



ELOENIA OLIVEIRA DA SILVA

**INFLUÊNCIAS DO CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO
EDUCACIONAL NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
PÚBLICA**

**LAVRAS-MG
2021**

ELOENIA OLIVEIRA DA SILVA

**INFLUÊNCIAS DO CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NA
GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

PROF. DR. CARLOS BETLINSKI
ORIENTADOR

LAVRAS-MG
2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Silva, Eloenia Oliveira da.

Influências do conhecimento da legislação educacional na gestão da educação básica pública / Eloenia Oliveira da Silva. - 2021.

114 p. : il.

Orientador(a): Carlos Betlinski.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Legislação educacional brasileira. 2. Gestão escolar. 3. Rede estadual de ensino. I. Betlinski, Carlos. II. Título.

ELOENIA OLIVEIRA DA SILVA

**INFLUÊNCIAS DO CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NA
GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA EM 26/08/2021.

Prof. Dr. Carlos Betlinski

Prof^a. Dr^a. Glória Lúcia Magalhães

Prof^a. Dr^a. Patrícia Vasconcelos Almeida



PROF. DR. CARLOS BETLINSKI
ORIENTADOR

LAVRAS-MG
2021

Dedico este trabalho à minha Mãe Raquel, pelo apoio, carinho, amor em todas as etapas e por ser o meu maior exemplo de vida.

Ao meu Pai Daniel, pelo amor, determinação e ajuda financeira na realização deste trabalho.

Ao meu irmão Wellington, pela cumplicidade, incentivo e valiosas trocas de conhecimento.

Ao meu querido amigo Hemenegildo, pelo apoio, carinho e motivação em forma de guloseimas nos momentos de ansiedade.

Aos meus amigos, que de diversas formas colaboraram nessa minha caminhada e à toda comunidade acadêmica, que me inspira dia após dia a querer sempre o melhor de mim e da sociedade em que estamos inseridos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, que em sua generosidade e amor, me permitiu cursar esse mestrado e nos momentos de aflição e ansiedade me manteve firme no meu propósito.

Agradeço intensamente também à minha mãe, meu pai e meu irmão, que na qualidade de Família, me dispensaram amor e apoio incondicional em minhas escolhas profissionais e acadêmicas.

Aos amigos do mestrado, pela convivência solidária, diálogo franco e compartilhamento de ideias. Principalmente os amigos: Juliana Lopes Kaloczi, Paloma Cristine e Raphael Soares.

Ao Professor e orientador Dr. Carlos Betlinski, pelo apoio, orientação, compreensão, autonomia e respeito na escolha do direcionamento da pesquisa.

Aos Professores e coorientadores extra oficias, Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida e Dr. Ronei Ximenes Martins, pela paciência, promoção de debates, análises e apontamentos que contribuíram para a preservação do rigor científico, por meio de criterioso escrutínio, bem como pela vivência da educação como fonte de emancipação humana.

Ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e aos seus professores pelos ensinamentos compartilhados.

E a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

A concretização desta pesquisa somente foi possível porque contou com a colaboração e energia de várias pessoas. Em regime de colaboração a expectativa tornou-se trabalho e estudo. Portanto, agradeço imensamente a todos que contribuíram, para que esta pesquisa se tornasse tangível.

Muito Obrigada!!!

“A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”

John Dewey

RESUMO

O presente estudo teve como problema de investigação o seguinte questionamento: Como o conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira influencia na gestão escolar e docência, do ensino fundamental e médio, na rede estadual de ensino? Nesse viés, a pesquisa buscou investigar e discutir tal questionamento, de modo a propiciar eventualmente a sugestão do desenvolvimento de caminhos reflexivos, no âmbito da formação docente inicial e continuada, que possam vir a auxiliar gestores escolares e professores no cotidiano de sua prática educacional. Tal estudo justifica-se pelo fato de que, hipotetiza-se, que no âmbito das escolas públicas estaduais, não obstante gestores escolares e professores, de um Município sediado ao Sul do Estado de Minas Gerais, sejam hodiernamente cobrados a lidarem com questões legais da seara educacional, possivelmente não são devidamente incentivados e qualificados para tanto apresentando defasagem (localização, interpretação e construção de sentido) quanto ao conhecimento da legislação educacional brasileira. O que em tese, pode interferir diretamente na prática educacional desses profissionais, aqui entendida como todo e qualquer ato funcional praticado no ambiente escolar e condizente com as suas atribuições específicas. A pesquisa é de abordagem mista (quanti-qualitativa) e foram selecionados nas escolas públicas estaduais, participantes que ocupavam cargos de diretores, especialistas em educação básica e professores atuantes no ensino fundamental, tanto em anos iniciais como em anos finais e professores do ensino médio. Por oportuno, optou-se pelo questionário estruturado para obtenção dos dados, sob a forma de questões abertas e de múltipla escolha. Para a análise dos dados foram utilizadas a estatística descritiva e a análise de conteúdo. Em suma, foi possível inferir que há a necessidade do desenvolvimento de caminhos reflexivos, que incentivem e qualifiquem os gestores escolares e professores pesquisados ao conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira, com o escopo de auxiliar tais profissionais no cotidiano de sua prática educacional, razão pela qual sugeriu-se em termos de considerações finais, alguns caminhos reflexivos no âmbito da formação docente inicial e continuada.

Palavras-chave: Legislação educacional brasileira. Gestão escolar. Ensino fundamental. Ensino médio. Rede estadual de ensino.

ABSTRACT

The present study was based research on the following question: How does the knowledge/interpretation of brazilian educational legislation influence public school management and teaching of elementary and high school system? In this bias, the research sought to investigate and discuss such questioning, in order to eventually suggest the development of reflective paths, in the context of initial and continuing teacher training, which may come to assist school managers and teachers in their daily educational practice. Such study hypothesized that, within the state public schools, despite school managers and teachers, of a Municipality headquartered in the South of the State of Minas Gerais, being charged today to deal with legal issues in the educational field, they are possibly not properly encouraged and qualified to do so, presenting a gap (location, interpretation and construction of meaning) regarding the knowledge of the Brazilian educational legislation. Which in theory can directly interfere in educational practice these professionals, here understood as any and all functional act practiced in the school environment and consistent with its the specific duties. The research has a mixed approach (quanti-qualitative) and participants who occupied positions of specialists in basic education and teachers working in elementary school, both in early and final years, and high school teachers participated in the survey. An open and multiple-choice questionnaire was chosen to obtain the data. For data analysis, descriptive statistics and content analysis were used. In short, it was possible to infer that there is a need for the development of reflective paths, which encourage and qualify school managers and teachers to the knowledge/interpretation of brazilian educational legislation, with the scope of assisting such professionals in the everyday of their educational practice, which is why it was suggested, in terms of final considerations, some reflective paths in the context of initial and continuing teacher training.

Keywords: Brazilian educational legislation. School management. Elementary School. High school. State education network.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Faixa etária dos grupos participantes.....	76
Tabela 2 - Percentual de respondentes de acordo com o seu tipo de vínculo estabelecido com as escolas.....	77
Tabela 3 - Nível de conhecimento das escolas na escala de conhecimento da legislação educacional brasileira.....	79
Tabela 4 - Número de respos de acordo com a escolaridade.....	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Média alcançada pelas escolas na escala de conhecimento da legislação educacional.....	79
Gráfico 2 - Média mais recorrente alcançada na escala de conhecimento da legislação educacional.....	80
Gráfico 3 - Média alcançada na escala de conhecimento da legislação educacional brasileira de acordo com a função dos respondentes.....	81
Gráfico 4 - Média alcançada na escala de conhecimento da legislação educacional brasileira de acordo com a escolaridade dos respondentes.....	82

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Hipótese.....	17
1.2 Objetivo principal.....	18
1.3 Objetivos específicos.....	18
2 FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE GESTORES ESCOLARES E DOCENTES NA TEMÁTICA DO CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL.....	19
3 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA FRENTE À LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	29
3.1 Atribuições e competências de diretores escolares na educação básica pública.....	29
3.2 Atribuições e habilidades de especialistas em educação básica pública.....	35
3.3 Competências e habilidades dos professores na educação básica pública.....	37
4 PENSAMENTO EM REDE - GESTORES ESCOLARES E DOCENTES -, SOB O ENFOQUE DA TEORIA DA INTERDISCIPLINARIDADE.....	40
5 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NAS ESCOLAS.....	53
5.1 Concepções conceituais dos termos: legislação educacional e autonomia das escolas....	54
5.2 A autonomia das escolas, a partir da legislação educacional brasileira.....	58
5.3 A autonomia das escolas como princípio de uma gestão democrática da educação.....	63
6 METODOLOGIA.....	69
6.1 Local de coleta de dados.....	72
6.2 Participantes da pesquisa.....	72
6.2.1 Tamanho da amostra.....	73
6.2.2 Divisão dos grupos da pesquisa.....	73
7 ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA.....	75
7.1 Dados do Perfil Profissiográfico dos participantes da pesquisa	75
7.2 Análise das influências do conhecimento da legislação educacional brasileira na gestão escolar e docência do ensino fundamental e médio, na rede estadual de ensino.....	77
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	93
APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	99

APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	105
APÊNDICE D - SUGESTÃO DE CRIAÇÃO DE DISCIPLINA CURRICULAR.....	111

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas a educação brasileira tem se apresentado envolta em um contexto difuso, mutante e complexo, seja em termos de políticas públicas, gestão da educação e/ou organizações humanas. Frente à evolução econômica e tecnológica, as questões educacionais têm alcançado importantes patamares discursivos, notadamente quando se considera que no aspecto fundamental da construção da subjetividade, a educação tem o potencial de transformar tanto histórias individuais como coletivas, por meio da criação de possibilidades de mudança cultural e construção de valores.

Nesse contexto fático e teórico, necessário se faz compreender a existência de diferentes atores e contextos institucionais, que são fortemente forjados sob a influência de marcos legais regulatórios. Segundo o entendimento de Barroso marcos regulatórios são utilizados “para descrever dois tipos diferenciados de fenômeno, mas interdependentes: os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam”. (BARROSO, 2006, *apud* DOURADO, 2007. p. 930). Portanto, a análise da gestão educacional possui diversos recortes, sendo interessante, por ora, na presente pesquisa, o recorte na dinâmica intraescolar, na medida em que as escolas revelam, em contextos fáticos, que o seu real papel social é mediado pelo contexto sociocultural, processos de organização e gestão da educação básica pública.

Destarte, em decorrência da complexidade dos debates e estudos das diferentes perspectivas, concepções e cenários em disputa no âmbito da educação, constantemente surgem variadas temáticas de extrema relevância, dentre elas, as influências do conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira na educação básica pública, que é o cerne desta pesquisa.

Antes de avançar para a justificativa técnica propriamente dita, entende-se como valiosa a narrativa das circunstâncias que deram origem ao objeto de estudo da presente pesquisa e que podem ser enquadradas aqui como justificativas pessoais, na medida em que isso poderá ajudar os leitores a entenderem um pouco mais sobre o enfrentamento das questões propostas e perceber que as justificativas na presente pesquisa são integradas e complementares.

Assim sendo, inicialmente cumpre mencionar que, a mestranda signatária deste trabalho é formada em Direito e em Sociologia, e, possui dentro do seu núcleo familiar, um irmão que exerce a atividade laborativa de inspetor escolar em um município sediado ao sul do Estado de Minas Gerais. À época do estágio em Sociologia, a mestranda teve a oportunidade de se deparar dentro do ambiente escolar da educação básica pública, com situações práticas que envolviam

a temática da legislação educacional brasileira, assim como lhe foi possível o aprofundamento nesse contexto fático, por meio de produtivos debates junto ao seu irmão (inspetor escolar), que por diversas vezes lhe apresentava uma série de outras situações práticas que demandavam o conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira, por parte de profissionais da educação básica pública.

Como exemplo, tiveram situações reais que envolviam professores com dificuldades de diferenciarem um ato infracional de um mero ato de indisciplina; diretores escolares com dificuldade de decidirem qual documento formal deveriam seguir em termos de hierarquia de leis em situações que haviam conflitos de normas legais; especialistas em educação se recusando ao cumprimento de solicitações de diretores, por não terem conhecimento estruturado a respeito de suas atribuições a partir da legislação educacional pertinente, dentre várias outras situações práticas vivenciadas.

Desta maneira, surgiu o objeto de estudo desta pesquisa, que busca investigar e discutir como o conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira influencia na gestão escolar e docência, do ensino fundamental e médio, na rede estadual de ensino. De modo a propiciar eventualmente a sugestão do desenvolvimento de caminhos reflexivos, no âmbito da formação docente inicial e continuada, em sede de considerações finais, que possam vir a auxiliar gestores escolares e professores no cotidiano de sua prática educacional.

É importante mencionar e esclarecer que, a delimitação do lócus do problema de pesquisa, no nível do ensino fundamental (tanto em anos iniciais quanto em anos finais) e ensino médio da educação básica pública estadual, se deu em um primeiro momento pelo critério de maior incidência de situações concretas que envolviam conflitos com o conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira. Já em um segundo momento, se deu pelos critérios da oportunidade e estratégia, haja vista que a escolha pela rede estadual pública de ensino, ignorando-se a rede privada, rede municipal e/ou educação infantil, ocorreu pelo motivo da mestranda ter acesso facilitado às escolas públicas estaduais do Município a ser pesquisado, posto que seu irmão exerce a função de inspetor escolar. Assim, como pelo fato da mestranda já ter vivenciado aspectos específicos da legislação educacional brasileira que rege o sistema estadual público de ensino à época de seu estágio na Licenciatura de Sociologia e posteriormente na função de professora.

Mencionadas as motivações acima delineadas, a pesquisa em comento justifica-se tecnicamente pela suposta existência da hipótese de que, no âmbito das escolas públicas estaduais, não obstante gestores escolares e professores, de um Município sediado ao Sul do Estado de Minas Gerais, sejam hodiernamente cobrados a lidarem com questões legais da seara

educacional, possivelmente não são devidamente incentivados e qualificados para tanto apresentando uma defasagem (localização, interpretação e construção de sentido) quanto ao conhecimento da legislação educacional brasileira. O que em tese, pode interferir diretamente na prática educacional desses profissionais, aqui entendida como todo e qualquer ato funcional praticado no ambiente escolar e condizente com as suas atribuições específicas.

Ademais, após a finalização desta pesquisa e disponibilização dos resultados para os gestores escolares e professores, eventualmente poderá ser possível que tais profissionais tenham a oportunidade de realizar uma autoavaliação de sua prática educacional com possibilidade de redirecionamento de concepções e ações para o seu aperfeiçoamento. Afinal, nas palavras de Pasolini (1990, p. 132), “não se pode ensinar se ao mesmo tempo não se aprende”.

Em termos de abordagem teórica, em um primeiro momento busca-se apresentar a evolução do percurso histórico da concepção puramente técnico-científica (burocrática), em termos de formação inicial, continuada e desenvolvimento profissional de gestores escolares e docentes, concepção essa que, por razões óbvias e pedagógicas, foi quebrada ao longo dos tempos. Entretanto, sem deixar de possibilitar o entendimento de que a sua ruptura eventualmente desequilibrada e pejorativa, traz influências que possivelmente podem ser negativas no cenário da educação pública brasileira, notadamente quando os profissionais da educação eventualmente não são incentivados (sentido técnico) e qualificados para o conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira.

Já em um segundo momento, discorre-se sobre as atribuições, habilidades e competências específicas de determinados profissionais da educação básica pública, expressamente previstas na legislação educacional brasileira. Posteriormente, aborda-se também o pensamento em rede de gestores escolares e docentes, sob o enfoque da teoria da interdisciplinaridade, aqui defendida como a integração de saberes e a integração de pessoas, com o intuito de argumentar que a construção do conhecimento/interpretação em termos de legislação educacional brasileira necessita ser de responsabilidade colaborativa de todos, notadamente dos profissionais atuantes na educação básica pública, que são os participantes ativos dessa pesquisa.

E conclui-se com a articulação de reflexões teóricas que fomentem o diálogo entre legislação educacional brasileira e a construção da autonomia das escolas como fundamento de uma gestão democrática da Educação. Assim, refletir sobre a construção da autonomia das escolas, a partir do conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira, significa opor-se ao pensamento tecnicista de que normas e leis são ferramentas burocráticas que

somente privilegiam um sistema educacional centralizado e hierarquizado. Isto porque, é importante sopesar que a existência da racionalização técnica se compreendida e utilizada com base em princípios que visem a gestão democrática da Educação, possivelmente pode vir a priorizar a ótica geral de sistema educacional descentralizado.

Em termos de organização metodológica, a presente pesquisa de campo possui caráter exploratório e abordagem quanti-qualitativa, tendo sido desenvolvida com base na criação de 03 (três) questionários estruturados específicos, a serem aplicados para diretores, especialistas em educação e professores atuantes no ensino fundamental e/ou ensino médio da rede estadual de ensino de um Município sediado ao Sul do Estado de Minas Gerais. Nesse contexto metodológico, cada questionário foi composto por um cabeçalho que contém perguntas sobre o perfil profissiográfico dos participantes pesquisados, por cinco questões de múltipla escolha de caráter geral técnico-normativo, oriundas dos últimos cinco concursos públicos na área da educação no Estado de Minas Gerais e por cinco perguntas abertas elaboradas de acordo com o cargo exercido pelos profissionais participantes e com base em casos concretos decorrentes de observação empírica em ambiente escolar e conversas junto ao setor de Inspeção Escolar.

Para efeito de análise do problema investigado, as informações coletadas em campo foram tabuladas e os conteúdos descritos analiticamente, por meio da utilização do software denominado SPSS Statistics Versão 25. Tal ferramenta auxiliou na apresentação dos dados, por meio de gráficos, tabelas e facilitou à análise descritiva e de conteúdo das questões propostas nos questionários estruturados.

E por fim, à título de visualização da proposta do presente estudo, nas subseções a seguir aborda-se de forma mais direta e objetiva a hipótese suscitada e o objetivo geral e específicos. Do mesmo modo, que na próxima seção inicia-se a discussão teórica da pesquisa, por meio da abordagem da formação inicial, continuada e o desenvolvimento profissional de gestores escolares e professores na temática do conhecimento da legislação educacional.

1.1 Hipótese

Hipotetiza-se que, no âmbito das escolas públicas estaduais, não obstante gestores escolares e professores, de um Município sediado ao Sul do Estado de Minas Gerais, sejam hodiernamente cobrados a lidarem com questões legais da seara educacional, possivelmente não são devidamente incentivados e qualificados para tanto apresentando uma defasagem (localização, interpretação e construção de sentido) quanto ao conhecimento da legislação educacional brasileira. O que em tese, pode interferir diretamente na prática educacional desses

profissionais, aqui entendida como todo e qualquer ato funcional praticado no ambiente escolar e condizente com as suas atribuições específicas.

1.2 Objetivo principal

Investigar e discutir como o conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira influencia na gestão escolar e docência, do ensino fundamental e médio, na rede estadual de ensino. De modo a propiciar eventualmente a sugestão do desenvolvimento de caminhos reflexivos, no âmbito da formação docente inicial e continuada, em sede de considerações finais, com o escopo de auxiliar gestores escolares e professores no cotidiano de sua prática educacional.

1.3 Objetivos específicos

Caracterizar de que forma os gestores escolares e professores lidam com questões legais gerais e específicas à sua área de atuação, que envolvam a temática da legislação educacional brasileira, bem como, identificar os elementos ou as características que determinam as posições de gestores escolares e professores na escala de conhecimento da legislação educacional brasileira.

Assim, após tais considerações, em termos de referencial teórico, inicia-se a pesquisa com a abordagem da formação inicial, continuada e desenvolvimento profissional de gestores escolares e professores na temática da legislação educacional brasileira, trazendo-se para análise, principalmente, os ensinamentos de Luiz Fernandes Dourado, Guiomar Namó Mello, Simone de Fátima Flach, Gisele Masson e Jamil Cury. Na sequência, aborda-se os profissionais da educação básica pública frente à legislação educacional brasileira, tendo sido utilizadas como fontes de embasamento teórico, os ensinamentos de Libâneo (2001), Schmidt e Cardoso (2014), Galvão e Cavalcanti (2009), Paro (2006), entre outros.

