUJÁN, J. L. Introdução aos estudos CTS. **Cadernos de IberoAmérica**. Ed. OEI, v. 1, 2003.

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho - Burnout**, a síndrome da desistência do educador. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

COLARES, M. L. I. S. (org.) et al. **Gestão escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**. Curitiba: CRV, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2170-livro-unir-2009&Itemid=30192. Acesso em: 20 Fev. 2023.

CORAZZA, H. Mídia e mudanças no processo educativo. Intercom – **Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação** – XXXV

Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Fortaleza, CE – 3 a 7/9/2012. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-0085-2.pdf>. Acesso em: 24 Jun. 2023.

CUNHA, M. B. da; OMACHI, N. A.; RITTER, O. M. S.; NASCIMENTO, J. E. do; MARQUES, G. Q.; LIMA, F. O. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3885/version/4110>. Acesso em: 25 Jun. 2023.

DAGNINO, E. Cultura, cidadania e democracia: a transformação dos discursos e práticas na esquerda latino-americana. In: ALVAREZ, S.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. (Org.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

DAGNINO, R. **Ciência e Tecnologia no Brasil: o processo decisório e a comunidade de pesquisa**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5ª ed. 8ª impressão. São Paulo: Cortez-Oboré, 2003.

DELORS, J. **Educação - Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF. MEC: UNESCO, 2003.

DETONI, P. Paul Ricoeur, educador político. **A Terra é redonda**, nov./ 2023. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/paul-ricoeur-educador-politico/>. Acesso em: 27 Nov. 2023.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. Ed. Melhoramentos, 6ª ed., 1978.

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999.

FALZETTA, R. A saúde do professor reflete as condições de trabalho. Blog **Todos pela Educação**, out./2017. Disponível em <https://blogs.oglobo.globo.com/todos-pela-educacao/post/saude-do-professor-reflete-condicoes-de-trabalho.html>. Acesso em: 25 Nov. 2022.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, [S.l.], v. 15. n. 15, p. 109-117, dez. 1999. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061/1713>. Acesso em: 16 Set. 2022.

_____. C. A. **Linguagem & Diálogo: As Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Parabola, 2009.

FERNANDES, M. E. A. **PROGESTÃO: Como desenvolver a avaliação institucional na escola?** Módulo IX. Brasília: **CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação**, 2009.

FERREIRA, N. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, N. S. **Avaliação dos riscos ocupacionais no ambiente de trabalho dos professores do ensino fundamental, médio e superior: Estudo da penosidade, insalubridade e periculosidade**. Tese de doutorado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Centro de Educação e Humanidades – Faculdade de Educação – Doutorado em Educação – PROPED, 2008.

FICAGNA, R. C. **O projeto político-pedagógico e sua importância em uma gestão democrática**. Universidade Federal de Santa Maria. Constantina, 2009.

FORMENTON, D.; MUINGE, F. A.; SAVENHAGO, I. J. S.; RETAMIRO, W. Participação social em ciência e tecnologia: uma breve reflexão sob a perspectiva CTS. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 17, n. 47, p. 234-249, 2021. Disponível em <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/10619>. Acesso em: 05 nov. 2022.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Petrópolis – RJ. Ed. Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Petrópolis: Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Petrópolis: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Olho d'Água, 1997.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 2006.

_____. **Educação na cidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, M. **Histórias das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Fórum Estadual Extraordinário da Undime, 2010.

_____. Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional. **Conferência Nacional de Educação**, 2014. Disponível em: <https://www.jaciara.mt.gov.br/arquivos/anexos/05062013105125.pdf>. Acesso em 08 Fev. 2023.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004.

GASPARINI, S.M. BARRETO, S.M. ASSUNÇÃO, A.Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, E. D. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 159-174, set./out. 2018.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 Fev. 2023.

_____. Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade. **XI Reunião Científica Regional da ANPED**. UFPR – Curitiba/PR, 24 a 27 de julho de 2016.

GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio; aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n. 48, p. 281-306, set. 2005.

GOMES, M. A. de O; COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I.; BRASILEIRO, T. S. A. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital e a precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 267– 283, set. 2012.

GOULART, G. D. O impacto das novas tecnologias nos direitos humanos e fundamentais: o acesso à internet e a liberdade de expressão. **REDESG / Revista Direitos Emergentes na Sociedade Global**, v. 1, n. 1, jan.jun/2012, p. 145-168.

GROSSI JUNIOR, G.; ALCANTARA, R. C. A.; CUNHA, S. F. F. O processo de elaboração e adequação dos planos de Educação e a rede de assistência técnica da Sase/ MEC. **Revista Exitus**, v. 8, n. 1, p. 171-196, jan./ abr. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5531/553159820008/html/>. Acesso em: 16 Out. 2023.