Posteriormente, aborda-se ainda, na seção denominada “pensamento em rede – gestores escolares e docentes – sob o enfoque da teoria da interdisciplinaridade”, notadamente os ensinamentos de Ivani Fazenda e Sommerman (2015). E por fim, ao tratar de legislação educacional brasileira e a construção da autonomia das escolas, aborda-se principalmente os ensinamentos de Cury (2000), Barroso (2004), Neves (1995), Lima (1988), Areta Held Previatti, Maria Eugênia Castanho, dentre outros pesquisadores educacionais, conforme passa-se a expor a partir da próxima seção.

2 FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE GESTORES ESCOLARES E PROFESSORES NA TEMÁTICA DO CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Os imperativos normativos contidos nos diversos tipos de ordenamentos jurídicos, ou seja, leis ou ordens que devem ser seguidas por todos, na área da educação representam diretrizes ao sistema escolar brasileiro, sendo os responsáveis pela sua organização e funcionamento (BOAVENTURA, 1997). Assim, o sucesso ou fracasso de uma instituição escolar possivelmente está diretamente relacionado aos regulamentos jurídicos da sociedade.

Nesse contexto fático, gestores escolares e notadamente os professores, enquanto cientistas educacionais e aplicadores da legislação educacional, são essenciais para o desenvolvimento e aprimoramento da educação brasileira, na medida em que as vivências e experiências educacionais desses cientistas, compõem o arcabouço de fontes fundamentais no campo do Direito Educacional Brasileiro. De sorte que, professores e gestores escolares, enquanto atores do processo ensino-aprendizagem materializam o Direito Constitucional à Educação.

Em termos de regulação de currículo e suas implicações na formação e trabalho docente, a maneira como o sistema educacional se relaciona com as políticas de currículo é que determinam a função social das escolas, sendo atribuído aos professores, que são vistos como profissionais intelectuais e autônomos, a autoridade institucional que viabiliza a construção desta função social. Em princípio, os cursos que habilitam os professores ao exercício da profissão objetivam não só o que se entende como o que deve ser ensinado e aprendido nas etapas de escolarização, assim como as políticas de formação continuada tem a função de implementação do currículo nas etapas de escolarização. (GATTI; SÁ BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Na última década surgiram vários movimentos destinados a debater e repensar a formação dos profissionais da educação básica pública brasileira, principalmente no que se referia à valorização desses profissionais. No campo de ação do Conselho Nacional de Educação (CNE), desde os anos 90 os movimentos se efetivaram em direção à busca por maior organicidade para a formação de profissionais da educação básica e rediscussão de diretrizes e demais instrumentos normativos que tratassem da temática da formação inicial e continuada dos profissionais da área da educação. (DOURADO, 2015).

Por via de decorrência da complexidade das discussões e estudos sobre a formação dos profissionais da educação básica e em razão de vários embates subjacentes, na década de 1990

o Conselho Nacional de Educação decidiu por bem pela criação da Comissão Bicameral de Formação de Professores, que foi várias vezes recomposta em função da renovação periódica dos membros do Conselho Nacional de Educação. Essa comissão bicameral composta por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, se destinaria ao estudo e proposições sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre o desenvolvimento da formação inicial e continuada dos docentes.

Assim, no ano de 2014 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sendo aprovada por unanimidade perante o Conselho Pleno do Conselho Nacional em 9 de junho de 2015 e homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em sessão pública na data de 24 de junho de 2015. (DOURADO, 2015).

Ainda no ano de 2014, em uma tentativa de promover melhorias no panorama educacional brasileiro, foi publicada a Lei nº 13.005/2014, que trata do Plano Nacional de Educação e que inaugurou uma nova fase dentro das políticas educacionais. Dentre uma de suas metas e estratégias, há a previsão do comprometimento com a melhoria de qualificação na formação dos professores no âmbito inicial e continuado, bem como a valorização do magistério. Nesse contexto da formação de professores, e por via lógica, também da formação dos gestores escolares, posto que esses últimos normalmente são derivados do quadro do magistério, a autora Veiga cita que:

A relação entre formação inicial e continuada significa integrar, no próprio currículo da formação inicial, professores já atuantes, que desde logo se tornam agentes da formação dos futuros docentes. A formação inicial deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional, ao passo que a formação continuada se centra nas necessidades e situações vividas pelos docentes (VEIGA, 2002, p. 86).

Segundo a visão da citada autora, a formação profissional dos professores e gestores escolares não depende apenas da identificação das tarefas inerentes ao ambiente escolar, mas também do lugar que a formação de tais profissionais ocupa no sistema de elementos que interferem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Pode-se considerar, portanto, que a formação inicial e continuada de tais profissionais, deve ser capaz de propiciar subsídios sólidos, que os permita influenciar qualitativamente no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

No âmbito da Conferência Nacional de Educação (CONAE), as deliberações a respeito da formação inicial e continuada de profissionais atuantes na educação básica pública, cumpriram papel singular nesse processo de transformação da concepção de formação docente. Isto porque, ao destacarem a articulação que deveria existir entre o Sistema Nacional de Educação, as políticas públicas, a valorização dos profissionais da educação e a reafirmação da necessidade de uma base comum nacional para a formação inicial e continuada, propiciaram a propagação de princípios que garantiriam uma concepção de formação integral, pautada no desenvolvimento interdisciplinar entre teoria e prática. (DOURADO, 2015).

De maneira geral, é possível observar que os inúmeros estudos e debates sobre a formação dos profissionais da educação básica, que resultaram em instrumentos normativos de regulação (diretrizes curriculares e plano nacional de educação), surgiram da necessidade de se repensar a formação de gestores escolares e professores considerando-se a dinâmica formativa e os aportes fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada. Sendo assim, a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais da educação básica é indispensável para a construção de um eficiente projeto nacional de educação, que vise superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional existente entre entes federados e sistemas educacionais. (DOURADO, 2015).

Na concepção de Dourado (2015), a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, deve ser capaz de promover a constituição de um repertório de habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos fundamentados em princípios como da interdisciplinaridade, ética, relevância social e sensibilidade afetiva e estética. Pois assim, seria possível vislumbrar um projeto formativo que priorizasse a formação integral do sujeito, para o exercício de uma gestão educacional democrática.

Sob o aspecto teórico e prático da construção do conhecimento, o autor Kuenzer entende que:

O trabalho teórico, que por sua vez não prescinde da prática, é que determinará a diferença entre prática enquanto repetição reiterada de ações que deixam tudo como está e práxis enquanto processo resultante do contínuo movimento entre teoria e prática, entre pensamento e ação, entre velho e novo, entre sujeito e objeto, entre razão e emoção, entre homem e humanidade, que produz conhecimento, e por isto revoluciona o que está dado, transformando a realidade. (KUENZER, 2003, p. 24).

Segundo a visão do autor acima aludido, a formação docente deve se preocupar em criar condições, que possibilitem aos futuros professores e gestores escolares a vivência de

situações teóricas, que promovam a autonomia, para construção de mediações entre conhecimento tácito, senso comum e conhecimento científico em busca de novas descobertas metodológicas significativas. Portanto, o processo de formação do conhecimento de tais profissionais, que possibilite a transformação da realidade ao seu redor, necessitaria da dialogicidade entre o plano teórico e prático no contexto da educação.

De acordo com o entendimento de Dourado (2015), os princípios que devem nortear a base comum nacional para a formação inicial e continuada, necessitam pautar-se em uma sólida formação teórica e interdisciplinar que valorize o trabalho coletivo e destaque a unidade teoria-prática, como forma de compromisso social e valorização do profissional da educação. Afinal, a construção de uma gestão democrática perpassa por uma maior organicidade nos projetos formativos, que sinalizam para o desenvolvimento de uma formação humana pautada na concepção de educação como um processo emancipatório e permanente.

Nesse mesmo viés de formação inicial e continuada de professores e gestores escolares, retoma-se os preceitos de Veiga (2015) quando aponta que a promulgação da Constituição Federal de 1988 permitiu importantes mudanças no cenário institucional do sistema educacional brasileiro, ressignificando através do advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi apresentada como uma lei moderna para o século XXI, vários debates da década de 80. Dentre esses debates existiram temas ligados à constituição de um sistema nacional de educação público e gratuito, a valorização e qualificação dos profissionais da educação, reestruturação da formação de professores e especialistas, bem como a instituição do plano de carreira nacional com piso salarial unificado.

No cerne das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação básica, os profissionais educacionais são compreendidos entre aqueles que exercem atividade de docência e aqueles que exercem atividade de gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica. Sendo certo que, como forma de valorização desses profissionais, tais diretrizes definem a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho. (DOURADO, 2015).

A seu turno, a Lei nº 9.394/96 comumente conhecida por Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, preceitua em seu artigo 62, § 1º, que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Isto posto, a referida lei denota a importância da formação inicial e o desenvolvimento profissional dos atores da educação, na medida em que deixa cristalino que todas as instituições representantes do Poder Público

brasileiro têm o dever e a responsabilidade de trabalharem em regime de colaboração, para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Portanto, de acordo com a visão de Mello (2000), observa-se que a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional marcou o fim da primeira geração de reformas educacionais, sendo as diretrizes e os parâmetros curriculares os marcadores inaugurais da segunda geração de reformas. Insta salientar que, sob a perspectiva da autora, não se trata mais de reformar sistemas isolados, mas sim, de regulamentar e estabelecer normas, para a transformação da educação em âmbito nacional.

Nesse cenário de transformações na área educacional, Veiga (2015) aponta que é possível inferir que foi atribuído ao professor o papel principal, que o torna um vilão e ao mesmo tempo um herói mágico, quando se trata da existência de mazelas dentro do sistema público de ensino. Isto porque, sob uma ótica há muito tempo criticada, o professor é em tese, o detentor de saberes e conhecimentos profissionais eficientes, que são capazes de interferir diretamente no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, que por sua vez, representam o “porvir” de uma Nação.

Deste modo, a partir dos posicionamentos dos renomados autores até aqui abordados, mais uma vez é possível identificar que professores e gestores escolares, estes últimos compreendidos nesta pesquisa entre diretores e especialistas em educação básica, possuem papel fundamental dentro do sistema estadual público de ensino. Sendo que, a formação inicial e continuada de tais profissionais, de forma sólida, concisa e qualificada, são requisitos elementares para o desenvolvimento de um processo qualitativo de ensino-aprendizagem, bem como para o exercício regular da cidadania.

Segundo Mello (2000), a relação entre teoria e prática na área da educação decorre do conceito de competência, cuja construção ocorre em situação. Ou seja, não se trata de “conhecimento de” ou “conhecimento sobre”, mas sim de conhecimento que pode ser mobilizado para a tomada de decisões em situação concretas dentro do ambiente escolar, que envolve em várias ocasiões, componentes imponderáveis e imprevisíveis.

No mesmo contexto teórico, em termos de formação inicial e desenvolvimento profissional, de acordo com a perspectiva de Antonello, “já não é mais possível entender a aprendizagem somente como uma construção de conhecimento formal. Novos modos de conceber e praticar a formação revelam o potencial formativo das situações de trabalho e da aprendizagem experiencial na ação.” (ANTONELLO, 2005, p. 28). A seu turno, sobre esta temática do desenvolvimento profissional, Canário já pontuava que:

Aprender a agir como um “profissional reflexivo” significa ser capaz de “analisar o seu trabalho profissional”, “melhorar as suas próprias estratégias e práticas de ensino”, assumir a responsabilidade de “produzir novos conhecimentos acerca da educação e da formação (CANÁRIO, 2007, p.138).

É possível compreender na fala de Canário, a importância da perspectiva do desenvolvimento profissional na área da Educação, de forma crítico-reflexiva, tanto no âmbito da formação inicial, como no dia a dia das atuações dos profissionais educacionais, por meio da formação continuada. Motivo pelo qual, se sustenta em caráter teórico que no transcorrer do processo formativo a relação entre teoria e prática deve se dar de forma efetiva e concomitante oferecer elementos básicos, para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades dos profissionais da educação básica, notadamente na rede pública de ensino. (DOURADO, 2015).

Cumpra obter, todavia, que não obstante a importância da qualificação estruturada dos profissionais educacionais, é possível vislumbrar em contextos fáticos, uma eventual hipótese de desestrutura na construção dos currículos de sua formação inicial. Do mesmo modo, como eventualmente existe a probabilidade de ausência de estratégias que promovam o desenvolvimento profissional desses atores da área educacional, quando se trata do estudo sistematizado e especializado da legislação educacional brasileira.

Por conseguinte, é possível perceber que a preparação formativa de gestores escolares e professores que atuam na educação básica pública, se revela estratégica para diversas instâncias, notadamente para governos, entidades empresariais/sindicais e entidades ligadas às instituições formadoras, que compreendem a importância da formação de sujeitos atuantes como cidadãos na vida profissional e política. O que denota a relevância da formação docente, que ontem era assinalada como evidente e hoje, como imprescindível e estratégica, levando em consideração a qualidade da formação desses profissionais educacionais. (CURRY, 2003).

No Brasil, a formação de professores em cursos de licenciatura é regulamentada, entre outros documentos oficiais, pelas orientações obrigatórias contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais que, por sua vez, são definidas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 e apresentam conteúdos ligados à temática educacional que devem ser observados pelas instituições de ensino superior em diferentes áreas do conhecimento. Assim, nas palavras de Sardá e Figueiredo “estas orientações não especificam o tratamento a ser dado às propostas curriculares - se em forma de conteúdo, disciplina e/ou área -, mas, encorajam uma “(...) inovação e a benéfica diversificação da formação oferecida.” (BRASIL, 1997, citado por SARDÁ; FIGUEIREDO, 2017, p. 3).

Desta maneira, as Diretrizes Curriculares Nacionais pautam-se na concepção de que a estrutura e o currículo dos cursos de formação inicial devem garantir, além dos conteúdos específicos à respectiva área de conhecimento, conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, às políticas públicas e todo conhecimento pertinente à gestão da educação (DOURADO, 2015). Sendo possível suscitar que, o estudo da legislação educacional brasileira poderia ser tido como um conhecimento básico interdisciplinar componente da matriz curricular dos cursos de formação inicial docente.

No entanto, cumpre destacar que, em contexto fático, é possível vislumbrar que muitas matrizes curriculares de cursos de licenciatura para a formação inicial de profissionais destinados à educação básica brasileira, eventualmente não conseguem promover uma formação integral, principalmente no quesito da formação com foco na legislação educacional brasileira. À título de exemplificação dessa argumentação sugerida, apresenta-se a seguir uma pesquisa analítica sobre a ementa das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura de uma universidade no Estado do Paraná, realizada pelas autoras Flach e Masson (2014), e, que embora seja uma realidade específica dessa universidade no sul do país, nos permite imaginar que eventualmente essa precariedade na formação integral, notadamente com foco na legislação educacional brasileira, também possa ocorrer em outras instituições de ensino.

Sendo assim, no ano de 2014, as autoras supracitadas investigaram a importância da disciplina de Política Educacional, visualizada aqui em sua dimensão ampla, ou seja, além do seu caráter especial de normatividade-legal (legislação educacional). A coleta de dados foi realizada por meio da análise documental das ementas curriculares de 13 (treze) cursos de licenciatura (Pedagogia, Letras, Educação Física, Ciências Biológicas, Matemática, Física, Química, Geografia, História, Artes Visuais e Música), na Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Estado do Paraná - Brasil. (FLACH; MASSON, 2014).

Em tal investigação, as autoras concluíram que os conteúdos previstos nas ementas das disciplinas indicavam somente uma aproximação do enfoque jurídico-normativo, ao disciplinarem em todas as ementas, o estudo específico da Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No que se refere, em especial ao curso de Pedagogia, a indicação de documentos normativos específicos não era explícita, contendo apenas a previsão de uma análise teórico-prática da legislação educacional no que tange à “organização dos sistemas e das instituições escolares”. (FLACH; MASSON, 2014, p. 216).

Cumpre mencionar que, à título de imaginação ativa e argumentação pessoal, entende-se que a formação do conhecimento/interpretação em termos de legislação educacional brasileira, vai muito além do estudo da Lei nº 9.394/96 comumente conhecida por Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Constituição Federal de 1988. Acredita-se que é possível considerar que o desenvolvimento de uma formação integral com foco na legislação educacional brasileira, poderia eventualmente estar inter-relacionada com outros conteúdos específicos dispostos em legislações diversas e que influenciam no cotidiano escolar. Como exemplo, na Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), no Decreto-Lei nº 2.848/1940 (Código Penal), no Decreto-Lei nº 3.688/1941 (Leis das Contravenções Penais), na Lei Estadual nº 869/1952 (Estatuto dos Funcionários Públicos do Estado de Minas Gerais), na Lei Estadual nº 7.109/1977 (Estatuto do Magistério do Estado de Minas Gerais), no Decreto Estadual nº 46.644/2014 (Código de Conduta Ética do Agente Público e da Alta Administração Estadual), dentre outros ordenamentos normativos.

De acordo com a visão de Mello (2000), em seu artigo “Formação Inicial de Professores para a Educação Básica - uma (re)visão radical”, existe no cenário da educação brasileira uma avaliação deficiente da qualidade dos cursos de formação inicial docente, tanto em universidades públicas como em universidades privadas, cuja formação de professores tem sido tratada como um mero curso de ensino superior, sem ser considerado o seu papel estratégico no sistema educacional brasileiro. Isto posto, segundo o entendimento da autora, os cursos de formação inicial dos profissionais atuantes na educação básica pública, são previamente autorizados e reconhecidos pelos órgãos competentes, mas eventualmente não possuem mecanismos eficientes de controle da sua qualidade e muito menos das competências necessárias para formar tais profissionais, destacando-se aqui gestores escolares e professores, que são os sujeitos ativos desta pesquisa.

Para a supramencionada autora, a temática em discussão se torna ainda mais complexa, se considerar-se que os sistemas estaduais públicos de ensino, dispõem um elevado número de recursos em cursos de capacitação, a fim de corrigir uma formação inicial deficiente dos profissionais atuantes na educação básica pública. Sob a perspectiva de Mello (2000), os cursos de formação inicial destinados aos profissionais da educação básica pública, deveriam corresponder em extensão e profundidade à princípios interdisciplinares orientadores, que priorizassem a constituição de competências, significados e aprendizagem de conteúdos voltados para construção de uma gestão educacional democrática.

Portanto, refletir sobre a formação inicial e continuada de diretores escolares, especialistas e professores da educação básica pública ou privada, é pensar em políticas públicas endereçadas ao exercício da cidadania. Pois, por exemplo, quando se forma médicos eles contribuirão para o sistema de saúde, mas quando se trata da formação dos profissionais da educação, é a própria educação que é responsável pelo seu desenvolvimento, para que se possa

continuar contribuindo à formação de médicos. Ademais, sua finalidade de constituição de cidadania, é antes de tudo um exercício de polivalência, em que os profissionais da educação se abrem ao conhecimento das demais áreas curriculares, interagem e estabelecem articulação ente sua especialidade e outras disciplinas, para o exercício da prática da interdisciplinaridade. (MELLO, 2000).

Nesse aspecto da formação inicial e continuada, o autor Cury assinala em sua obra “A Formação Docente e a Educação Nacional, que:

Não resta dúvida, hoje, que a legislação implica os Estados no seu dever de propiciar uma formação inicial e continuada aos docentes e que este direito se articula a uma educação cuja qualidade social não pode ficar confinada aos limites de poucas escolas. Esta formação não pode fugir de seu compromisso básico com a docência cujo processo formativo não dispensa nem o ato investigativo da própria práxis e nem o contato com a produção intelectual qualificada da área. Contudo, estes anseios e propostas só podem gerar novos frutos se ancorados numa visão de seus determinantes no passado e seus condicionamentos no presente. (CURY, 2003, p. 2-3).

De acordo com o que foi mencionado pelo autor, os cursos de formação inicial e continuada deveriam pautar-se na concepção de educação como um processo permanente e emancipatório, que permitisse aos profissionais educacionais apropriar-se de estruturas comuns abstraindo as diferenças de conjuntura. Pois, sob essa ótica de formação, seria possível propiciar-lhes as condições necessárias, para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia em termos da formação do conhecimento/interpretação em legislação educacional, que é um dos focos da presente pesquisa.

No que tange à formação continuada, as Diretrizes Curriculares Nacionais preceituam que essa deve compreender as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais do processo pedagógico. O que envolve saberes e valores, atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político, e, ações para além da formação mínima exigida ao exercício das atividades na educação básica. (DOURADO, 2015).

Por todo o exposto, é possível vislumbrar que a eventual defasagem (localização, interpretação e construção de sentido) quanto ao conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira, possivelmente influencia de forma direta na gestão escolar e docência, do ensino fundamental e médio, na rede estadual de ensino, que oportunamente é o problema de pesquisa deste trabalho. Assim, um dos conhecimentos necessários para a formação de um

profissional educacional consciente, crítico e competente, pauta-se também no domínio do “(...) ordenamento normativo de seu campo profissional, de seu campo de interesse e de sua sociedade.” (CURY, 2002, p. 9), na medida em que:

Um(a) professor(a) não pode, por exemplo, ignorar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nem o Estatuto do Magistério ... e nem os Acordos Sindicais A expectativa é que ele deve conhecê-la mais do que os outros cidadãos comuns. Por isso ele é um profissional do ensino. (CURY, 2002, p. 12).

Destarte, não é coerente imaginar que profissionais da área da educação, eventualmente possuam uma defasagem (localização, interpretação e construção de sentido) quanto ao conhecimento da legislação educacional, uma vez que a sua formação, tanto inicial como continuada, deveria articular tal conhecimento a um processo formativo de qualidade social. Daí a razão pela qual, o conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira deve fazer parte da práxis dos profissionais da educação e também da produção intelectual qualificada que os envolvem.

Assim, diante de todo o exposto e sob perspectiva pessoal, acredita-se ser possível vislumbrar que eventualmente um dos objetivos da formação inicial e continuada, bem como do desenvolvimento profissional de gestores escolares e professores, poderia ser a constituição de competências e atribuições específicas, que os possibilite atuar de forma efetiva no cotidiano escolar, notadamente nas situações concretas que envolvam o conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira. Motivo pelo qual, na próxima seção serão delineadas as competências e atribuições que os gestores escolares e professores da educação básica pública, possuem frente à legislação educacional brasileira.

3 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA FRENTE À LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Na presente seção serão destacadas as competências e atribuições que cada um dos profissionais da educação básica pública possui frente à legislação educacional brasileira. Portanto, adiante serão abordados os papéis desempenhados por diretores escolares, especialistas e professores da educação básica pública, posto que esses são os sujeitos ativos analisados na pesquisa em comento.

Tal seção é composta por três subseções, iniciando-se pela abordagem histórica da construção do termo “gestão” em substituição ao termo denominado de “administração”, no cenário de atribuições e competências de diretores escolares na educação básica pública. Ainda nesta primeira subseção, são abordadas efetivamente às atribuições e competências de diretores escolares frente à legislação educacional brasileira, notadamente sob o viés das dimensões técnica, social e comportamental. Sendo ademais, trazidos como fontes de embasamento teórico, os ensinamentos de Libâneo (2001), Schmidt e Cardoso (2014), Galvão e Cavalcanti (2009), Paro (2006), dentre outros.

Na subseção posterior, são apresentadas as atribuições e habilidades de especialistas em educação básica, a partir da legislação educacional brasileira e sob a perspectiva de que o trabalho desses profissionais se realiza em relação de interdependência com o diretor escolar e professores. Para tanto, a análise da Lei Ordinária de nº. 15.294/2004 do Estado de Minas Gerais, se fez importante, uma vez que essa legislação estadual preceitua as atribuições e habilidades que um especialista em educação básica pública deve possuir no seu cotidiano laboral.

Por fim, na sequência são apresentadas as competências e habilidades dos professores na educação básica pública, sob a concepção da legislação educacional brasileira em nível nacional e estadual. Reiterando-se que não obstante diretores escolares, especialistas e professores da educação básica pública, possuam atribuições e habilidades diferenciadas no ambiente escolar eles desempenham suas funções profissionais em regime de colaboração e interdependência.

3.1 Atribuições e competências de diretores escolares na educação básica pública

Segundo o entendimento de Paro, a atividade administrativa que considera os seus determinantes históricos e é compreendida em sentido geral, refere-se à “utilização racional de

recursos para a realização de fins determinados” (1986, p. 18). No entanto, a concreta existência da administração educacional ancorou-se nos modelos empresariais do século XX e está atrelada à determinantes sociais, pois “a atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos” (PARO, 1986, p. 13).

Paro (1986) explica e defende que, o emprego da lógica da administração empresarial na escola está mais consubstanciada na perspectiva de utilização do recurso gerencial para o controle dos profissionais da educação do que na busca por uma dimensão técnica, que propicie melhores resultados no processo de gestão da educação brasileira. Isto porque, segundo o entendimento do citado autor, o determinante econômico denominado de “lucro” é centralmente priorizado dentro da nova ótica neoliberal capitalista reverberando a sua lógica inclusive dentro das escolas brasileiras.

Para além dessa questão, mas ainda nesse contexto fático de transformações no campo educacional, os autores Araújo e Castro (2011) explicam que as estratégias de responsabilização e descentralização da nova gestão pública trazem a distribuição de tarefas e delegação de poder decisório às escolas. Ou seja, “as pessoas passam a ser responsáveis diretamente por suas decisões, no interior da escola, pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso” (2011, p. 92).

Contudo, esses mesmos autores alertam que a transferência de responsabilidades não foi subsidiada com os aportes necessários, para a construção de uma gestão democrática com participação efetiva. Isto porque, as estratégias de empoderamento que acontecem na escola (grêmio estudantil, conselho de classe, assembleias gerais, dentre outros), existem muito mais para legitimar ações de implementação da cultura de organização gerencialista do que para fomentar o desenvolvimento da autonomia nas escolas de forma participativa. (ARAÚJO; CASTRO, 2011).

Deste modo, é possível observar que a gestão/administração educacional revela-se estratégica em termos de políticas públicas e reprodução de ideologias. Sendo que, a educação aqui entendida como instituição social, possui o condão de proporcionar a suposta igualdade de oportunidades educacionais e o desenvolvimento de um processo qualitativo de ensino-aprendizagem, ambos exaustivamente previstos em diversos instrumentos normativos no âmbito da legislação educacional brasileira. (SCHMIDT; CARDOSO, 2014). Por isso, a relevância de se abordar esse percurso histórico-temporal das funções dos diretores escolares, que outrora eram vistos como administradores e hoje como gestores do processo de ensino-aprendizagem, que é diretamente influenciado pelo conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira.

Convém mencionar, que nessa pesquisa não se pretende discutir a trajetória do modelo de gestão empresarial capitalista implantado no âmbito da educação, dada a sua complexidade e extensão. Contudo, pretende-se deixar claro que, as reformas empreendidas na gestão educacional desde a década de 1990 por influência da reestruturação sofrida pelo capital, contribuíram para a construção do termo “gestão” em substituição ao termo denominado de “administração”. (SCHMIDT; CARDOSO, 2014).

Segundo Oliveira (2008), o clima de abertura política da época de 1980, iniciado com o estabelecimento de medidas descentralizadoras destinadas à área educacional, contribuiu sobremaneira para a construção do conceito de gestão democrática da educação, a fim de que o planejamento e a gestão das escolas ocorressem por meio da participação coletiva denotando assim maior autonomia à gestão escolar. Para a autora supracitada, não obstante essa autonomia tenha sido restringida à parte administrativa, financeira e pedagógica de uma escola, ela trouxe ainda a possibilidade de maior participação na gestão das escolas, o que refletiu na prática cotidiana escolar ao ponto de contribuir para o surgimento do termo “gestão escolar”, que introduziu por sua vez, a inclusão da dimensão política à gestão educacional.

Portanto, considerando a centralidade da concepção de que a educação é fator de desenvolvimento e a prioridade atribuída à Educação Básica Pública em termos de reformas educacionais, as novas exigências quanto às competências e atribuições necessárias para o exercício da gestão escolar se intensificaram no cenário educacional brasileiro. Sendo certo que, atualmente é cobrado dos diretores escolares da educação básica pública, uma plurifuncionalidade condizente com as exigências de qualificação centrada na eficiência das unidades escolares. (SCHMIDT; CARDOSO, 2014). Assim, nessa conjuntura prática, paira sobre o diretor escolar da educação básica pública a responsabilidade de gerir a parte financeira, pedagógica e administrativa de uma escola, ancorando-se nos princípios norteadores de uma gestão educacional democrática.

De acordo com a perspectiva de Oliveira “[...] as tarefas administrativas vêm absorvendo quase todo o tempo do diretor esvaziando de conteúdo crítico e analítico suas atitudes e reduzindo-o à função de gerente, controlador da força de trabalho e de administrador de recursos escassos”. (OLIVEIRA, 2000, p. 253). Desta maneira, o que se verifica em contextos fáticos e sob um olhar crítico, a partir da perspectiva de Schmidt e Cardoso (2014), é que eventualmente os diretores escolares são assolados pela carência de recursos, pela rotatividade de professores, pela dificuldade de estabelecer articulação com a comunidade local e por uma formação deficiente que não lhes dá condição para compreender o seu papel e o da escola em uma perspectiva democrática.

Sob a ótica de Paro, frente ao suposto poder que os diretores possuem dentro de uma escola, é necessário que eles compreendam o peso das responsabilidades que lhe foram desproporcionalmente atribuídas pelo Estado e que “[...] uma real consciência crítica da situação por parte dos diretores deveria fazê-los rebelar-se contra essa migalha de poder, lutando por um efetivo poder para a escola, que seja aí distribuído entre todos os seus agentes e usuários” (2006, p. 24). Do mesmo modo que, é importante refletir que a eventual desarticulação existente entre os sujeitos que compõem as escolas (agentes e usuários), é um dos elementos fundamentais para a perpetuação de uma gestão escolar esvaziada de caráter pedagógico e democrático.

Por toda a argumentação até aqui delineada, é possível compreender que o papel que o diretor desempenha na gestão escolar está intimamente relacionado com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista de Libâneo (2001), o diretor tem a função de colocar em ação o processo de tomada de decisões da unidade escolar e coordenar os trabalhos dos demais profissionais que trabalham no âmbito de uma escola. Desta maneira, a coesão e a qualidade de uma gestão escolar dependem em larga medida de uma liderança reconhecida e efetiva, que tenha a capacidade de articular diferentes estratégias para o desempenho de trabalhos individuais e coletivos dentro do ambiente escolar.

Segundo Ruas (2005), a noção de competência adquiriu maior relevância nos últimos tempos, seja sob uma perspectiva estratégica consubstanciada em competências organizacionais e essenciais, ou sob a ótica de uma configuração de práticas associadas ao gerenciamento de pessoas, sendo tida como referência dentre os princípios e práticas norteadoras de gestão no território brasileiro. Isto posto, competência representa um saber agir responsável e reconhecido, que seja capaz de mobilizar, integrar, transferir conhecimentos e gerenciar habilidades e recursos em um determinado contexto profissional.

Na tentativa de explicar o conceito teórico de competência profissional, Le Boterf (2003, citado por RUAS, 2005, p. 67), afirma que a construção da competência profissional é forjada na articulação de três domínios: “formação pessoal (biografia e socialização), formação formal e experiência profissional”. Assim, a ideia central do autor está pautada na visão de que um profissional competente não é aquele que apenas detém conhecimentos e habilidades, o que ele chama de “recursos”. Para o autor, a competência profissional é revelada por meio daquele profissional que em um contexto de imposição objetiva externa, consegue impor subjetivamente a si o discernimento de julgar se pode ou não acionar os seus conhecimentos, para mobilizar eficientemente o processo de saber-fazer na resolução de um problema identificado fazendo resultar assim a emersão da competência.

Sob a ótica de Fleury e Fleury (2001), as competências profissionais são fontes de valor social para o indivíduo e fonte de valor econômico para a organização. Portanto, considerando essa concepção, é possível observar que as competências exigidas e mobilizadas por diretores escolares na educação básica pública, servem tanto para o seu crescimento pessoal, como para agregar valor econômico dentro da organização/instituição social denominada Educação. Sendo de suma importância, portanto, que os profissionais atuantes na educação básica pública compreendam o caráter teórico-histórico-social do desenvolvimento de suas competências profissionais.

Por sua vez, em uma pesquisa realizada por Galvão e Cavalcanti (2009) junto às escolas estaduais públicas do Estado da Paraíba, verificou-se que as competências profissionais de diretores escolares podem ser categorizadas em técnicas, sociais e comportamentais. As competências técnicas têm relação com a capacidade de reconhecer problemas e identificar soluções, já as competências sociais envolvem atitudes articuladas que possibilitem a aprendizagem tanto do indivíduo como da organização e as competências comportamentais remontam as características de personalidade (capacidade para inovação, liderança, capacidade para gerir conflitos, consciência das implicações éticas do trabalho, dentre outras).

Assim, de acordo com Galvão (2010, p. 85), foi possível a elaboração, por parte da autora, de um quadro expositivo das competências profissionais de diretores escolares, com base na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), referenciais legais oferecidos pelo Ministério da Educação e Secretaria do Estado de Educação e Cultura – PB, bem como com fundamento nas dimensões (técnicas, sociais e comportamentais), conforme melhor se observa no respectivo quadro expositivo a seguir:

DIMENSÃO TÉCNICA	DIMENSÃO SOCIAL	DIMENSÃO COMPORTAMENTAL
<ul style="list-style-type: none"> • Coordenar a elaboração do projeto político pedagógico; • Promover a inovação e a mudança na gestão escolar; • Buscar e compartilhar informações; • Acompanhar criticamente os indicadores de aprendizagem; • Administrar recursos materiais e financeiros; • Coordenar a ação burocrática; • Delegar competências e atribuições aos colaboradores; • Dominar aspectos legais; • Aprender continuamente; • Organizar o funcionamento das atividades na escola; • Potencializar os recursos existentes na escola; • Construir estratégias para resolver problemas graves que envolvam colaboradores, alunos, família. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a integração da família-escola; • Buscar alianças e parcerias com instituições públicas ou privadas; • Valorizar a escola pública; • Resolver questões políticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar em cooperação com professores; • Assumir riscos em situações difíceis; • Liderar professores; • Resolver conflitos; • Utilizar bem o tempo; • Assumir compromisso; • Saber relacionar-se; • Disciplinar a equipe de professores, funcionários e os alunos; • Respeitar as pessoas.

Quadro 21 – Competência gerenciais revisadas.

Fonte: Galvão (2010).

Isto posto, a apresentação do quadro acima se torna relevante quando percebe-se que ele denota a complexidade da construção das competências e atribuições específicas de diretores escolares, ao abordar as dimensões técnica, social e comportamental. O que acaba por revelar que, o processo de desenvolvimento das competências e atribuições dos diretores escolares, é diretamente influenciado pela formação formal inicial desses profissionais, bem como, pelo contexto de experiência social e profissional vivenciados.

Portanto, considerando-se que, em síntese, o objetivo principal dessa pesquisa é investigar e discutir como o conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira influencia na gestão escolar e docência do ensino fundamental e médio, na rede estadual de ensino, é possível inferir que a eventual defasagem (localização, interpretação e construção de sentidos) quanto ao conhecimento da legislação educacional brasileira assume influência direta na vida profissional de diretores escolares, notadamente no desenvolvimento de suas competências no âmbito da dimensão técnica.

Cumprir mencionar que, entre a previsão legal das competências e atribuições dos diretores escolares no âmbito da dimensão técnica e os seus respectivos desenvolvimentos para aplicabilidade no cotidiano das escolas, considera-se que em contextos fáticos, que existe ainda hoje um eventual abismo a ser superado. Principalmente, porque a função de gestão escolar exercida por um diretor, exige-lhe o conhecimento das atribuições e competências de seus especialistas e professores, posto que o exercício do trabalho escolar se dá forma interdependente, conforme foi possível perceber ao longo dessa exposição argumentativa.

Motivo pelo qual, justifica-se a abordagem na subseção seguinte, das atribuições e habilidades de especialistas em educação básica pública, e, posteriormente, das competências e habilidades dos professores na educação básica pública.

3.2 Atribuições e habilidades de especialistas em educação básica pública

O especialista em educação básica pública tem papel fundamental dentro de uma unidade escolar, sendo corresponsável com o diretor escolar, pela liderança e articulação da gestão pedagógica no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Conforme expõe o “guia do especialista em educação básica” elaborado e publicado oficialmente pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, as atribuições e habilidades dos especialistas em educação básica abrangem ações de planejamento, implementação, organização e avaliação do processo de ensinar e aprender, bem como participação e envolvimento com os pais e comunidade escolar. (MINAS GERIAS, 2010).

Nesse contexto de atribuições e habilidades, o especialista em educação básica atua de forma interligada e articulada em três campos fundamentais no ambiente escolar: 1) desenvolvimento curricular e ensino-aprendizagem; 2) organização escolar; e, 3) relações internas e com a comunidade.

O primeiro campo corresponde ao conhecimento necessário que os especialistas em educação devem deter sobre os princípios norteadores dos currículos do ensino fundamental e médio e do currículo básico comum, a fim de garantir a articulação de estratégias diversificadas que propiciem o desenvolvimento da prática da interdisciplinaridade e trabalho participativo dos docentes. Já no segundo campo de atuação, é de competência do especialista em educação básica, coordenar e articular a efetivação das práticas (ações) contidas no planejamento geral das escolas, garantido os aspectos integradores da organização escolar. E, por fim, no terceiro campo de atuação compete aos especialistas criar um ambiente escolar favorável à aprendizagem, zelando pelas relações interpessoais dos profissionais e alunos da escola, assim como lhe é atribuída a função de estabelecer relações com os pais de alunos e comunidade escolar. (MINAS GERAIS, 2010).

Cumprе ressaltar, que uma das competências e habilidades prevista no rol de atribuições dos especialistas em educação básica pública, é a de acompanhar, coordenar, orientar e avaliar o desenvolvimento do Plano de Intervenção Pedagógica da escola, garantindo o efetivo cumprimento das ações planejadas. Tal atribuição é de extrema importância, porque é por meio

deste plano de intervenção levando-se ainda em consideração as metas traçadas no Projeto Político Pedagógico da escola, que os especialistas analisam os resultados dos alunos em avaliações internas e externas, possibilitando às escolas estabelecer ações específicas, para a otimização do processo de ensino-aprendizagem em busca de melhores índices de proficiência. (MINAS GERAIS, 2010).

Assim, em termos de legislação educacional brasileira, a Resolução Estadual de nº. 7.150/93 emitida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), definiu pela primeira vez as atribuições dos especialistas em educação básica (supervisores pedagógicos e orientadores educacionais) na rede estadual de ensino. Nesta resolução, em linhas sintéticas, cabia aos especialistas articular o trabalho pedagógico e coordenar e integrar o trabalho dos coordenadores de área, docentes, alunos e seus familiares, em torno do eixo comum: processo de ensino-aprendizagem. (MINAS GERAIS, 1993).

Já na data de 5 de agosto de 2004, foi publicada pelo governo do Estado de Minas Gerais, a Lei Ordinária de nº. 15.293/2004, que estabelece em seu Anexo II as seguintes habilidades e atribuições que um especialista em educação básica deve possuir e executar no âmbito das escolas do Estado de Minas Gerais:

2. Carreira de Especialista em Educação Básica:

- 2.1. exercer em unidade escolar a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar;
- 2.2. atuar como elemento articulador das relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os alunos e seus pais e a comunidade;
- 2.3. planejar, executar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço;
- 2.4. participar da elaboração do calendário escolar;
- 2.5. participar das atividades do Conselho de Classe ou coordená-las;
- 2.6. exercer, em trabalho individual ou em grupo, a orientação, o aconselhamento e o encaminhamento de alunos em sua formação geral e na sondagem de suas aptidões específicas;
- 2.7. atuar como elemento articulador das relações internas na escola e externas com as famílias dos alunos, comunidade e entidades de apoio psicopedagógicos e como ordenador das influências que incidam sobre a formação do educando;
- 2.8. exercer atividades de apoio à docência;
- 2.9. exercer outras atividades integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, previstas no regulamento desta Lei e no regimento escolar. (MINAS GERAIS, 2004, s/n).

Diante da apresentação da supramencionada lei, observa-se que o especialista em educação básica pública possui um extenso rol de atribuições e habilidades, que deve

desenvolver e desempenhar no seu cotidiano escolar lidando constantemente com questões permeadas pela temática da legislação educacional brasileira. Logo, é possível inferir que o conhecimento/interpretação da legislação educacional também assume influência direta na atividade laboral de especialistas em educação básica.

Portanto, a atividade funcional desses profissionais desenvolve-se em relação de interdependência com as figuras do diretor escolar e dos professores, sendo relevante o o conhecimento/interpretação em termos de legislação educacional brasileira. Razão pela qual, na próxima subseção aborda-se as competências e habilidades dos professores atuantes na educação básica pública.