Ideias do século XIX, tarefas impossíveis de serem feitas em 45 minutos: os problemas do material didático de SP, segundo pesquisadores. **O Globo**, São Paulo, 16 ago. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/sao->

paulo/noticia/2023/08/16/material-didatico-do-governo-de-sp-tem-problemas-metodologicos-erros-conceituais-e-ma-contextualizacao-dizem-pesquisadores.ghtml. Acesso em: 16 Out. 2023.

KAWAMURA, M. R. D.; STRIEDER, R. B. Educação CTS: Parâmetros e Propósitos Brasileiros. **ALEXANDRIA: R. Educ. Ci. Tec.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 27-56, maio/ 2017. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2017v10n1p27>. Acesso em: 05 nov. 2022.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Coleção Papirus Educação. Campinas: Papirus, 2013.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan/jun 2009. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_02.pdf. Acesso em 9 Mar. 2023.

KOSLINSK, M.; BARTHOLO, T. Os efeitos da pandemia nas desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 32, pp. 2-27, 2021.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan-Abr, 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC>. Acesso em: 21 Set. 2022.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAURINDO, A. P.; NEVES, M. C. D.; SILVA, J. A. P. da. (2023). Diálogos e Reflexões sobre Teorias da Aprendizagem: Dewey e Freire – Uma discussão para o Ensino CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade). **Revista Ipê Roxo**, v. 5, n. 1, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/iperoxo/article/view/6596>. Acesso em: 16 Out. 2023.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: ed. 34, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.

_____. **Educação escolar: políticas, estruturas e organizações**. 10ª ed. SP: Cortez, 2011.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, Mar. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 25 Nov. 2022.

_____. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtGy4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 25 Jun. 2023.

LIMA, A. C.; GARCIA, L. M. M (org). **Educação em movimento: o direito universal, as transformações e possibilidades durante e após a pandemia**. São Paulo: Fundação Santillana - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2021.

LIMA, D. P. A curva de Heckman: Um panorama dos investimentos públicos brasileiros em educação. Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. **Anais III CINTEDI – Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. Editora: Realize, v. 1, 2018.

LIPP, M. E. N.; MALAGRIS, L. E. N. O stress emocional e seu tratamento. In: B. Rangé (Org.), **Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria**. Porto Alegre: Artmed, p. 475-490, 2001.

LIRA, I. S. de. A desvalorização do trabalhador docente brasileiro: o que dizem os documentos oficiais? **Profissão Docente**, Uberaba, v. 13, n. 29, p. 466-482, maio/ago. 2007.

LOTTA, G. (org.). **Teorias e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. Disponível em:

https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4162/1/Livro_Teorias%20e%20An%C3%A1lises%20sobre%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 21 Fev. 2023.

LUCK, H. (org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 17, n. 72, fev./jun., 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2635/2373>. Acesso em: 21 Fev. 2023.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **Liderança em gestão escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula**. **ABC Educatio**, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007.

LUIZ, M. C. (Org.). **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil**. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.

MARTINEZ, V. C. **Democracia Radical e alguns links do cotidiano**. FFLCHUSP CEAr/DLO. São Paulo, 2010.

_____.; RECH, M. E. F.; SCHERCH, V. A. Direitos Fundamentais no século XXI: Desafios da Educação Política. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias – CIET/EnPET, 2022. In.: **Anais...**, 2002. São Carlos: UFSCar, 2002. 11 p. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/2036>. Acesso em: 27 mar. 2023.

_____. **Direitos Humanos Fundamentais - a supressão da mentira**. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/xgMD7ZNOpgQ?feature=share>. Acesso em: 15 Mai. 2023.

MARZOCHI, M.; MARZOCHI, P. P. A. Plano de carreira do magistério - obrigatoriedade legal e humanização do trabalho docente. **Revista Jurídica Consulex**, ano xx, nº 456, p. 38-41, jan./ 2016a.

_____. A política pública de inclusão na rede municipal de ensino. **Revista L&C**, n. 220, p. 16 a 24, out. 2016b.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. **Trabalho: fonte de prazer ou desgaste**. Campinas: Papirus, 1997.

MAYER, B. S. Coerência necessária para a promoção da igualdade étnico-racial nas escolas. **Revista Emília**, 23 fev. 2019. Disponível em: [Coerência necessária para a promoção da igualdade étnico-racial nas escolas • Instituto Emília \(emilia.org.br\)](https://www.emilia.org.br/revista-emilia/2019/02/coerencia-necessaria-para-a-promocao-da-igualdade-etnico-racial-nas-escolas). Acesso em: 07 Jul. 2023.

MELO, S. N. **Meio Ambiente do Trabalho: Direito Fundamental**. São Paulo: LTR, 2001.