3.3 Competências e habilidades dos professores na educação básica pública

A década de 1990 foi considerada por muitos estudiosos e pesquisadores do âmbito da educação brasileira, como o período das grandes reformas educacionais, em razão da profusão de diretrizes, resoluções e parâmetros curriculares emitidos pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação. Deste modo, notadamente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), as questões relacionadas à formação de professores para atuação na educação básica pública adquiriram grande relevância, posto que os currículos de formação inicial deveriam ser construídos de acordo com as competências e habilidades que se almejava desenvolver nos futuros docentes, para atuação prática no cotidiano escolar

Desta maneira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preceitua que as competências e habilidades que os docentes devem desenvolver ao longo de sua formação profissional estão diretamente articuladas com as ações que lhe serão cobradas dentro do ambiente escolar. Assim, o artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê que os docentes da educação básica cabe-lhes: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento, ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

Portanto, no âmbito da gestão pedagógica de uma escola os professores desempenham papel fundamental, na medida em que contribuem diretamente para o processo de

transformação social e humana dos alunos. Logo, a constituição de uma consciência emancipadora que contemple uma concepção sócio-histórica da formação das competências e habilidades de um educador, é um dos pontos-chaves na construção de uma gestão educacional democrática e de um processo de ensino-aprendizagem qualitativo.

Contudo, de acordo com o entendimento de Lacks (2004), os conhecimentos teórico-práticos presentes na educação formativa dos professores não são suficientes para o reconhecimento dos fundamentos do processo ação-reflexão-ação. Para o autor, a formação do aluno para o pensar, o conhecer e o conviver, exige da figura do professor competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas de forma ampla e aprofundada nos cursos de formação inicial e continuada, por tratar-se de um processo de desenvolvimento permanente e emancipatório.

No Parecer de nº 009/2001 emitido pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, destaca-se que “a competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta” (BRASIL, 2001, p. 49) e que a função das competências é orientar “a seleção e o ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento [...]” (BRASIL, 2001, p. 52). Deste modo, é possível perceber que nos termos da legislação educacional brasileira, o professor da educação básica pública deve deter ao longo de sua formação profissional um conjunto de competências e habilidades agrupadas em eixo básico da formação, tal qual instituído pelas Diretrizes Comuns Nacionais, considerando-se ainda, a dimensão social e pedagógica de sua *práxis*.

Assim, no âmbito da legislação educacional estadual, notadamente do Estado de Minas Gerais, a Lei Ordinária nº. 15.294/2004, estabelece em seu Anexo II as seguintes funções que um professor de educação básica do Estado de Minas Gerais deve desempenhar no seu cotidiano escolar:

1. Carreira de Professor de Educação Básica:

1.1. exercer a docência na educação básica, em unidade escolar, responsabilizando-se pela regência de turmas ou por aulas, pela orientação de aprendizagem na educação de jovens e adultos, pela substituição eventual de docente, pelo ensino do uso da biblioteca, pela docência em laboratório de ensino, em sala de recursos didáticos e em oficina pedagógica, por atividades artísticas de conjunto e acompanhamento musical nos conservatórios estaduais de música e pela recuperação de aluno com deficiência de aprendizagem;

1.2. participar do processo que envolve planejamento, elaboração, execução, controle e avaliação do projeto político-pedagógico e do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola;

- 1.3. participar da elaboração do calendário escolar;
- 1.4. exercer atividade de coordenação pedagógica de área de conhecimento específico, nos termos do regulamento;
- 1.5. atuar na elaboração e na implementação de projetos educativos ou, como docente, em projeto de formação continuada de educadores, na forma do regulamento;
- 1.6. participar da elaboração e da implementação de projetos e atividades de articulação e integração da escola com as famílias dos educandos e com a comunidade escolar;
- 1.7. participar de cursos, atividades e programas de capacitação profissional, quando convocado ou convidado;
- 1.8. acompanhar e avaliar sistematicamente seus alunos durante o processo de ensino-aprendizagem;
- 1.9. realizar avaliações periódicas dos cursos ministrados e das atividades realizadas;
- 1.10. promover e participar de atividades complementares ao processo da sua formação profissional;
- 1.11. exercer outras atribuições integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, previstas no regulamento desta Lei e no regimento escolar. (MINAS GERAIS, 2004, s/n).

Por meio da análise da lei educacional acima exposta, observa-se eventualmente que dificilmente um professor consegue elaborar e implementar projetos educativos sem o conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira e sem o regime de colaboração e interdependência com o diretor e especialista em educação. Justamente por esse motivo, é que o escopo dessa pesquisa é investigar e discutir como o conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira influencia na gestão escolar e docência, do ensino fundamental e médio, na rede estadual de ensino. De modo a propiciar eventualmente a sugestão do desenvolvimento de caminhos reflexivos, no âmbito da formação docente inicial e continuada, em sede de considerações finais, que possam vir a auxiliar gestores escolares e professores no cotidiano de sua prática educacional.

Em vista disso, é possível inferir que não obstante diretores escolares, especialistas e professores da educação básica pública, possuam atribuições e habilidades diferenciadas no ambiente escolar eles desempenham suas funções profissionais em regime de colaboração e interdependência. Notadamente, no tange às questões permeadas pela necessidade do conhecimento/interpretação da legislação educacional, fundamento pelo qual, na próxima seção aborda-se o pensamento em rede entre gestores escolares e docentes, a partir da perspectiva da interdisciplinaridade.

4 PENSAMENTO EM REDE – GESTORES ESCOLARES E DOCENTES -, SOB O ENFOQUE DA TEORIA DA INTERDISCIPLINARIDADE

Segundo o livro “Saberes docentes e formação profissional”, de Tardif (2002), no campo de exercício funcional dos profissionais educacionais de uma escola, aqui destacados os gestores escolares e professores, se faz necessária a presença da capacidade de utilização de um vasto leque de saberes compósitos, decorrentes do próprio campo de experiência e da relação de sua ação com outros sujeitos e outros conhecimentos. Daí a razão pela qual, o saber como forma de conhecimento, não deve ser fragmentado, mas sim, interdependente em atenção à formação integral dos sujeitos. Notadamente, quando se pensa no conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira como um saber docente que influencia diretamente na formação profissional de gestores escolares e professores.

Sob essa perspectiva teórica da formação integral é que hipotetiza-se na presente pesquisa, que no âmbito das escolas públicas estaduais, não obstante gestores escolares e professores, de um Município sediado ao Sul do Estado de Minas Gerais, sejam hodiernamente cobrados a lidarem com questões legais da seara educacional, possivelmente não são devidamente incentivados e qualificados para tanto apresentando uma defasagem (localização, interpretação e construção de sentido) quanto ao conhecimento da legislação educacional brasileira. O que em tese, pode interferir diretamente na prática educacional desses profissionais, aqui entendida como todo e qualquer ato funcional praticado no ambiente escolar e condizente com as suas atribuições específicas.

Por isso, abordar a integração dos saberes dentro do campo educacional, sob a perspectiva da interdisciplinaridade, significa necessariamente se pensar também na integração de pessoas. Pessoas essas que, dialoguem consigo mesmas e com os outros, sobre ideias de interdependência que são partes fundantes de um Projeto Político Pedagógico e do Currículo de uma escola. (FAZENDA, 1994). Motivo pelo qual, antes de adentrar na discussão do “pensamento em rede”, a presente seção será iniciada com a abordagem da evolução teórico-conceitual da interdisciplinaridade no âmbito da educação.

De acordo com a pesquisadora educacional Fazenda (1994), no primeiro capítulo do seu livro “Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa”, os estudos clássicos sobre interdisciplinaridade, mediante uma revisão histórica crítica, iniciam-se a partir das décadas de 1960 e 1970, com o surgimento de movimentos estudantis na França e Itália, que reivindicavam a criação de um novo projeto de educação, escola e vida, que rompesse com o conhecimento fragmentado. Nesse contexto de ruptura, a autora aponta o aparecimento da epistemologia da

“alteridade”, que sustentava a relação harmônica entre razão e sentimento, corpo e intelecto, e, cuja objetividade e subjetiva se complementavam tanto quanto o tempo e o espaço.

A partir desses movimentos inaugurais de ordem estudantil, Georges Gusdorf, um dos principais precursores em prol da construção e aplicabilidade da interdisciplinaridade, apresentou em 1961 à Unesco um projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas. A ideia principal estava consubstanciada na reunião de um grupo de cientistas de notório saber científico que pudessem orientar as ciências humanas para a convergência de se trabalhar pela unidade humana, com o escopo de reduzir o distanciamento teórico até então existente entre as ciências humanas. Isto porque, em suas considerações, o referido filósofo humanista francês asseverava que era necessário humanizar a ciência e integrar o conhecimento, “tendo como princípio básico considerar o homem como ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento científico, por entender que a fragmentação do conhecimento desnaturaliza a natureza, por um lado, e desumaniza a humanidade por outro”. (ALVARENGA *et al.*, 2005, citado por SOMMERMAN, 2015, p. 195).

Algum tempo mais tarde, em 1970, ocorreu o primeiro “Seminário Internacional sobre Interdisciplinaridade” na Universidade de Nice, na França, com a participação de polímatas autores como, Jean Piaget e Erich Jantsch, no qual foram discutidos conceitos de interdisciplinaridade e concepções teórico-práticas¹, que propunham a dialogicidade de disciplinas e saberes. (SOMMERMAN, 2015). Nos debates realizados nesse seminário, constatou-se um ponto de convergência entre as ideias apresentadas, no contexto de que “a crescente complexidade dos problemas enfrentados pelas sociedades modernas e a grande velocidade das mudanças exigem políticas científicas que fomentem o trabalho e a pesquisa interdisciplinar”. (BERGUER, 1973, citado por SOMMERMAN, 2015, p. 169).

Logo, não tardou para que a Unesco e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, demonstrassem o seu apoio à causa, mediante a realização de

¹ **Pluridisciplinar:** justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas em áreas do conhecimento. Ex: área científica: matemática + física, ou área das letras: francês + latim + grego. (APOSTEL *et al.*, 1973, citado por SOMMERMAN, 2015, p. 170).

Interdisciplinar: interação existente entre duas ou mais disciplinas: essa interação podendo ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua dos conceitos diretores, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino a elas relacionados. Um grupo interdisciplinar se compõe de pessoas que receberam uma formação em diferentes áreas dos conhecimentos (disciplinas) tendo cada uma conceitos, métodos, dados e termos próprios. (APOSTEL *et al.*, 1973, citado por SOMMERMAN, 2015, p. 170).

Transdisciplinar: colocação em ação de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas (ex.: a antropologia considerada como “ciência do homem e de suas obras” conforme a definição de Linton). (APOSTEL *et al.*, 1973, citado por SOMMERMAN, 2015, p. 170).

outros seminários de caráter internacional, com a finalidade de debater não só a respeito da temática da interdisciplinaridade, mas também da pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. Nesse contexto de evolução teórica, as definições clássicas realizadas no seminário de Nice em 1970, sofreram grandes reflexões e modificações, notadamente sob a ótica de Piaget, que passou a afirmar em 1973 que, no âmbito da ciência moderna positivista as disciplinas científicas apenas analisavam os fenômenos observáveis e os descreviam sem buscar às causas dos fenômenos. (SOMMERMAN, 2015).

Sob essa perspectiva teórica, Piaget apontava que a posição positivista excluía qualquer pesquisa interdisciplinar, sendo necessária uma mudança nesse paradigma já que nas comparações das relações entre sujeitos e objetos as considerações interdisciplinares decorriam das próprias relações epistemológicas entre as ciências dedutivas (lógica e matemática), ciências humanas e sociais e ciências da natureza. (SOMMERMAN, 2015). Assim, é nesse momento em que o autor propõe a sua nova definição do termo interdisciplinaridade “para caracterizar um segundo nível, no qual a colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, a certa reciprocidade nas trocas, de tal modo que haja um total enriquecimento mútuo.” (PIAGET, 1973, citado por SOMMERMAN, 2015, p. 173).

Posteriormente, no mesmo cenário teórico de 1970, quando Jantsch se posicionava ao lado de Piaget no combate ao positivismo presente na ciência e estruturas universitárias, o autor também ampliou a sua definição em relação ao conceito de interdisciplinaridade. Nessa nova oportunidade, o astrofísico se posicionou a favor da ciência, da inovação e do ensino, como elementos constituintes de um sistema integrado com objetivos sociais, sendo o conceito de interdisciplinaridade um princípio de interação, para construção de um novo sistema de ensino universitário e de uma nova sociedade. (SOMMERMAN, 2015).

Dessa forma, na concepção do referido autor, o novo conceito de interdisciplinaridade estaria agora consubstanciado em:

[...] axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas, definida no nível ou subnível hierárquico imediatamente superior, o que introduz uma noção de finalidade; a interdisciplinaridade *teleológica* se coloca entre o nível empírico e o nível pragmático; a interdisciplinaridade *normativa* se coloca entre o nível pragmático e o nível normativo; a interdisciplinaridade *objetivada* se coloca entre o nível normativo e o nível dos objetivos. (JANTSCH, 1973, citado por SOMMERMAN, 2015, p. 175).

Em tal proposição de Jantsch, a interdisciplinaridade teleológica é composta pelas ciências físicas, psicológicas e da vida, que constituem o que ele chamou de ciências explicativas, bem como é representada pelas tecnologias da física, biologia e outras tecnologias decorrentes de outras ciências. Já a interdisciplinaridade normativa é constituída pelas ciências do direito, ciências ecossistêmicas e macroeconômicas. E, por último, a interdisciplinaridade objetiva é representada pela filosofia, artes e religião. Para o autor, cada interdisciplinaridade possui uma linguagem de organização e se combinadas, refletem a ideia de integração entre disciplinas que passam a ser consideradas como conexas. (SOMMERMAN, 2015).

Outra referência no estudo da temática da interdisciplinaridade, foi o filósofo americano Joseph J. Kockelmans, que no final da década de 1970 publicou o livro “Interdisciplinarity and Higher Education”, cujo objeto de estudo abarcava a discussão do trinômio (o quê/como/por quê) da existência da interdisciplinaridade no âmbito do ensino. Para esse autor, a busca pela integração, unidade, introdução às ciências e as humanidades², no âmbito acadêmico propiciaria aos estudantes a capacidade de aplicar, diante de problemas sociais complexos, soluções cientificamente válidas e humanisticamente respeitáveis, contribuindo assim, com a formação do sujeito em uma perspectiva interdisciplinar ampla. (KOCKELMANS, 1978, citado por SOMMERMAN, 2015, p. 192).

Na ótica desse filósofo, a discussão sobre a interdisciplinaridade é “parte integral da discussão contemporânea de todos os nossos esforços sistemáticos e teóricos, de suas possíveis aplicações, seus efeitos sobre o homem e seu meio ambiente, suas implicações educacionais e administrativas, e seu sentido e sua função política.” (KOCKELMANS, 1979, citado por SOMMERMAN, 2015, p. 192). Portanto, discutir interdisciplinaridade sob uma perspectiva humanista nunca se fez tão essencial na atualidade, na medida em que abordar *humanidades* significa falar de disciplinas fundantes da construção formativa (*bildung*) do homem “independentemente de qualquer finalidade utilitária imediata, isto é, que não tenham necessariamente como objetivo transmitir um saber científico ou uma competência prática, mas

² As *humanidades* abarcam disciplinas cuja finalidade é conduzir a um amadurecimento da pessoa, tanto como indivíduo quanto como cidadão e elas tem em comum o fato “de que elas buscam familiarizar o estudante com a sua herança cultural e ajudá-lo a encontrar uma resposta ou atitude apropriada em relação a ela” (KOCKELMANS, 1979, citado por SOMMERMAN, 2015, p.193 e 194).

Humanities (humanidades): composta por disciplinas como filosofia, artes, literatura, história da arte, música, teatro, teologia, estudos das religiões, religiões comparadas, que não se confundem com as ciências sociais e humanas (sociologia, antropologia, economia, ciência política, psicologia, dentre outras), posto a diferença entre o objeto, o método e a finalidade das duas áreas. A ideia de *humanidades* estaria atrelada à concepção grega de *paideia*, cuja finalidade da educação seria formar homens livres para a cidadania e humanidade. (SOMMERMAN, 2015, p. 194).

estruturar uma personalidade segundo certa *paideia*, vale dizer, um ideal civilizatório.” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1991, citados por SOMMERMAN, 2015, p. 194).

Tempos mais tarde, especificamente na década de 1990, a professora do Departamento de Ciências Humanas da Wayne State University, Julie Thompson Klein, publicou a obra *“Interdisciplinarity: history, theory & practice*, em que abordava o desenvolvimento histórico do conceito de interdisciplinaridade apontando a existência de 02 (duas) correntes dominantes. A primeira corrente defendia que a interdisciplinaridade consubstanciava-se em um conceito teórico, todavia, a segunda corrente entendia que tratava-se mais de um conceito prático/instrumental. Nessa oportunidade, a autora teceu críticas ao conceito de interdisciplinaridade apresentado no Seminário de Nice em 1970, por entender que aquela definição estaria mais voltada para o conceito de pluridisciplinaridade. (KLEIN, 1990, citada por SOMMERMAN, 2015, p. 176).

Motivo pelo qual, a referida autora propôs em 1990 a sua própria definição de interdisciplinaridade, no contexto teórico de que a “interdisciplinaridade não é uma temática nem um conteúdo. É um processo para realizar uma síntese integradora, um processo que normalmente começa com um problema, uma questão, um tópico ou um tema.” (KLEIN, 1990, citado por SOMMERMAN, 2015, p. 178). Assim, a interdisciplinaridade deixa de representar apenas uma troca ou interação, para representar um processo de realização de uma síntese integradora de saberes de duas ou mais disciplinas. (SOMMERMAN, 2015).

Já no final da década de 2000, o diretor do Programa de Estudos Interdisciplinares da Escola de Assuntos Urbanos e Públicos da University of Texas, Allen F. Repko, em sua obra *“Interdisciplinary research: process and theory”* apontava que “estudos interdisciplinares não são apenas um meio para obter um diploma; são um método sistemático para desenvolver nossa mente e nosso caráter.” (REPKO, 2008, citado por SOMMERMAN, 2015, p. 185). Segundo o autor, existe quase um consenso entre os pesquisadores da temática, de que a “integração” como sinônimo de síntese, é central na interdisciplinaridade, na medida em que “o verbo integrar significa ‘unir ou misturar em um todo funcional’. Então a integração interdisciplinar é a atividade de avaliar criticamente e combinar criativamente ideias e conhecimentos para formar um novo todo ou um avanço cognitivo.” (REPKO, 2008, citado por SOMMERMAN, 2015, p. 187).

Cumpra ainda mencionar que, para que seja possível desenvolver tal processo de integração³, pré-requisitos como do conhecimento disciplinar, habilidades integrativas, conhecimento integrativo⁴ e mentalidade integrativa⁵, se fazem necessários, sob pena de perpetuar um processo fragmentado e restrito de integração interdisciplinar. O que no âmbito da educação, representaria uma cegueira intelectual e o adestramento das mentes em um pensamento analítico, dado o seu caráter instrumental, totalmente desatrelado de uma educação para a compreensão, com a missão de fornecer as bases de conhecimentos da cultura e um pensamento analógico. (SOMMERMAN, 2015).

Lado outro, a repercussão dos estudos sobre a interdisciplinaridade, notadamente no âmbito da educação, também alcançou o Brasil no final da década de 1960 e sob a perspectiva de Fazenda “aprioristicamente, sem atentar-se para os princípios, muito menos para as dificuldades de sua realização. Impensadamente tornou-se a *semente* e o *produto* das reformas educacionais empreendidas entre 1968 e 1971 (nos três graus de ensino).” (FAZENDA, 2003, citada por SOMMERMAN, 2015. p. 196).

Para além desta questão acima sustentada, em 1976 na obra intitulada “Interdisciplinaridade e patologia do saber”, o pesquisador Hilton Japiassú apontou o conceito de interdisciplinaridade, sob a perspectiva de uma comunicação profunda entre os saberes ao invés do pensamento da interdisciplinaridade como um encontro de disciplinas. Este pensamento do autor foi influenciado pelas ideias de seu professor George Gusdorf, aqui citado anteriormente, razão pela qual Japiassú sustentava que a interdisciplinaridade deveria ser compreendida como uma “atitude” e não uma operação de síntese, na medida em que compreendia a interdisciplinaridade como uma “categoria de ação” decorrente do desenvolvimento das próprias disciplinas e não como uma categoria do conhecimento. (JAPIASSÚ, 1976, citado por SOMMERMAN, 2015, p. 196).

³ Repko observa que a integração interdisciplinar é muito mais um processo do que uma atividade, pois a primeira traz a noção de fazer mudanças graduais que conduzem de maneira muitas vezes não linear a um determinado resultado, enquanto a segunda traz muito mais a ideia de uma ação vigorosa e enérgica para realizar algo. (REPKO, 2008, citado por SOMMERMAN, 2015, p. 188).

⁴ Ser capaz de identificar os elementos disciplinares relevantes para o problema, identificar os conflitos entre eles e a causa dos conflitos, aplicar a técnica integrativa apropriada para criar ou descobrir um fundamento comum, produzir um conhecimento novo. (REPKO, 2008, , citado por SOMMERMAN, 2015, p. 188).

⁵ Segundo Repko, isso implica cultivar cinco qualidades mentais: saber o que é útil, mesmo que problemático; pensar de maneira inclusiva e integradora e não exclusiva; ser aberto para cada perspectiva, mas não se apegar a nenhuma delas; buscar um equilíbrio entre as perspectivas disciplinares; manter uma flexibilidade intelectual. (REPKO, 2008, citado por SOMMERMAN, 2015, p. 188).

Nesse contexto teórico, as definições sobre o conceito de interdisciplinaridade propostos por Klein e Repko vão ao encontro da teoria conceitual apresentada por Japiassú. Deste modo, a interdisciplinaridade é aqui entendida por esses pesquisadores, como um processo constante e profundo de trocas intersubjetivas entre os sujeitos, cujo um dos objetivos é a busca por uma “integração dos saberes das disciplinas envolvidas para a solução de determinado problema complexo, mas sem negar as disciplinas: ao contrário, elas são o seu fundamento principal.” (SOMMERMAN, 2015, p. 197).

Outra referência no estudo da temática da interdisciplinaridade no Brasil, é a educadora e pesquisadora Ivani Catarina Arantes Fazenda, que para fins didáticos descreveu a evolução do movimento interdisciplinar em três possíveis divisões teórico-históricas:

Esse movimento, se quisermos fracioná-lo para fins didáticos, poderia ser subdividido em três décadas: 1970, 1980 e 1990. Se optamos por um recorte epistemológico, diríamos, reduzida e simplificadamente, o seguinte: em 1970 partimos para uma *construção epistemológica da interdisciplinaridade*. Em 1980 partimos para a *explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção* e em 1990 estamos *tentando construir uma nova epistemologia, a própria da interdisciplinaridade*.

Entretanto, esse mesmo movimento poderia adquirir, quando olhado pela óptica das influências disciplinares recebidas, o seguinte perfil:

1970 – em busca de uma explicação filosófica;

1980 – em busca de uma diretriz sociológica;

1990 – em busca de um projeto antropológico.

Uma terceira tentativa de organização teórica no movimento da interdisciplinaridade nas três últimas décadas nos indicaria que em:

1970 - procurávamos uma definição de interdisciplinaridade;

1980 - tentávamos explicitar um método para a interdisciplinaridade;

1990 - estamos partindo para a construção de uma teoria da interdisciplinaridade. (FAZENDA, 1994, p. 17-18).

Nessa volta ao tempo, a autora buscava o fio condutor da história do conhecimento, para assim conseguir avançar em seus estudos sobre o conceito de interdisciplinaridade e sua aplicabilidade no âmbito da educação brasileira. Para a pesquisadora, a interdisciplinaridade além de possuir uma dimensão epistemológica, conforme também defende o autor Japiassú aqui já citado anteriormente, possui ainda com mais ênfase, uma dimensão pedagógica que articula a interação entre os sujeitos e subjetividades, pois como ressalta a pesquisadora, “as disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto.” (FAZENDA, 2003, citada por SOMMERMAN, 2015, p. 198).

Como aponta Sommerman (2015), a autora acima referida sustenta uma perspectiva fenomenológica da interdisciplinaridade, na medida em que o docente é convidado a se autoconhecer e conhecer as suas práticas, analisando-as introspectivamente. Assim é possível

perceber que a referida autora prioriza o encontro entre os indivíduos mais do que a articulação entre as disciplinas, concordando assim com o autor Japiassú, de que a interdisciplinaridade é uma categoria de ação que pressupõe algumas “atividades do sujeito”. Nesse viés, a autora associa determinadas atitudes do sujeito como elementos-chave para o desenvolvimento da interdisciplinaridade com ênfase no sujeito e na subjetividade, tendo elencado essas atitudes em:

abertura para outros modos de conhecimento; reciprocidade que impulsiona à troca e ao diálogo (com semelhantes, com diferentes e consigo mesmo); humildade ante a limitação do próprio saber; perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; desafio ante o novo e em redimensionar o velho; envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas neles envolvidos; construir sempre da melhor forma possível; responsabilidade; e destaca, de modo especial, a alegria, a revelação, o encontro e a vida. (FAZENDA, 2003, citada por SOMMERMAN, 2015, p. 198).

Na perspectiva dessa autora, o autoconhecimento, o diálogo, a colaboração e a intersubjetividade potencializam atitudes reflexivas sobre o agir e saber agir no campo da educação. Isto posto, tais atitudes do sujeito estão em consonância com uma metodologia interdisciplinar que possibilita “uma ascese humana, na qual se desenvolva a capacidade criativa de transformar a concreta realidade numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido do ser-no-mundo.” (FAZENDA, 1994, p. 69).

Afinal, para a referida pesquisadora, à sua época um professor interdisciplinar deveria trazer consigo a vontade de:

conhecer e pesquisar, possui um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente. Esse professor é alguém que está sempre envolvido com seu trabalho, em cada um de seus atos. Competência, envolvimento, compromisso marcam o itinerário desse profissional que luta por uma educação melhor. Entretanto, defronta-se com sérios obstáculos de ordem institucional no seu cotidiano. Apesar do seu empenho pessoal e do sucesso junto aos alunos, trabalha muito, e seu trabalho acaba por incomodar os que tem a acomodação por propósito. Em todos os professores portadores de uma atitude interdisciplinar encontramos a marca da resistência que os impele a lutar contra a acomodação, embora em vários momentos pensem em desistir da luta. Duas dicotomias marcam suas histórias de vida: luta/resistência e solidão/desejo de encontro. (FAZENDA, 1994, p. 31).

Portanto, sob a ótica da supramencionada autora, é necessário a construção de um projeto de capacitação docente que vise a metodologia interdisciplinar como uma investigação

gradativa da consciência pessoal dos professores, a fim de que eles se identifiquem como sujeitos de sua própria ação. Logo, destaca-se que o pensamento desta autora, sem que isso traga necessariamente uma visão atual generalizada, coaduna com a tese argumentativa delineada nesta pesquisa, sob o viés de considerar-se que, um processo de ensino-aprendizagem que priorize a formação integral dos alunos perpassa diretamente pela capacitação pessoal e profissional dos professores e gestores escolares, notadamente em relação ao conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira, que é o objeto central da presente pesquisa.

Para Lenoir (2005), um cientista da educação canadense, a abordagem fenomenológica definida por Ivani Fazenda, como sendo a capacidade do docente analisar introspectivamente a si mesmo e as suas práticas, com a finalidade de construir uma metodologia de trabalho interdisciplinar, deve ser complementada pela perspectiva instrumental (pragmática) e epistemológica (conceitual) da interdisciplinaridade na educação. Pois na visão do supracitado pesquisador, essas duas perspectivas que tratam respectivamente, do questionamento do saber como forma de resolver problemas sociais de diversas ordens, e, do questionamento dos processos de ensino-aprendizagem do aluno e sua ação no mundo com o escopo de compreender a complexidade, os fundamentos e os desafios das relações disciplinares, devem juntas com a concepção fenomenológica manter-se indissociáveis, a fim de enriquecerem a formação docente e construir um efetivo ensino interdisciplinar. (LENOIR, 2005, citado por SOMMERMAN, 2015, p. 202-203).

Outra contribuição do autor acima aludido, destaca-se na afirmativa de que a interdisciplinaridade possui o seu contexto disciplinar, na medida em que requer a interação entre pelo menos duas disciplinas que, por via de consequência, estabelecem uma “ligação clara entre interdisciplinaridade e didática.” (SOMMERMAN, 2015, p. 202). No entanto, Lenoir alerta que existe uma distinção entre *interdisciplinaridade científica* e *interdisciplinaridade escolar*⁶, sendo que para ele, a primeira tem por objeto de estudo as disciplinas científicas, cuja finalidade é a produção de novos conhecimentos e a resposta às necessidades sociais e, a segunda, tem como objeto de análise as disciplinas/matérias escolares e por finalidade a difusão

⁶ Lenoir também traz a reflexão do conceito de integração (parte central da definição atual de interdisciplinaridade) para o campo dos saberes escolares. Nesse contexto, ela deve se dar em três diferentes polos: a integração dos saberes deve ser realizada pelo professor (*integrative approach*), em seu currículo, em sua didática e em seu planejamento; deve ser realizada pelos educandos (*integrating process*), em suas aprendizagens; deve resultar em um conhecimento integrado (*integrated knowledge*), como resultado da aprendizagem. [...] Por isso, a interdisciplinaridade escolar articula-se em: interdisciplinaridade curricular, interdisciplinaridade didática e interdisciplinaridade pedagógica (LENOIR, 2011, citado por SOMMERMAN, 2015, p. 204).

do conhecimento e a formação de atores sociais. (LENOIR, 2011, citado por SOMMERMAN, 2015, p. 204).

Para fundar suas proposições a respeito da interdisciplinaridade na educação, é que nesse cenário de evolução histórica, na obra intitulada “A formação de professores na contemporaneidade: perspectivas interdisciplinares”, os seus autores definiram que a prática da interdisciplinaridade:

[...] requer o diálogo entre os diferentes saberes e as experiências de vida para que seja possível a construção de uma cultura que valorize a alteridade e a participação coletiva num mundo socialmente partilhado. Dessa forma, a dimensão ética da interdisciplinaridade é fundamental, pois não basta saber, ou ter consciência do caminho e da importância de uma construção pedagógica coletiva. O mais importante na prática coletiva de um projeto interdisciplinar é a disposição para aprender juntos com os demais e realizar trocas entre as diferentes áreas acadêmicas e, também, entre os diferentes tipos de conhecimento que juntos somam para atingirmos um patamar mais elevado no enfrentamento das demandas sociais, cada vez mais complexas em nossa sociedade. (ZITKOSKI; HAMMES; KARPINSKI, 2017, p. 8-9).

Portanto, segundo o entendimento dos autores supracitados, o paradigma interdisciplinar se fundamenta na relação teoria e prática, com o compromisso de transformar a realidade. Sendo que, suas vertentes epistemológicas, fenomenológicas e pragmáticas, possuem como objetivo elementar comum, a busca pela intervenção na realidade educacional com o escopo de humanizar os processos vivenciados. Entendimento este, que corrobora o objetivo principal da presente pesquisa, que é investigar e discutir como o conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira influencia na gestão escolar e docência, do ensino fundamental e médio, na rede estadual de ensino. De modo a propiciar eventualmente a sugestão do desenvolvimento de caminhos reflexivos, no âmbito da formação docente inicial e continuada, em sede de considerações finais, com o escopo de auxiliar gestores escolares e professores no cotidiano de sua prática educacional.

De acordo com Sommeman, não obstante ainda hoje subsista uma ampla discussão acerca de um conceito geral para a Interdisciplinaridade, no âmbito de suas pesquisas o autor pontua que a interdisciplinaridade pode ser vista, majoritariamente, como uma interação constante e coordenada entre disciplinas, para a resolução de um problema complexo. Contudo, sem deixar de perceber que, à integração de diferentes discursos, a formação de pontes entre estruturas disciplinares e a formulação de um quadro conceitual comum, remetem à construção de uma “metodologia comum das epistemologias de diferentes disciplinas.” (SOMMERMAN,

2015, p. 210). Segundo o referido autor, de modo geral, a finalidade da interdisciplinaridade estaria consubstanciada em:

[...] distinguir e articular saberes de diversas disciplinas acadêmicas para o tratamento de determinados problemas complexos que não podem ser resolvidos por abordagens monodisciplinares, multidisciplinares, nem pluridisciplinares; contribuir para uma formação mais global da pessoa e desenvolver a humanidade nos seres humanos, estruturando uma personalidade segundo uma certa *paideia*, ou seja, segundo um certo ideal civilizatório; incluir na pesquisa e no ensino as diferentes dimensões do sujeito pesquisador, professor e aluno; encontrar soluções cientificamente realizáveis e humanisticamente respeitáveis (SOMMERMAN, 2015, p. 210).

Assim, com foco no entendimento supra aludido, é possível compreender que a concepção teórica a respeito da finalidade da interdisciplinaridade apresentada por Sommerman, corrobora com o entendimento exposto anteriormente por Japiassú e Marcondes, no viés de que a interdisciplinaridade tem por escopo a formação integral do sujeito.

Do mesmo modo, sob a perspectiva de Santos *et al* (2014, p. 100), “os conceitos não são apenas abstrações. Eles têm consequências diretas na pedagogia e no comportamento humano; nas atuações e nas relações humanas. Mudar o conceito significa mudar a atitude”, isto é, as escolas influenciam no processo de ensino-aprendizagem por meio de um currículo que determina quais conteúdos devem ser ministrados e mediante estratégias conceituais definidas em reuniões pedagógicas. Isto posto, os conceitos contidos no currículo e nas determinações oriundas de estratégias pedagógicas de uma escola, podem elevar ou reduzir a fragmentação dos saberes evidenciando assim, a existência ou não da interdisciplinaridade na formação dos alunos no âmbito das escolas, notadamente as de natureza pública.

Para além de toda a evolução teórico-histórica da interdisciplinaridade, até então delineada e aqui compreendida como um princípio fundamental na formação integral do ser, neste momento retoma-se a abordagem do pensamento em rede, que é o tema principal desse tópico. A construção do pensamento em rede, tendo por base a comunicação colaborativa de saberes entre atores educacionais, entendidos nessa oportunidade como diretores, especialistas em educação básica e professores da rede estadual pública de ensino, é o que possivelmente determina um processo de ensino-aprendizagem qualitativo, sob o cenário de uma prática interdisciplinar.

Portanto, assim como a integração constitui um dos elementos essenciais para o estudo da interdisciplinaridade, no pensamento em rede ela pressupõe o seu fundamento. Por exemplo, nos atuais tempos de “pandemia do covid-19”, a interação entre todos os funcionários das

escolas básicas públicas brasileiras com os alunos e pais de alunos, por meio de variados veículos de comunicação, para o repasse de material virtual, mediação, produção, socialização do conhecimento e orientações legais de como proceder no regime especial de atividades não presenciais, é o que constitui o pressuposto da integração dessa rede de trabalho nas escolas. Sendo certo que, tal integração significa ao mesmo tempo o elemento essencial para que os eventuais prejuízos gerados aos alunos dentro desse processo de ensino-aprendizagem diferenciado sejam mitigados e, as normas de distanciamento social devidamente obedecidas. Assim, a interdisciplinaridade no exemplo citado, é representada pela interação entre os funcionários da escola, que pressupõe a integração dessa rede de trabalho.

À luz do exemplo supracitado e destacando-se a questão das orientações legais de como proceder no regime especial de atividades não presenciais, é possível observar que dentro de uma escola, notadamente as de natureza pública, o conhecimento/interpretação a respeito da legislação educacional brasileira, em um primeiro momento, deve ser de responsabilidade tanto de gestores escolares como de professores e não apenas da chefia imediata de hierarquia superior (setor de inspeção escolar ou superintendência regional de ensino), conforme corriqueiramente percebe-se no cotidiano escolar. O que não significa dizer que, em um segundo momento, esse conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira não deva ser de responsabilidade colaborativa e integrativa de todos os demais atores sociais de uma escola, como alunos, pais de alunos e membros da comunidade externa. De forma que o pensamento em rede tenha uma amplitude eficaz quanto a formação no conhecimento aprofundado e estruturado das normas e orientações legais que permeiam o âmbito das escolas públicas brasileiras.

Em contexto fático, o conhecimento/interpretação e utilização da legislação educacional brasileira pode ser observada em diversas ações do cotidiano de uma escola: inclusão, direitos de aprendizagem, variadas metodologias de ensino, avaliação, sistema de ciclos e séries; atendimento individualizado, cumprimento do calendário, elaboração de Regimento e Projeto Político Pedagógico e relação família-escola (eventos artísticos, reuniões, dentre outros). Motivo pelo qual pode se considerar que, no cenário da Educação Básica Pública Brasileira a construção do conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira se torna indispensável aos profissionais atuantes na área.

Por esse motivo, suscita-se na presente pesquisa a existência da hipótese de que, no âmbito das escolas públicas estaduais, não obstante gestores escolares e professores, de um Município sediado ao Sul do Estado de Minas Gerais, sejam hodiernamente cobrados a lidarem com questões legais da seara educacional, possivelmente não são devidamente incentivados e

qualificados para tanto apresentando uma defasagem (localização, interpretação e construção de sentido) quanto ao conhecimento da legislação educacional brasileira. O que em tese, pode interferir diretamente na prática educacional desses profissionais, aqui entendida como todo e qualquer ato funcional praticado no ambiente escolar e condizente com as suas atribuições específicas.

Deste modo, sob a perspectiva da interdisciplinaridade, neste momento defendida como a integração de saberes e a integração de pessoas (pensamento em rede), se considera à título de argumentação pessoal que, gestores escolares, professores e demais colaboradores devem trabalhar no cotidiano escolar em relação de interdependência e com a influência direta de um vasto leque de normativas educacionais, a fim de propiciar a construção de escolas públicas mais autônomas. Sendo possível vislumbrar ainda, a eventual relevância de se refletir sobre a construção/interpretação do conhecimento em termos de legislação educacional brasileira, sob o olhar da interdisciplinaridade, o que pode vir a ser o objeto de estudo de uma nova pesquisa.

Por todo o exposto, na próxima seção aborda-se a formação do conhecimento/interpretação dos profissionais educacionais em termos de legislação educacional brasileira, como pressuposto para a construção da autonomia das escolas públicas.

5 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NAS ESCOLAS

As escolas têm por um de seus objetivos, a produção e mediação do conhecimento, sendo ainda palco para a reprodução de ideologias. Isto posto, as escolas entendidas aqui como unidades sociais, são integradas e estruturadas dentro de um sistema educativo de ensino composto por um contexto social, político, econômico e ideológico. (PREVIATTI; CASTANHO, 2007).

Dito isso, a presente seção de construção teórica parte inicialmente da concepção conceitual dos termos “legislação educacional” e “autonomia”. Nesse contexto teórico, foram abordados como fontes de embasamento argumentativo, os ensinamentos de Cury (2000), Barroso (2004), Neves (1995), Lima (1988), dentre outros pesquisadores educacionais.

Após a conceituação dos termos supracitados, é apresentada a relação existente entre a legislação educacional e a construção da autonomia relativa das escolas, sob o viés específico da previsão da autonomia das escolas, a partir da legislação educacional brasileira. A análise da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram dois elementos-chave para a construção dessa subseção teórica.

No cerne da apresentação da relação acima mencionada, é explicitado ainda, a diferença entre “autonomia decretada” e “autonomia construída”, na concepção de Barroso (1996), bem como, a realização do aprofundamento da perspectiva de que dentro das escolas existem 05 (cinco) autonomias relativas interdependentes, conforme ensinamentos de Gadotti (2003). Nesse contexto teórico, aborda-se a relevância de uma formação estruturada e qualificada dos atores sociais componentes do quadro da Educação, aqui entendidos como diretores, especialistas em educação básica e professores, em termos de legislação educacional brasileira, com a finalidade de desenvolvimento da autonomia individual desses atores educacionais.

Na sequência, é apresentada a construção da “autonomia relativa” das escolas como princípio de uma gestão democrática da educação. A respeito da gestão democrática da educação, apresenta-se considerações sobre seus fundamentos teóricos com embasamento nas concepções de Paro (2017), Dourado (2007), Cury (2007), entre outros autores. Oportunamente nesse momento, foi possível eventualmente explicitar que o incentivo e qualificação de gestores escolares e docentes ao conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira, possivelmente influencia diretamente na construção de escolas autônomas e no desenvolvimento de gestões escolares participativas. O que pode vir a propiciar o alcance de

um fim maior, no caso, a construção de uma gestão democrática da educação como forma de promoção do exercício da cidadania.