MENDANHA, M. H.; BERNARDES, P. F.; SHIOZAWA, P. **Desvendando o *Burnout***: Uma análise interdisciplinar da Síndrome do Esgotamento Profissional. São Paulo: LTr, 2018.

MENDONÇA, E. F. Educação em Direitos Humanos: diversidade, políticas e desafios. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 255-263, jul/ dez. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/303>. Acesso em: 28 Nov. 2022.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. **Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 8a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2009.

_____. **Rumo ao abismo? Ensaio sobre o destino da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MURICI, I.; CHAVES, N. **Gestão para resultados na educação**. 2. ed. Nova Lima: Editora Falconi, 2016.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n° 78, p. 15-36, Abril/ 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRJX7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28/dezembro/2022.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Col. Ciências da Educação. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, S. B. **Gestão democrática e a construção do projeto político-pedagógico: um desafio para intervenção**. Curitiba: Seed, 2006.

OLIVEIRA, D. A. *et al.* **Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor**. 2012. Disponível em <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/B32D3155.pdf>. Acesso em: 07 Out. 2022.

OLIVEIRA, T. Quem topa o desafio de ser professor? **Revista Nova Escola Digital**. Editora Abril, agosto 2018, edição 314. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/12160/quem-topa-o-desafio-de-ser-professor>. Acesso em: 04 Dez. 2022.

OLIVEIRA, R. R. F. de. A educação básica como dignidade da pessoa humana. **Brazilian Applied Science Review**, Curitiba, v.5, n.3, p.1704-1714, mai./jun. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BASR/article/view/32100/pdf>. Acesso em: 15 Out. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 05 Abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em 07 Jul. 2023.

Pagamentos do Bolsa Família: como fica o programa em 2023 e quem poderá receber. **Revista Exame online**. Disponível em: <https://exame.com/brasil/bolsa-familia-2023-calendario-o-que-pode-mudar/>
Acesso em: 20 Jan. 2023.

PANICO, R.; PEREZ, T. (Org.). **Direção para os novos espaços e tempos da escola**: Como diretora e diretor podem atuar para uma gestão escolar com equidade. 1. ed., São Paulo: Santillana Educação, 2022.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: 17ª ed. Cortez, 2012.

PAULA, R. L. de; SCHNECKENBERG, M. Gestão escolar democrática: Desafio para o gestor do século XXI. **Revista Eletrônica Lato Sensu** – Ano 3, nº1, março de 2008. Disponível em:
http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/06032012_textogestaoescolardemocratica_pdf.pdf. Acesso em: 17 Jul. 2023.

PEDRO, N.; PIEDADE, J. Efeitos da formação na autoeficácia e na utilização educativa das TIC pelos professores: estudo das diferenças entre regimes formais e informais de formação. **Revista e-Curriculum**, v. 11, n. 3, 766-793, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9002>. Acesso em: 19 Set 2022.

PENIN, S.; VIEIRA, S. L. **Progestão**: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Brasília: CONSED, 2001.

PIMENTA, C. O.; SOUSA, S. Z. Avaliação em tempos de pandemia: oportunidade de recriar a escola. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 32. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2021. Disponível em: [Avaliação em tempos de pandemia: oportunidade de recriar a escola | Estudos em Avaliação Educacional \(fcc.org.br\)](https://www.fcc.org.br/revista-estudos-em-avaliacao-educacional/avaliacao-em-tempos-de-pandemia-oportunidade-de-recriar-a-escola). Acesso em: 07 Jan. 2023.

PIOVESAN, F. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 18ª ed. São Paulo. Saraiva, 2018.

PIRATELLO, V. Evasão escolar: uma realidade concreta e enfrentamentos possíveis. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2009. Curitiba: SEED/PR., 2012. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_ufrpr_ped_artigo_lucilia_margareth_gadens_braga.pdf. Acesso em: 22 Jun. 2023.

PIRES, M. M de S. **Trabalho docente e desvalorização do profissional da educação no Brasil**. Goiânia, 2021.

PORTO FERREIRA, Prefeitura Municipal de. Lei Municipal nº 3.186, de 11 de setembro de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação**. Disponível em: https://ecrie.com.br/sistema/conteudos/arquivo/a_87_2_1_20042021122119.pdf. Acesso em: 29 Jun. 2023.

_____. Plano Municipal de Educação: Dados 2023. Porto Ferreira, 2023.

QUEIROZ, L. D. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. In. QUEIROZ, L. D. . **Um Estudo Sobre a Evasão Escolar: Para se Pensar a Inclusão Social**. 25ª Reunião anual da Anped, Caxambu, v. 1, n.1, p. 01-01, 2002. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.15%20Arquivo%20Escolar/Escritura%C3%A7%C3%A3o%20Escolar.pdf>. Acesso em: 22 Jun. 2023.