Por fim, a presente seção apresenta a relação entre legislação educacional brasileira e a construção da autonomia relativa das escolas, notadamente as de natureza pública, articulando, sob uma ótica sociológica, que as escolas não são unidades burocráticas do Estado, mas sim, um espaço democrático de exercício do poder compartilhado que visa reforçar a necessidade de uma gestão democrática da educação para o exercício da cidadania

5.1 Concepções conceituais dos termos: legislação educacional e autonomia das escolas

Segundo o livro “Legislação Educacional Brasileira”, de Carlos Roberto Jamil Cury, o primeiro ponto que se deve compreender a respeito de Legislação Educacional, é que os termos desse título são provenientes de uma origem etimológica. De acordo com esse autor, “o termo *legislação* é a junção de dois termos: *legis* + *lação*. Ambos provêm do latim. *Legis* é o genitivo de *Lex* e *Latio* (+ *lação*) provém de um verbo latino *fero, ferre, tuli, latum*.” (CURY, 2000, p. 13).

A partir destes dois termos, tem-se que a expressão *lex/legis* significa (lei/da lei), e, segundo alguns intérpretes, a expressão também pode ter a sua origem no verbo latino *lego ou legere*, que significa - ler a palavra que foi pronunciada e escrita - ou, transmitir a outrem a responsabilidade de fazer algo em virtude de um contrato. Já o termo *lação (latio)*, significa levar, trazer, apresentar e transportar. (CURY, 2000).

Sob a perspectiva de Cury, não obstante o termo “legislação” possua significados variados, substancialmente a expressão representa:

[...] algo que foi “dito”, que foi “escrito” sob a forma de lei e que está sendo apresentado ou que está se dando a conhecer ao povo, inclusive para ser lido e inscrito em nosso convívio social.

A legislação, então, é uma forma de apropriar-se da realidade política por meio das regras declaradas, tornadas públicas, que regem a convivência social de modo a suscitar o sentimento e a ação da cidadania. Não se apropriar das leis é, de certo modo, uma renúncia à autonomia e a um dos atos constitutivos da cidadania. (CURY, 2000, p. 15).

Com base no supramencionado na citação, é neste contexto de apropriação das leis, para o exercício do convívio social, que conhecer a legislação representa um ato de cidadania, que não deve ser restrito aos componentes do poder judiciário, legisladores, advogados e

bacharéis em Direito. Afinal, é sob a perspectiva da democracia que a legislação ganha sentido, legitimidade e força de lei. (CURY, 2000).

Segundo o autor, de modo geral, entender a Legislação Educacional Brasileira, como um conjunto de leis que regulam matérias específicas afetas à seara da Educação, é o mesmo que dizer que “a lei é tanto um momento de formalização de práticas sociais como orientação para as políticas públicas da educação nacional”. (CURY, 2000, p.79).

Cumprе salientar que, dentro da seara da Educação existem diversos órgãos executivos e normativos. Por exemplo, em nível federal, existe o **MEC (Ministério da Educação)**, cuja função é elaborar e executar políticas educacionais e o **Conselho Nacional de Educação**, que se manifesta por meio da expedição de Resoluções procedentes de Pareceres homologados pela autoridade executiva competente. Sendo certo que, o Conselho Nacional de Educação possui funções normativas, consultivas/deliberativas (interpretação da legislação educacional para a sua devida aplicação) e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação. (CURY, 2000).

Por sua vez, em nível estadual e municipal, existem os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, que possuem funções normativas, consultivas/deliberativas e de assessoramento as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, os quais possuem função executiva, normativa e consultivas/deliberativas e de assessoramento ao Governador do Estado e Prefeitos dos Municípios, respectivamente. (CURY, 2000).

Portanto, percebe-se que no contexto legal cada órgão acima mencionado, tem autonomia para expedir comandos normativos de acordo com suas atribuições específicas no âmbito da Educação, que devem ser, por via de consequência, seguidos por toda comunidade educacional. Por conseguinte, é necessário que os atores sociais, aqui destacados como diretores, especialistas em educação básica e professores que compõem os quadros das escolas, notadamente as de natureza pública, consigam visualizar que tais comandos normativos possuem hierarquia entre si.

Além disso, é preciso reconhecer que regularmente no cotidiano escolar será indispensável que a comunidade educacional saiba distinguir, mediante o conhecimento da legislação educacional brasileira, qual imperativo deve ser hierarquicamente seguido, uma vez que nas palavras do pesquisador educacional Barroso (2004, p. 50): “Os decretos, portarias e outros normativos sucedem-se numa lógica aditiva que faz com que coexistam, sincrónica ou diacronicamente, medidas similares, contraditórias ou recorrentes num processo sedimentar de difícil elucidação”.

Lado outro, em relação à perspectiva conceitual da expressão “autonomia das escolas”, tem-se que a origem etimológica do termo “autonomia” provém da junção de dois termos gregos: *autos* + *nomos*, que significam, respectivamente, (si mesmo/lei). Assim, autonomia representa o sentido de autoconstrução, autogoverno, autogestão. (PREVIATTI; CASTANHO, 2007).

As pesquisadoras da Educação, Previatti e Castanho (2007), no artigo “A autonomia das escolas públicas: limites e possibilidades” defendem que apenas existe autonomia escolar quando:

a unidade é capaz de se autogovernar, tomar decisões, ter representação, fixar normas, poder optar e decidir questões internas. A autonomia é uma questão pedagógico-administrativa, mas acima disso é uma questão política e histórica. Sendo assim, “não existe uma autonomia absoluta, ela será sempre relativa e determinada historicamente”. (GADOTTI, 2003, citada por PREVIATTI; CASTANHO, 2007, p. 400).

Sob a perspectiva dessa citação, as autoras entendem que sem o governo de si mesmas (autonomia relativa), as escolas, notadamente as de nível público, são sinteticamente terminais cumpridores de normas e circulares do Ministério da Educação. E como tais, o seu objetivo é reduzido às questões de tarefas burocráticas, dados e resultados quantitativos. (PREVIATTI; CASTANHO, 2007).

Ainda, neste mesmo cenário teórico, atinente à autonomia relativa das escolas, o intelectual brasileiro, Barroso no livro “O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída”, pontua que:

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis. (BARROSO, 1996, p. 17).

Como se vê, de acordo com a ótica de Barroso, as instituições educativas possuem autonomia relativa, uma vez que para o exercício de suas atividades devem se submeter às legislações de cunho geral e de cunho específico, tais como: a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares, normas expedidas pelas Secretarias de Educação e Conselho Nacional de Educação, dentre outras. Dessa forma,

não obstante as escolas possuam autonomia decretada com previsão em dispositivos legais, como forma de promoção do princípio da gestão democrática, percebe-se de modo epistemológico, que essa autonomia ainda necessita ser construída, tanto do ponto de vista das escolas como dos sistemas de ensino.

Ademais, esse mesmo pesquisador educacional, adaptando o conceito de “igualdade de oportunidades” de Dubet, que entende que “a igualdade de oportunidades é, portanto, uma ficção necessária. Uma ficção porque é pouco provável que ela se realize totalmente; necessária porque não é possível educar sem se acreditar nela” (DUBET, 2004, citado por BARROSO, 2004, p. 49), entende que o conceito de “autonomia das escolas” compreende que raramente essa dita autonomia não tem sido uma ficção.

Segundo o autor, em contextos fáticos e sob uma perspectiva crítica, poucas são as vezes em que a autonomia das escolas ultrapassa o discurso político e se aproxima de sua concretização efetiva. Contudo, tal autonomia tornou-se uma “ficção legal necessária”, destinada ao contexto de estratégia política, para legitimar os objetivos de controle e administração por parte do governo. (BARROSO, 2004).

Nesse viés da autonomia relativa das escolas, é importante trazer à baila o entendimento de Neves no livro “Autonomia da escola pública: um enfoque operacional”, que defende a autonomia relativa das escolas como:

[...] um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas ao cidadão (aluno e responsável) a quem servem, em vez de encaminhá-lo para órgãos centrais distantes onde ele não é conhecido e, muitas vezes, sequer atendido. A autonomia coloca na escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer, sem repassar para outro setor essa tarefa e, ao aproximar escola e famílias, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que caracteriza como uma categoria eminentemente democrática (NEVES, 1995, p. 99).

Com foco no entendimento supra aludido, é possível compreender que uma efetiva autonomia relativa das escolas, possibilitaria o desenvolvimento dos seus aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, além de viabilizar a participação cotidiana dos diversos atores sociais que contribuem para o processo de tomada de decisões das escolas. Porém, essa autonomia relativa necessita ser compreendida como um processo de construção e não como um processo meramente burocrático, com enfoque operacional político.

A seu turno, não admira que, Lima (1998), em seu estudo a respeito da evolução da administração educativa, à época da Reforma Educativa (1987-1991), tenha asseverado que:

Do ponto de vista da lógica reformista, iniciada em 1986, parecerá difícil não concluir que a "reforma da administração do sistema educativo e das escolas" terá sido uma reforma fracassada. Com efeito, a análise aqui conduzida revela como o paradigma da administração centralizada tem persistido, como do ponto de vista normativo o "modelo" de 1976 continuou, de facto, e generalizadamente, a vigorar, como as promessas e as expectativas em torno da autonomia das escolas permaneceram por cumprir. (LIMA, 1998, p. 80).

Assim sendo, é possível considerar que eventualmente o estado de letargia nacional que assolava as escolas naquele tempo da "Reforma Educativa", subsiste ainda nos tempos atuais, se analisarmos que em contextos fáticos a administração das escolas ainda permanece sendo exercida de forma centralizada. Porém, agora com contornos diferentes, dada a dinamicidade das relações sociais, políticas e econômicas que permeiam o sistema educacional.

Insta ressaltar que, a construção da autonomia relativa das escolas, é uma forma de reforçar as identidades destas e reconhecer que dentro de certos limites e condições, os órgãos representativos das escolas são capazes de exercer uma gestão escolar de melhor qualidade quando comparada ao gerenciamento da administração central ou regional. Sendo assim, essa autonomia não pode ser entendida como uma forma do Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas sim, uma forma interdepende de promoção de uma gestão escolar democrática de qualidade. (BARROSO, 2004).

Motivo pelo qual, não é possível ignorar que a construção da autonomia relativa das escolas eventualmente deve ser compreendida a partir das previsões normativas contidas na legislação educacional. Por isso, aborda-se na subseção seguinte a construção dessa autonomia relativa das escolas públicas, sob a perspectiva da legislação educacional brasileira.

5.2 A autonomia das escolas, a partir da legislação educacional brasileira

A partir do pressuposto de que sem a autonomia relativa das escolas não é possível o desenvolvimento qualitativo de uma gestão escolar democrática, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação expressaram normativamente em seus textos a tutela ao direito à autonomia, liberdade e gestão democrática das escolas, notadamente as escolas de ensino público. (PREVIATTI; CASTANHO, 2007).

De acordo com o artigo 1º e o artigo 206, ambos da Constituição Federal de 1988, constitui-se como princípio fundamental do Estado Democrático de Direito, a participação democrática da população, sendo dever do Estado e de todos, a proteção ao pluralismo de ideias

e concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino, notadamente do ensino público. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seus artigos 14 e 15, regulamenta, respectivamente, que: “Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática de ensino público básico” e que “Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira”. (PREVIATTI; CASTANHO, 2007).

Todavia, é importante salientar que é difícil vislumbrar a construção da autonomia relativa das escolas que, por via de consequência, propiciaria o desenvolvimento qualitativo de uma gestão escolar democrática, quando as normas, orientações curriculares e pacotes pedagógicos são elaborados e definidos exclusivamente por órgãos exteriores às unidades escolares. Passados, quase 24 (vinte e quatro) anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a tão sonhada autonomia das escolas é ainda praticamente imperceptível dentro do sistema educacional brasileiro. (PREVIATTI; CASTANHO, 2007).

Para além dessa perspectiva crítica, a respeito da autonomia relativa das escolas brasileiras, o pesquisador educacional Gadotti cita que a autonomia relativa das escolas pode ser dividida em 05 (cinco) espécies interdependentes:

- Autonomia filosófica – valores que são transformados em fins e objetivos.
- Autonomia política – frente à política educacional.
- Autonomia administrativa – operacionalizar os objetivos políticos e filosóficos.
- Autonomia pedagógica – capacidade de definir o currículo da escola.
- Autonomia didática – liberdade em relação às atividades de ensino-aprendizagem. (GADOTTI, 2003, p. 10).

Nesse contexto teórico, é possível perceber que a verdadeira construção da autonomia relativa das escolas vai além da descentralização do seu setor administrativo e pedagógico. Isso porque, as escolas são agora compreendidas como construções sociais, cujo papel dos indivíduos e o contexto social e histórico da sua ação, representam função elementar nesse processo de “construção da autonomia”⁷. Segundo Barroso, tal processo de construção

⁷ A adoção de uma perspectiva crítica no estudo da autonomia da escola obriga, por isso, a distinguir as várias lógicas presentes no processo de devolução de competências aos órgãos de governo da escola, separando dois níveis de análise: *a autonomia decretada e a autonomia construída*.

No primeiro caso, trata-se de *desconstruir* os discursos legitimadores das políticas de descentralização e de autonomia das escolas, interpretando as formas e fundamentos das medidas que são propostas e, ao mesmo tempo, confrontando-as com as estruturas existentes e as contradições da sua aplicação prática.

corresponde ao “jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objectivos colectivos próprios.” (BARROSO, 1996, p. 10).

A este propósito, a pesquisadora Macedo assinala que:

A escola aumenta a sua autonomia através das múltiplas dependências-interacções que estabelece com os outros sistemas, tendo em conta as necessidades e finalidades que identifica. É na multiplicidade de dependências, de inter-relações, que se criam condições favoráveis à integração da escola no processo de desenvolvimento da sociedade. A variedade das dependências que desenvolve produz diferença. A gestão destas dependências é autonomia de escola. (MACEDO, 1995, p. 87).

Assim, a concepção teórica dessa pesquisadora corrobora com o entendimento exposto anteriormente por Barroso, no viés de que a autonomia relativa das escolas é o resultado da confluência de vários interesses e do equilíbrio de forças entre diferentes detentores de influência interna e externa (governo e seus representantes), presentes no campo político, pedagógico e gestor. Sendo a interação dos diferentes atores de influência interna, aqui destacados como diretores, especialistas em educação básica, docentes, alunos, pais e membros da comunidade local, que por sua vez possuem suas autonomias individuais, a expressão de uma unidade social representada pela existência das escolas.

Motivo pelo qual, Barroso sustenta que, para que a autonomia individual desses atores sociais, notadamente de diretores, especialistas em educação básica e docentes, seja colocada ao serviço de determinados objetivos organizacionais das escolas, com a finalidade de desenvolver um processo coletivo de mudança que priorize a construção da autonomia relativa das escolas, se faz necessário o desenvolvimento de 03 (três) tipos de intervenção:

- Promover na escola "uma cultura de colaboração e de participação entre todos os que asseguram o seu funcionamento, incluindo a própria definição e a realização dos objectivos organizacionais.
- Desenvolver nas escolas formas diversificadas (individuais e colectivas) de liderança, sem a qual não se podem empreender os difíceis e complexos processos de coesão necessários a que a escola se constitua como um sujeito social coerente e encontre o justo equilíbrio entre as diversas referências que podem inspirar a acção educativa (para citar Derouet, 1992, para quem o funcionamento da escola é, essencialmente uma questão de "justeza" e de "justiça").
- Aumentar o conhecimento, por parte dos próprios membros da organização, dos seus modos de funcionamento e das regras e estruturas que a governam. Esta aprendizagem organizacional (da e pela organização) constitui um

No segundo caso, trata-se de *reconstituir* os "discursos" das práticas, através de um processo de reconhecimento das formas de autonomia emergentes no funcionamento das escolas, nas estratégias e na acção concreta dos seus actores. (BARROSO, 1996, p. 10).

instrumento necessário para que os actores de uma organização conheçam o seu próprio campo de autonomia e o modo como está estruturado. (BARROSO, 1996, p. 11).

Segundo Barroso (1996), uma escola que conhece a sua comunidade educacional, o modo como está estruturada e que busca o desenvolvimento da autonomia individual de seus próprios membros, é uma escola que prima pela autonomia como um pressuposto para a construção de um processo de mobilização social. Isto posto, para que os próprios membros das escolas desenvolvam uma consciência crítico-reflexiva de suas ações praticadas no cotidiano escolar e responsabilidade social, que advém da refletividade de tais ações, é necessário que entendam a construção da autonomia relativa das escolas, como uma forma de reforçar o princípio da gestão escolar democrática, e, por via de consequência, também uma forma de construir uma cultura democrática.

A partir de todos os pressupostos até então delineados e tendo neste momento como foco à autonomia individual de gestores escolares e docentes, é que a presente pesquisa teve como problema de investigação o seguinte questionamento: Como o conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira influencia na gestão escolar e docência, do ensino fundamental e médio, na rede estadual de ensino?

Com a finalidade de responder a essa indagação reflexiva, primeiramente trazemos à baila as palavras do autor Tardif, em sua obra denominada “Saberes Docentes e Formação Profissional”, sob a perspectiva de que “o ensino exige do trabalhador a capacidade de utilizar, na ação cotidiana, um vasto leque de saberes compósitos”. (TARDIF, 2002, p. 66). Dentro do campo de experiência e atuação de gestores escolares e docentes, Tardif assinala que esses “saberes”:

[..] quando vistos como saberes-na-ação (*knowing-in-action*) (Schon, 1983), parecem ser fundamentalmente caracterizados pelo “polimorfismo do raciocínio” (George, 1997), **isto é, pelo uso de raciocínios, de conhecimentos, de regras, de normas e de procedimentos variados**, decorrentes dos tipos de ação nas quais o autor está concretamente envolvido com os outros. [...] (TARDIF, 2002, p. 66, grifos nossos).

Portanto, um dos conhecimentos (saberes) que estão presentes na atuação docente e na gestão escolar, são os conhecimentos de regras e normas, notadamente do ordenamento normativo referente ao campo educacional (legislação educacional). Assim, como na concepção de de Cury, o ideal a ser perseguido pelos profissionais da educação deve ser o domínio do “(...) ordenamento normativo de seu campo profissional, de seu campo de interesse

e de sua sociedade.” (CURY, 2002, p. 9). Sendo assim, não é razoável considerar que gestores escolares e docentes ignorem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Estatuto do Magistério, Acordos Sindicais, dentre outros, na medida em que na qualidade de profissionais do ensino a expectativa é que eles devem conhecê-las mais do que os outros cidadãos comuns. (CURY, 2002).

Deste modo, é possível considerar que o conhecimento/interpretação e utilização da legislação educacional brasileira pode ser observado em diversas ações do cotidiano de uma escola, como nos direitos de aprendizagem, variadas metodologias de ensino, avaliação, sistema de ciclos e séries, atendimento individualizado, cumprimento do calendário, elaboração de Regimento e Projeto Político Pedagógico e outros. Sendo assim, se torna relevante pensar na formação inicial e continuada de profissionais da Educação, oportunamente nesse momento, com foco na formação pertinente ao conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira. Afinal, essa formação tanto quanto um direito, é definida em nosso ordenamento jurídico como um dever do Estado. Motivo pelo qual, a Lei nº 9.394/96 comumente conhecida por Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, preceitua em seu artigo 62, § 1º, que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

Portanto, infere-se que a inserção de profissionais educacionais em cursos de formação inicial e continuada que, contemplem a necessidade de formação aprofundada no conhecimento/interpretação da legislação do seu campo profissional (legislação educacional) e da sociedade em que vive, possui influência direta na prática das ações desses profissionais. Assim, é possível considerar que essa formação estruturada e qualificada eventualmente representa as condições necessárias para a construção do exercício da autonomia individual, que por sua vez, simboliza um pressuposto para a realização de um trabalho coletivo e interdisciplinar no âmbito das escolas.

Isto porque, a construção do conhecimento pautado na concepção de um processo de desenvolvimento permanente e emancipatório, pode vir a ser capaz de propiciar a concretização da autonomia relativa das escolas tão exaustivamente prevista dentro da legislação educacional brasileira. Logo, o direito à educação (formação), “parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. [...] o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação.” (CURY, 2007, p. 486).

Assim sendo, para que a construção da autonomia relativa das escolas prevista na legislação educacional brasileira se torne uma realidade, é relevante considerar que os atores

sociais que compõem o cenário da Educação, possivelmente devem deter o conhecimento/interpretação da legislação educacional de forma estruturada e legítima. De modo que, em um primeiro momento, esse conhecimento/interpretação possa propiciar a libertação do seu pensamento crítico-reflexivo e, em um segundo momento, contribuir para a construção da autonomia relativa das escolas.

Diante desse olhar teórico, a educação pregada nas escolas poderá vir a contribuir para cumprir a sua função social, que é diminuir as discriminações, possibilitar a equidade, formar cidadãos e, reforçar a necessidade de se refletir sobre uma gestão democrática da educação para o exercício da cidadania, a qual passa-se a discorrer na próxima subseção.

5.3 A autonomia das escolas como princípio de uma gestão democrática da educação

Silva (1996) propõe o início da cultura burocratizada no âmbito das escolas, a partir da publicação do Decreto de nº 7.510 de 1976, que representava a forma de servir aos interesses da conservação social. Segundo o autor o referido decreto estabelecia normas rígidas em relação a divisão do trabalho, impessoalidade, padronização e formalidade, que privilegiavam a propagação da racionalização entre Secretarias de Educação e instituições, como uma forma efetiva de controle às unidades escolares.

Segundo as pesquisadoras da Educação, Previatti e Castanho, antigamente o supramencionado decreto potencializava a hierarquização entre os órgãos educacionais, sendo eles: “Gabinete do secretário, Coordenadoria de Normas, Coordenadoria de Ensino, Divisão Regional e Especial de Ensino, Delegacia de Ensino e por último a unidade escolar.” (PREVIATTI; CASTANHO, 2007, p. 396). Mas, em 1995 a Divisão Regional e Especial de Ensino, foram extintas pelo Decreto de nº 39.902 e suas funções deslocadas para os outros órgãos educacionais que ainda permaneceram ativos.

Na concepção das pesquisadoras acima aludidas e sob uma ótica crítica e de superação, na estrutura de uma escola burocrática existe uma dicotomia entre dirigentes e executores, cujo poder de tomada de decisão e o controle, estão depositados nas mãos dos órgãos educacionais superiores restando apenas às essas escolas, a função de executar as tarefas que lhe são impostas e prestar contas aos órgãos superiores. (PREVIATTI; CASTANHO, 2007). Dessa forma, “[...] a escola burocrática não forma governantes, mas governados.” (GADOTTI, 2003, p. 55).

Por sua vez, Paro (2002) assinala que, a exacerbada racionalização de normas, regulamentos e documentos, com a finalidade de regular as atividades e os procedimentos do cotidiano escolar, muitas das vezes comprometem o processo educativo, por estarem

desvinculados da realidade e se mostrarem inadequados para as soluções dos problemas que ocorrem no interior das escolas. Portanto, é possível inferir que, “a luta pela autonomia da escola é principalmente contra a burocracia.” (PREVIATTI; CASTANHO, 2007, p. 398).

Lado outro, em dissonância com essa perspectiva de escola burocrática e no intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira, que Gadotti também afirma que:

A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. A eficácia dessa luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo caminho de construção da confiança na escola e na capacidade dela resolver seus problemas por ela mesma, confiança na capacidade de autogovernar-se (GADOTTI, 1995, p. 202).

Logo, pensar na autonomia da sociedade, sobretudo nas políticas públicas educacionais e na gestão democrática da educação no território brasileiro, a partir da defesa de um processo educativo de qualidade, é pensar nas convergências e divergências dos modos de regulação dos sistemas de ensino, previstos legalmente nos ordenamentos jurídicos brasileiros. Nesse cenário, em um discurso voltado à descentralização do ensino, Dourado em seu artigo “Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas”, afirma que:

Assegurar condições políticas e de gestão para o envolvimento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação das ações e programas de universalização da educação básica, bem como a melhoria da educação nos diferentes níveis e modalidades, é tarefa dos poderes públicos. No Brasil, dada a natureza patrimonial do Estado, muito há que ser feito, a fim de garantir a participação da sociedade civil nas políticas públicas, especialmente na educação. (DOURADO, 2007, p. 939).

Para efeito dessa afirmativa e considerando a especificidade do sistema educacional brasileiro, é que o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 deixa claro que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”. Dessa definição bela e forte, é estreme de dúvidas que, pensar nas escolas como instituições que têm o condão de contribuir para a transformação social significa “tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola.” (PARO, 2017, p. 13).

Diante de todo o exposto, é possível perceber a partir do nível ideológico, que ao longo do contexto histórico-cultural do Brasil, existiram possivelmente 02 (duas) lógicas antagônicas no cenário da educação brasileira. Uma que defendia um sistema educacional centralizador, burocrático e hierarquizado e outra que defendia um sistema descentralizado, participativo, autônomo relativamente e integrado. E, por mais tautológico que pareça ser, a racionalização centralizadora e burocrática eventualmente ainda hoje está mais presente do que se imagina, na teoria e na prática da gestão das escolas públicas brasileiras.

Por isso, o debate a respeito da construção da autonomia relativa das escolas como princípio de uma gestão democrática da educação, nunca se fez tão substancial, na medida em que em termos de conjuntura fática, a racionalidade técnica neoliberal⁸ eventualmente existente no discurso que fundamenta as políticas públicas educacionais, reforça essa postura centralizadora-burocrática dentro do sistema educacional brasileiro. E, esse discurso em boa parte do tempo representa um contrassenso ao processo de desenvolvimento da formação cultural e construção de uma sociedade democrática pautada pelo sentido humanista da educação escolar e pela racionalidade estética. Contudo, é relevante pontuar que a existência dessa racionalização técnica se compreendida e utilizada com base em princípios que visem a gestão democrática da Educação, possivelmente pode vir a priorizar a ótica geral de sistema educacional descentralizado.

De acordo com o perseverante pensamento de Paro em “Gestão Democrática da Escola Pública”, é necessário se aproveitar das contradições existentes na realidade social como molas propulsoras destinadas à transformação social e não utilizar o discurso da supremacia dos determinantes estruturais como explicação para a letargia nacional, aguardando-se que milagrosamente a sociedade se transforme em uma nação verdadeiramente democrática. E, por via de consequência, as escolas se transformem em instituições sociais embasadas em uma

⁸ [...] capaz de orientar internamente a prática efetiva dos governos, das empresas e, para além deles, de milhões de pessoas que não têm necessariamente consciência disso. O neoliberalismo define certa norma de vida [...] que impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, [...] obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. Trata-se de uma nova razão do mundo, cujo sucesso normativo pode ser descrito como político, econômico, social e subjetivo, enfim, integra todas as dimensões da existência humana. [...] O neoliberalismo antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.15-16).

gestão escolar democrática. Afinal, “a democracia não se concede, se realiza.” (PARO, 2017, p. 26).

Nas palavras literais de Cury, gestão democrática da educação é:

[...] ao mesmo tempo, por injunção da nossa Constituição (art. 37) (BRASIL, 1988): transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta. (CURY, 2007, p. 494).

E nesse contexto teórico de gestão democrática da educação, antes de tudo, é importante ressaltar que no entendimento do pesquisador supramencionado, essa gestão inicialmente representa tanto uma abertura ao diálogo quanto à busca permanente de caminhos reflexivos e concretos que conduza à democratização das escolas brasileiras. Sendo certo que, o escopo final é o de materializar o direito à educação mediante um processo significativo de ensino-aprendizagem.

Afirma-se rotineiramente em discursos ideológicos que, a escola além de ser um espaço de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem é também um locus de construção da democracia. Razão pela qual, defende-se na presente pesquisa, a importância de se pensar o processo de construção da gestão democrática da educação, que representa uma macro esfera, iniciando-se pela construção da autonomia relativa das escolas, que poderia ter por objetivo a promoção do desenvolvimento gradativo de uma gestão escolar democrática, que neste caso representaria uma microesfera. Pois, se partirmos do pressuposto de que indivíduos autônomos, em termos de conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira, contribuem para a construção da autonomia das escolas, infere-se que o desenvolvimento de uma gestão escolar democrática como previsto na legislação educacional brasileira, possivelmente seria um objetivo tangível.

Portanto, sob perspectiva pessoal, pensar na construção da autonomia relativa das escolas como princípio de uma gestão democrática da educação, é indubitavelmente pensar em uma sociedade mais justa, humana e igualitária, onde todos tenham a oportunidade de “desenvolver-se como seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter.” (FERREIRA, 1998, p. 113).

Cumprido salientar que, refletir sobre a construção da autonomia relativa das escolas, a partir do conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira, aqui nessa pesquisa

significa opor-se ao pensamento puramente tecnicista de que normas e leis são ferramentas burocráticas que somente privilegiam um sistema educacional centralizado e hierarquizado. Isto porque, a racionalização técnica se compreendida e aplicada com base em princípios norteadores de uma gestão democrática, se torna possivelmente compatível com a lógica do sistema educacional descentralizado. Logo, é possível considerar que conhecimento (saber) representa poder aos indivíduos, não sendo plausível imaginar que transformações sociais à nível interno de escolas e à nível externo de sistema educacional e sociedade, possam ser possíveis de se concretizar com a ausência da apreensão, interpretação e aplicação do aparato legal que regula a possibilidade dessas transformações sociais.

Por isso, o conhecimento, enquanto emancipação no presente contexto teórico, assenta-se na possibilidade de os atores sociais inseridos no campo educacional reivindicarem e participarem da elaboração de políticas públicas educacionais que sejam mais condizentes com a realidade e problemas vivenciados pelas escolas brasileiras, em atenção ao princípio da gestão democrática da educação. Assim, como ao mesmo tempo propicia às escolas a construção de sua autonomia relativa como forma de promoção de uma gestão escolar democrática, sob essa perspectiva, “a autonomia impõe um novo padrão de política, planejamento e gestão educacionais, tanto do ponto de vista da escola como dos sistemas de ensino.” (NEVES, 1995, p. 97).

Nesse contexto de construção da autonomia relativa das escolas, gestão democrática e de melhor incentivo e qualificação à comunidade educacional em relação ao conhecimento (localização, interpretação e construção de sentido) da legislação educacional brasileira, com o escopo de ter uma educação de qualidade, e, por via de consequência, uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, é que se defende que muito se tem ainda que realizar para que esses valores se tornem uma realidade. Pois, como ensina Dourado, Oliveira e Santos, a qualidade da educação envolve múltiplas dimensões indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, de modo que compreendida como um fenômeno complexo, “a qualidade da educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula [...]” (DOURADO *et al*, 2007, p. 9).

Com base no pressuposto da concepção de que uma educação de qualidade é um fenômeno complexo e abrangente, considerou-se relevante abordar na presente subseção a articulação existente entre o conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira e a construção da autonomia relativa das escolas. A partir desse referencial teórico, foi possível a promoção de um debate dialético entre as possibilidades e limites de uma gestão escolar autônoma e democrática, e, a compreensão de que a própria escola também é capaz de encontrar

soluções para os seus problemas sociais internos.

Do mesmo modo que é possível inferir que, os limites para a construção e exercício dessa autonomia relativa que aponta para uma gestão escolar democrática, são parte integrante de um contexto teórico que perpassa necessariamente pelo estudo e formação do conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira. Portanto, no contexto dessa pesquisa/investigação, acredita-se que para a construção de uma gestão escolar democrática que permita modificar suas concepções práticas em benefício da comunidade escolar, faz-se necessária a compreensão ampla do conhecimento teórico do campo de atuação, o que significa dizer que, a formação do conhecimento/interpretação com foco na temática da legislação educacional brasileira, tem influência direta no cotidiano escolar de todos os membros que compõem uma escola.

Assim, com base nos polímatas autores, Barroso (2004) e Paro (2017), que articulam concepções de autonomia e gestão democrática, sob a perspectiva da experimentação, determinação e disposição dos próprios sujeitos históricos, como atitude fundamental para a construção de escolas democráticas, é possível se pensar em uma construção mais ampla, no caso, na construção de uma cultura democrática. E isto, deve nos preocupar filosoficamente e nos mobilizar socialmente na busca por alternativas pedagógicas e políticas para recompensar o processo de ensino-aprendizagem e finalmente materializar de forma efetiva o direito a uma educação de qualidade no Brasil com espírito crítico, ético e livre.

Afinal, conforme afirma Lima, é em direção ao seu autogoverno e democratização de práticas pedagógicas entre professores e alunos, que as escolas poderão vir a propiciar uma educação comprometida com a autonomia dos educandos, pois “uma escola (mais) democrática é, por definição, uma escola (mais autónoma), em graus e extensão variáveis e sempre em processo.” (LIMA, 2000, p. 75).

Por todo o exposto, no intuito de investigar e discutir como o conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira influencia na gestão escolar e docência do ensino fundamental e médio, na rede estadual de ensino. De modo a propiciar eventualmente a sugestão do desenvolvimento de caminhos reflexivos, no âmbito da formação docente inicial e continuada, em sede de considerações finais, com o escopo de auxiliar gestores escolares e professores no cotidiano de sua prática educacional, é que aborda-se na seção seguinte a organização metodológica utilizada para a obtenção dos dados na presente pesquisa de campo.

6 METODOLOGIA

Conforme afirma Demo (1996, p. 34), pesquisar é estabelecer um “diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”, na intenção de alcançar respostas para os questionamentos propostos, sendo certo que para chegar a esse intento se faz necessário um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico [...] mediante o emprego de procedimentos científicos”. (GIL, 1991, p. 42). A seguir será apresentada a classificação metodológica, método, instrumento de coleta de dados e plano de análise de dados que foram utilizados nesta pesquisa de campo.

No contexto da metodologia, o entendimento dos autores Ludke e André (1986), parte da concepção de que há uma tendência nas pesquisas no cenário da educação pela utilização da metodologia qualitativa, na medida em que os dados a serem coletados são em sua grande maioria descritivos. Razão pela qual, a presente pesquisa adotou a metodologia mista (quantitativa), com maior ênfase nesta última.

Em relação ao método, Creswell aponta que:

O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados. (CRESWELL, 2010, pág. 26).

Deste modo, o método adotado na presente pesquisa, foi o método indutivo, posto que este é caracterizado pela observação de casos da realidade concreta da qual deriva as generalizações (GIL, 1999; LAKATOS; MARCONI, 1993). Tal característica se amolda a saber, ao objeto da presente pesquisa, notadamente nas questões abertas, razão pela qual o método foi adotado.

A pesquisa tem caráter exploratório, contudo foi composta também por parte descritiva, uma vez que foram descritas as características e experiências de determinados grupos de profissionais da seara educacional. Nas palavras corroborativas do autor Gil “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (GIL, 1999, pág. 44), razão pela qual adotou-se tal caráter de pesquisa no presente estudo.

Em relação à construção do instrumento de coleta de dados, foram elaborados 03 questionários estruturados específicos (apêndice a, b e c), a fim de identificar os objetivos específicos de como gestores escolares e professores lidam com questões legais gerais e

específicas à sua área de atuação, que envolvam a temática da legislação educacional brasileira, bem como, analisar os elementos ou as características que determinavam as posições de gestores escolares e professores na escala de conhecimento da legislação educacional brasileira. Os aludidos questionários estruturados foram respondidos sem consulta e presencialmente nas dependências das escolas participantes, observadas todas as normas de segurança sanitária (distanciamento entre os respondentes e utilização de máscara, gel e luva descartável), dado o contexto pandêmico existente.

Cada questionário estruturado foi destinado a um tipo de profissional da área da educação, no caso, diretores, especialistas em educação básica e professores. Os questionários estruturados possuem inicialmente variáveis que buscam explorar o perfil profissiográfico de cada respondente e foram divididos em cinco questões de múltipla escolha de cunho geral e cinco questões abertas de cunho específico com temas que envolviam a legislação educacional brasileira. Os três questionários elaborados e demais termos estruturais da pesquisa de campo, foram devidamente aprovados pelo Comitê de Ética e submetidos previamente para alguns voluntários em um piloto de testagem, a fim de que fosse verificada a necessidade de adequação e aprimoramento.

Cumprе salientar que, as cinco primeiras perguntas dos questionários no formato de múltipla escolha e de cunho técnico-teórico, foram selecionadas com base nos últimos 05 (cinco) concursos públicos na área da educação, tendo sido utilizado como critério, o número de recorrência dessas perguntas nesses últimos concursos. As demais questões de cunho prático no formato de perguntas abertas, foram elaboradas de acordo com casos concretos específicos à área de atuação de cada profissional pesquisado, oriundos de observações empíricas e conversas realizadas junto ao setor de Inspeção Escolar. Nesse último contexto de formulação de enunciados oriundos de observações empíricas, o autor Flick defende que “a formulação empiricamente bem fundamentada destes enunciados relacionados a sujeitos e a situações é um objetivo que pode ser alcançado com a pesquisa qualitativa.” (FLICK, 2008, pág. 22).

As questões de múltipla escolha de cunho técnico-teórico versam sobre as temáticas da Educação Escolar Quilombola (Resolução), Educação Especial (Resolução), Princípios Educacionais (Lei/Constituição), Processo de Avaliação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB) e Metas (Plano Nacional de Educação - PNE). Já as questões de cunho prático-concreto no formato de perguntas abertas, abordam conteúdos que envolvem licitação, verba federal - despesa de capital, colegiado escolar, hierarquia de normas - decreto e nota técnica, reclassificação, ato de indisciplina e ato infracional, bem como, atribuições do diretor, do especialista em educação básica e do professor.

No que tange ao plano de análises foi realizado o controle da obtenção dos dados, sistematização no processo de análise e interpretação do conteúdo (GIL, 1999), sendo as informações tabuladas e os conteúdos descritos analiticamente, por meio da utilização do software denominado SPSS Statistics versão 45. Tal ferramenta auxiliou na apresentação dos dados, por meio de gráficos e tabelas, tendo facilitado à análise estatística descritiva (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) das questões propostas nos questionários estruturados.

Em relação à análise de conteúdo, Silva e Fossá (2015, p. 02) entendem que:

A conceitualização da análise de conteúdo, pode ser concebida de diferentes formas, tendo em vista a vertente teórica e a intencionalidade do pesquisador que a desenvolve, seja adotando conceitos relacionados à semântica estatística do discurso, ou ainda, visando à inferência por meio da identificação objetiva de características das mensagens (Weber, 1985; Bardin, 1977). Salienta-se o caráter social da análise de conteúdo, uma vez que é uma técnica com intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva (BAUER; GASKELL, 2002).

Portanto, sob a perspectiva das autoras acima, a análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações (verbais ou não verbais), cujo objetivo é analisar diferentes fontes de conteúdo (SILVA; FOSSÁ, 2015), sendo que na presente pesquisa ela contribuirá para analisar o que foi respondido pelos participantes nas questões abertas dos questionários estruturados.

Serviram também de fonte de estudos, as disposições constitucionais e textos normativos infraconstitucionais como a Lei nº 9.394/1996 (LDB), a Lei nº 13.005/2014 (PNE) e outras. Neste ponto a pesquisa seguiu um viés de análise documental, posto que os documentos mencionados e que foram analisados “não receberam ainda um tratamento analítico” (GIL, 1999, p. 66).

Sendo assim, o plano de análises de dados permitiu à pesquisadora, averiguar a hipótese de que, no âmbito das escolas públicas estaduais, não obstante gestores escolares e professores, de um Município sediado ao Sul do Estado de Minas Gerais, sejam hodiernamente cobrados a lidarem com questões legais da seara educacional, possivelmente não são devidamente incentivados e qualificados para tanto apresentando uma defasagem (localização, interpretação e construção de sentido) quanto ao conhecimento da legislação educacional brasileira. O que em tese, pode interferir diretamente na prática educacional desses profissionais, aqui entendida

como todo e qualquer ato funcional praticado no ambiente escolar e condizente com as suas atribuições específicas.

Motivo pelo qual, nas subseções seguintes foi especificada a estrutura dessa pesquisa de campo, bem como na próxima seção foram apresentados os resultados dos dados coletados com a sua devida análise de conteúdo e análise estatística descritiva.

6.1 Local de coleta de dados

Escolas públicas estaduais que ofertassem o nível de ensino fundamental (tanto anos iniciais quanto anos finais) e ensino médio, em um Município sediado no Sul de Minas Gerais.