REINHOLD, H. H. O *Burnout*. In: LIPP, M. E. N. **O stress do professor**. 5ª ed. São Paulo: Papirus, p. 64 e 65, 2007.

RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. de. Uma análise de problemas detectados e soluções propostas por comunidades escolares com base no Indique. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 457-470, set/dez. 2011. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1965/1941>. Acesso em: 9 Mar 2023.

ROSENDO, R.; SCHLEGEL, R. **Uso do computador e da internet e participação política**: algumas considerações sobre o Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE OPINIÃO PÚBLICA DA WAPOR - WORLD ASSOCIATION OF PUBLIC OPINION RESEARCH, v. 4, 2011, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: WAPOR, 2011. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/ESGPPJS>. Acesso em: 24 Jun. 2023.

SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, B. S. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007a.

_____. **Um discurso sobre as Ciências**. 15a ed. Porto: Edições Afrontamento, 2007b.

SÃO PAULO, Governo do Estado de. Lei Estadual nº 17.414, de 23 de setembro de 2021. **Institui o Plano de Ações Integradas do Estado de São Paulo - PAINSP**, com o objetivo de promover a assistência técnica e financeira do Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, aos Municípios, em regime de colaboração, para melhoria da qualidade da educação básica pública. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2021/lei-17414-23.09.2021.html>. Acesso em: 05 Jul. 2023.

SATYRO, N.; SOARES, S. **O impacto da infraestrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: IPEA, 2008.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas- São Paulo: Autores Associados, 2009a.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 Ago. 2023.

SILVA, J. M. **A autonomia da Escola Pública**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial: ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 3, n. 61, p. 283-301, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ghxkCxNyHpsGrB9PQP4GybT/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 Jul. 2023.

SILVA, M. R.; ABREU, C. B. M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, v. 26, n. 2, p. 523–550, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n2p523>. Acesso em: 14 Jan. 2024.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. ANPAE, v. 27, n. 1, 2011.

SILVA, L. M. M.; PEREIRA, M. T. **Docência (in) digna: o meio ambiente laboral do professor e as consequências em seus direitos da personalidade**. São Paulo: LTr, 2013.

SODRÉ, M. Sobre a episteme comunicacional. **MATRIZES**, v. 1, n. 1, p. 15-26, 15 out. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38174>. Acesso em: 24 Jun. 2023.

SOUZA, A. R. **O Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo: PUC/ SP, 2006. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao_democratica/kit1/perfil_da_gestao_escolar_no_brasil.pdf. Acesso em: 17 Jul. 2023.

SOUZA, A. R. de. Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática. **Educational Review**, vol. 25, no. 3, pp. 123–140, 2009.

SOUZA, M. V. de. Profissão docente: história, condições de trabalho e questão salarial. **Anais do 5º Seminário Nacional: Estado e políticas sociais**. Unioeste, Cascavel. 9 a 12 de out. de 2011. Disponível em: <https://silo.tips/download/profissao-docente-historia-condicoes-de-trabalho-e-questao-salarial>. Acesso em: 25 Nov. 2022.

SOUZA, A. R. de; TAVARES, T. M. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 2, p. 269-285, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/53674/33089>. Acesso em: 04 Ago. 2023.

TEIXEIRA, L. H. G. Políticas públicas de educação e mudança nas escolas: um estudo da cultura escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Orgs.) **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas de educação básica**. 2.ed., Belo Horizonte, p. 177-190, 2001.

TOSTES, M. V. et al. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan. 2018.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Brasil: Políticas, Monitoramento e Cooperação**, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/politicas-monitoramento-e-cooperacao>. Acesso em: 20 Jun. 2023.

_____. **O que são direitos humanos?**, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/o-que-sao-direitos-humanos#:~:text=Os%20direitos%20humanos%20s%C3%A3o%20normas,tem%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%20eles>. Acesso em: 23 Jun. 2023.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. **Projeto Político- Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza** (CoC-LCN). São Paulo: USP, 2019.

VALERIEN, J. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento**. São Paulo: Cortez; Paris: Unesco; Brasília: MEC, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

_____. **Projeto político-pedagógico: educação superior**. Campinas: Papyrus, 2004.

VASCONCELOS, C. A. **As interfaces interativas no curso de licenciatura em geografia da UAB no IFPE e na UFS**. 2015. 109f. Relatório (Estágio Pós-Doutoral) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Pernambuco, 2015.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica: projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola** - uma construção possível. Campinas: Papirus, 2011.

ZAUITH, G.; OGATA, M. N.; HAYASHI, M. C. P. I. Um breve panorama da educação CTS no Brasil. In: HOFFMANN, W. A. P. (Org.) **Ciência, Tecnologia e Sociedade: desafios da construção do conhecimento**. São Carlos: Edufscar, p. 21-38, 2011.