6.2 Participantes da pesquisa

Inicialmente para a consecução dos objetivos da presente pesquisa, os participantes a serem selecionados seriam diretores escolares, especialistas em educação básica e um quantitativo de professores selecionados por meio de amostragem estatística, que estivessem no exercício de suas funções em todas as escolas públicas estaduais de determinado Município sediado no Sul de Minas Gerais.

No entanto, cumpre mencionar que, em virtude da Pandemia do COVID-19 e dificuldade de acesso às escolas estaduais públicas do Município a ser pesquisado, foram necessárias alterações substanciais no que tange ao número de participantes da pesquisa, que resultaram na impossibilidade de utilização da teoria da generalização, para análise final dos dados na presente pesquisa de campo.

Destaca-se ainda, que não foi possível a alteração do instrumento de geração de dados (questionários estruturados a serem aplicados presencialmente e respondidos sem consulta) para a forma de questionários online, haja vista que isso poderia acarretar a contaminação e comprometimento dos dados da pesquisa. Isto porque, as cinco primeiras perguntas de cunho técnico-teórico no formato de múltipla escolha, poderiam ser facilmente pesquisadas na internet, na medida em que se trata de perguntas oriundas dos últimos cinco concursos públicos na área da educação.

Em contexto fático, convém ressaltar que, não foram envidados esforços para a realização da pesquisa em seu formato original, na medida em que a mestrandia signatária desta pesquisa buscou intensamente a anuência das escolas a serem pesquisadas, para que a coleta de

dados fosse concretizada, sugerindo-se inclusive, o deslocamento à casa de cada participante que concordasse em participar. Contudo, infelizmente não se obteve êxito no intento.

Portanto, na subseção a seguir, será melhor detalhado qual era a expectativa inicial do tamanho da amostra e qual foi o tamanho real da amostra com que de fato foi possível se trabalhar, levando-se em consideração o cenário da Pandemia do COVID-19.

6.2.1 Tamanho da amostra

Em um primeiro momento, participariam do universo da pesquisa exatamente 222 (duzentos e vinte e dois) voluntários, selecionados entre profissionais que exerciam a função de professores, diretores e especialistas em educação básica, do Município a ser pesquisado, conforme a divisão e quantidade expostos na subseção de número 6.2.2.

No entanto, em virtude da Pandemia do COVID-19, esse número foi alterado e reduzido para 16 (dezesseis) respondentes que representaram cada grupo de profissionais da educação aqui pesquisados e que gentilmente aceitaram participar da presente pesquisa. Esses participantes foram selecionados especificamente, ressaltados os diretores, de acordo com as melhores notas na avaliação de desempenho dos especialistas em educação, professores do ensino fundamental (anos iniciais e/ou anos finais) e/ou professores do ensino médio na rede estadual de ensino, no exercício da função no ano de 2020.

Dessa forma, das oito escolas que seriam pesquisadas apenas quatro concordaram em participar da pesquisa. Sendo assim, em cada escola estadual pública do Município pesquisado, foi possível contar com a participação de um diretor, um especialista em educação básica e dois professores atuantes no ensino fundamental e/ou atuante no ensino médio.

6.2.2 Divisão dos grupos da pesquisa

*** Expectativa anterior à Pandemia do Covid-19:**

- 1- Diretores – 8 voluntários**
- 2- Especialistas – 22 voluntários**
- 3- Professores – 192 voluntários**, selecionados por meio de amostra estatística, cujo tamanho da população seria de 389 professores, a confiabilidade de 95% e a margem de erro de 5%, obtida de acordo com a fórmula apresentada por Marôco (2014):

$$\text{Tamanho da amostra de professores} = \frac{\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2}}{1 + \left(\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2 N} \right)}$$

N = tamanho da população / e = margem de erro (porcentagem no formato decimal) / z = escore z.

*** Realidade alcançada no decorrer da Pandemia do Covid-19:**

- 1- Diretores – 4 voluntários**
- 2- Especialistas – 4 voluntários**
- 3- Professores – 8 voluntários, atuantes no ensino fundamental e/ou ensino médio.**

Ultrapassada a questão dos contornos de adequação que se fizeram necessários na presente pesquisa, passa-se a discorrer na seção posterior, sobre a análise e resultados obtidos.

7 ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA

Nessa seção aborda-se a análise e os resultados obtidos na pesquisa de campo, por meio dos aspectos metodológicos utilizados. Lembrando que os objetivos específicos dessa pesquisa foram caracterizar de que forma os gestores escolares e professores lidam com questões legais gerais e específicas à sua área de atuação, que envolvam a temática da legislação educacional brasileira, bem como, identificar os elementos ou as características que determinam as posições de gestores escolares e professores na escala de conhecimento da legislação educacional brasileira.

Portanto, para alcance desses objetivos específicos foram apresentados o exame do grau de acerto dos participantes nas questões de cunho teórico e prático na escala do conhecimento da legislação educacional brasileira e a correlação de algumas variáveis (elementos ou características do perfil profissiográfico dos participantes) nessa escala de conhecimento, conforme passa-se a delinear nas subseções a seguir.

7.1 Dados do Perfil Profissiográfico dos participantes da pesquisa

O perfil profissiográfico dos respondentes foi elaborado de acordo com as variáveis a seguir e é essencial na presente pesquisa para o cumprimento dos objetivos específicos, uma vez que possibilita analisar elementos ou características que determinam as posições de gestores escolares e professores na escala de conhecimento da legislação educacional brasileira. Portanto, invertemos a ordem e iniciamos à análise a partir dos objetivos específicos e não do objetivo geral, ressaltando, que o acréscimo das 02 últimas variáveis elencadas, foram inseridas especificamente ao perfil dos respondentes pertencentes ao grupo de professores.

- **Sexo:** (1) masculino ou (2) feminino;
- **Faixa etária:** (1) entre 18 e 23 anos; (2) entre 24 e 30 anos; (3) entre 31 e 40 anos; (4) entre 41 e 54 anos; (5) acima de 55 anos;
- **Curso de graduação:** (1) bacharelado; (2) licenciatura; (3) ambos;
- **Escolaridade:** (1) ensino superior completo; (2) especialização incompleta; (3) especialização completa; (4) mestrado incompleto; (5) mestrado completo; (6) doutorado incompleto; (7) doutorado completo;
- **Tempo de serviço na atual função:** (1) até 01 ano; (2) entre 01 e 03 anos; (3) entre 04 e 07 anos; (4) mais de 08 anos;

- **Tipo de vínculo com a escola:** (1) efetivo (servidor concursado); (2) temporário (servidor contratado);
- **Predominância do tempo de atuação docente no ensino:** (1) fundamental ou (2) médio;
- **Já atuou na gestão escolar como (diretor(a), especialista ou coordenador(a)):** (1) sim ou (2) não;

Os dados coletados por meio das variáveis acima aludidas, demonstram que em relação à função de diretor(a), 50% dos participantes são do sexo feminino e os outros 50% do sexo masculino, já na função de especialista em educação, o percentual corresponde à 100% dos participantes do sexo feminino. E, por fim, na função de professor(a) atuante no ensino fundamental, 60% dos participantes são do sexo feminino e os outros 40% do sexo masculino, sendo que em relação à função de professor(a) em exercício no ensino médio, o percentual é de 66,66% de participantes do sexo masculino e os outros 33,33% do sexo feminino.

Em relação à faixa etária dos participantes, verifica-se que a média de recorrência/frequência está entre 41 e 54 anos de idade, conforme melhor se depreende da análise da tabela abaixo.

		Faixa Etária			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Entre 24 e 30 anos	1	6,3	6,3	6,3
	Entre 31 e 40 anos	4	25,0	25,0	31,3
	Entre 41 e 54 anos	10	62,5	62,5	93,8
	Acima de 55 anos	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabela 1 - Faixa etária dos grupos participantes.

Fonte: Elaboração própria com o auxílio do software SPSS Statistics.

No que tange à natureza do curso de graduação e escolaridade dos participantes, verifica-se que 81,3% dos respondentes possuem curso de licenciatura e 18,8% possuem ambos (curso de licenciatura e bacharelado). Em relação à escolaridade dos participantes, a média de recorrência/frequência está situada em curso de pós-graduação lato sensu (especialização completa) com 62,5%, sendo que 12,5% dos outros participantes possuem curso de graduação, 6,3% possuem de curso de pós-graduação lato sensu incompleto e 18,8% possuem curso de pós-graduação stricto sensu (mestrado completo).

Na variável categorizada como tempo de serviço na atual função, percebe-se que a maioria dos participantes possui mais de 08 (oito) anos de exercício funcional. E, em relação

ao tipo de vínculo dos participantes com a escola, verifica-se que a maioria, ou seja, 81,3% dos respondentes possui vínculo funcional efetivo (servidor concursado), conforme demonstra a

		TipoDeVínculo			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Efetivo	13	81,3	81,3	81,3
	Temporário	3	18,8	18,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

tabela a seguir.

Tabela 2 - Percentual de respondentes de acordo com o seu tipo de vínculo estabelecido com as escolas.

Fonte: Elaboração própria com o auxílio do software SPSS Statistics.

Em relação às duas últimas variáveis do perfil profissiográfico dos participantes, aplicáveis especificamente para o grupo de professores e denominadas respectivamente de “predominância do tempo de atuação docente no ensino” e “já atuou na gestão escolar como (diretor(a), especialista ou coordenador(a)”, extrai-se que em relação à primeira variável 62,5% dos professores respondentes exercem as suas funções no ensino fundamental (anos iniciais e/ou anos finais) e os outros 37,5% atuam no ensino médio. Já no que tange à segunda variável, verifica-se que apenas 37,5% dos professores respondentes já atuaram na gestão escolar.

A apresentação dessas variáveis (elementos ou características) do perfil profissiográfico dos participantes se mostram relevantes como já mencionado, na medida em que é a partir da correlação dessas variáveis, que se torna possível identificar como gestores escolares e professores lidam com questões legais gerais e específicas à sua área de atuação, que envolvam a temática da legislação educacional brasileira. Assim, como analisar os elementos ou as características que determinam as posições de gestores escolares e professores na escala de conhecimento da legislação educacional brasileira, o que será melhor observado na subseção seguinte.

Após essa contextualização técnica do perfil dos participantes, na próxima subseção passa-se também à análise estatística descritiva e análise de conteúdo dos dados coletados, por meio das respostas dadas nos questionários estruturados elaborados.

7.2 Análise das influências do conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira na gestão escolar e docência do ensino fundamental e médio, na rede estadual de ensino

A presente pesquisa tem por hipótese que, no âmbito das escolas públicas estaduais, não obstante gestores escolares e professores, de um Município sediado ao Sul do Estado de Minas Gerais, sejam hodiernamente cobrados a lidarem com questões legais da seara educacional, possivelmente não são devidamente incentivados e qualificados para tanto apresentando uma defasagem (localização, interpretação e construção de sentido) quanto ao conhecimento da legislação educacional brasileira. O que em tese, pode interferir diretamente na prática educacional desses profissionais, aqui entendida como todo e qualquer ato funcional praticado no ambiente escolar e condizente com as suas atribuições específicas

No intuito de averiguar essa hipótese, foi realizada a análise estatística descritiva dos dados coletados na pesquisa de campo, que foram sistematizados e tabulados com o auxílio do software denominado SPSS Statistics versão 45. Tal análise utilizou-se da distribuição de frequência, apuração de médias e desvio-padrão (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), com base nas questões de múltipla escolha de cunho técnico-teórico e questões abertas de cunho prático-concreto presentes nos questionários estruturados elaborados. Sendo ainda, realizada a análise de conteúdo (SILVA; FOSSÁ, 2015), no que tange especificamente as respostas dos participantes às questões abertas desses questionários estruturados.

Assim, em termos de escala intervalar, para avaliação do grau de influência do conhecimento/interpretação em legislação educacional brasileira na gestão escolar e docência, do ensino fundamental e médio, na rede estadual de ensino, nas primeiras 05 (cinco) questões de múltipla escolha de cunho técnico-teórico foi aplicada a seguinte escala intervalar:

- 00 pontos – Errado
- 10 pontos - Certo

Já nas 05 (cinco) últimas questões abertas de cunho prático-concreto foi aplicada a seguinte escala intervalar:

- 00 pontos – Errado
- 05 pontos – Parcialmente correto
- 10 pontos – Correto

Nesse contexto interpretativo, em análise estatística descritiva à tabela e gráfico a seguir apresentados, é possível verificar em panorama geral a posição de cada escola pesquisada na escala de conhecimento da temática da legislação educacional brasileira. Senão vejamos:

Estadística Descritiva

Escola		N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Escola 1	QPráticas	4	10	35	23,75	11,087
	EscalaDeConhecimento	4	10	36	26,50	11,358
	QTécnicas	4	00	10	2,75	4,856
	N válido (de lista)	4				
Escola 2	QPráticas	4	15	35	23,75	8,539
	EscalaDeConhecimento	4	25	55	38,75	12,500
	QTécnicas	4	10	20	15,00	5,774
	N válido (de lista)	4				
Escola 3	QPráticas	4	30	35	33,75	2,500
	EscalaDeConhecimento	4	35	40	36,25	2,500
	QTécnicas	4	00	10	2,50	5,000
	N válido (de lista)	4				
Escola 4	QPráticas	4	15	30	22,50	8,660
	EscalaDeConhecimento	4	15	50	30,00	14,720
	QTécnicas	4	00	20	7,50	9,574
	N válido (de lista)	4				

Tabela 3 - Nível de conhecimento das escolas na escala de conhecimento da legislação educacional.
Fonte: Elaboração própria com o auxílio do software SPSS Statistics.

Considerando a base teórica e conceitual da presente pesquisa a partir da formação inicial e continuada, percebe-se em observação à tabela acima que na escala de conhecimento da temática da legislação educacional brasileira com base valorativa de 100 (cem) pontos, entre as 04 (quatro) escolas pesquisadas a nota mínima foi de 10 (dez) pontos e a máxima de 55 (cinquenta e cinco) pontos, com média máxima de 38,75% de aproveitamento/conhecimento nos questionários estruturados respondidos. Sendo possível sustentar ainda, que os participantes pertencentes a cada escola pesquisada apresentaram maior dificuldade nas questões de múltipla escolha de cunho técnico-teórico, o que também pode ser observado no gráfico abaixo.

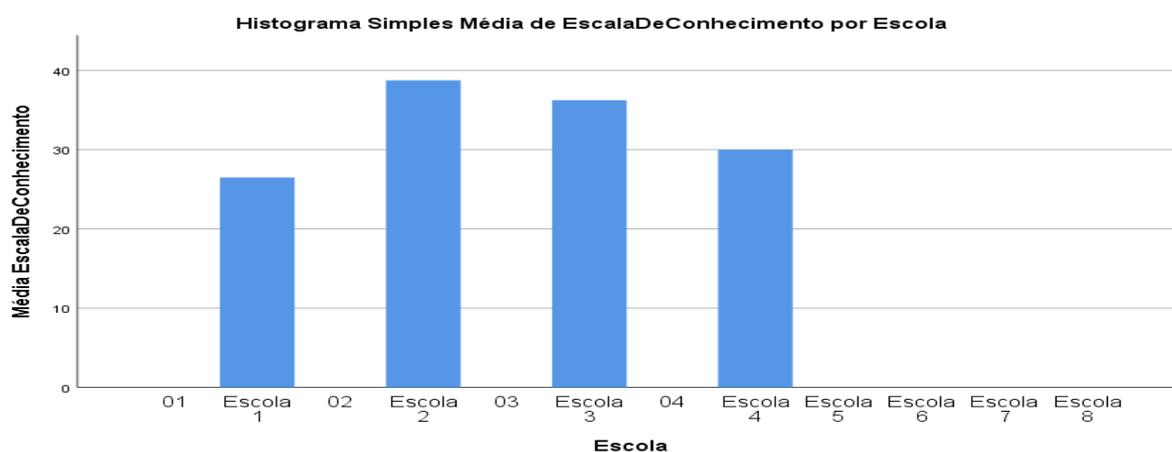


Gráfico 1 - Média alcançada pelas escolas na escala de conhecimento da legislação educacional.
Fonte: Elaboração própria com o auxílio do software SPSS Statistics.

Portanto, em observação a tabela e gráfico acima apresentados e tendo por base a análise estatística descritiva, é possível considerar que todas as escolas pesquisadas apresentaram defasagem (localização, interpretação e construção de sentido) quanto ao conhecimento da legislação educacional brasileira. Isso por via de consequência, resulta na confirmação da hipótese inicialmente suscitada de que, no âmbito das escolas públicas estaduais, não obstante gestores escolares e professores, de um Município sediado ao Sul do Estado de Minas Gerais, sejam hodiernamente cobrados a lidarem com questões legais da seara educacional, possivelmente não são devidamente incentivados e qualificados para tanto apresentando uma defasagem (localização, interpretação e construção de sentido) quanto ao conhecimento da legislação educacional brasileira. O que em tese, pode interferir diretamente na prática educacional desses profissionais, aqui entendida como todo e qualquer ato funcional praticado no ambiente escolar e condizente com as suas atribuições específicas.

Cumprir mencionar que, a maioria dos participantes obtiveram apenas 35 pontos na presente escala de conhecimento da legislação educacional brasileira, considerando o somatório das perguntas técnicas e práticas, que totalizavam 100 pontos, conforme verifica-se no gráfico abaixo.

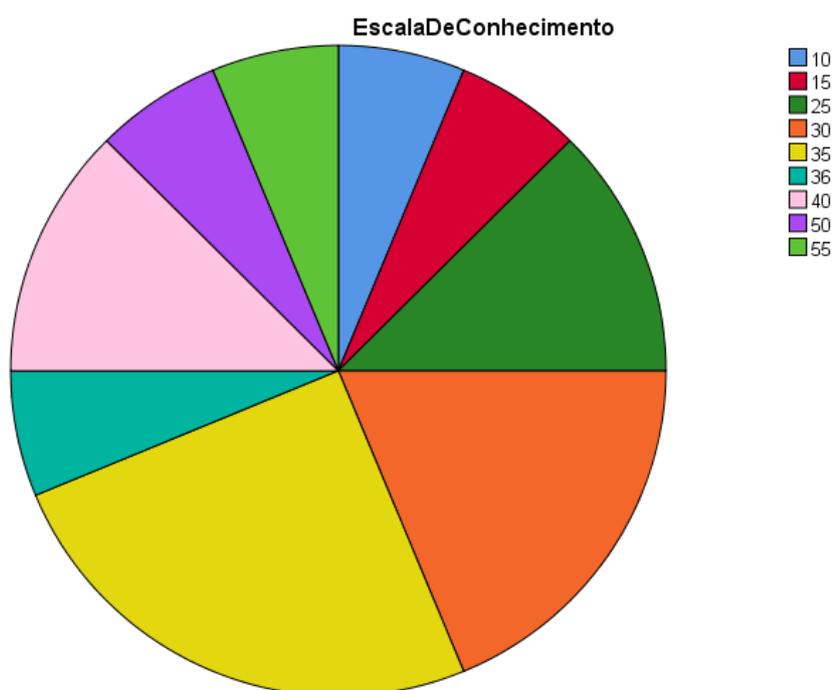


Gráfico 2 - Média mais recorrente alcançada na escala de conhecimento da legislação educacional.

Fonte: Elaboração própria com o auxílio do software SPSS Statistics.

O que permite considerar que a defasagem (localização, interpretação e construção de sentido) apresentada quanto ao conhecimento da legislação educacional brasileira influencia

diretamente na gestão escolar e docência, do ensino fundamental e médio, na rede estadual de ensino. Aliás, sendo esse o objetivo principal dessa pesquisa, que estava voltado para a investigação e discussão de como o conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira influencia na gestão escolar e docência, do ensino fundamental e médio, na rede estadual de ensino. De modo a propiciar eventualmente a sugestão do desenvolvimento de caminhos reflexivos, no âmbito da formação docente inicial e continuada, em sede de considerações finais, com o escopo de auxiliar gestores escolares e professores no cotidiano de sua prática educacional.

Posteriormente, em análise estatística descritiva com o correlacionamento das variáveis da “função exercida” e “total de pontos obtidos na escala de conhecimento”, verificou-se que a média das melhores pontuações foram obtidas pelos participantes que exercem a função de diretor(a) e especialistas em educação básica pública. O que eventualmente demonstra que esses grupos de participantes pesquisados, possuem um contato maior com a legislação educacional brasileira se comparados com o grupo de professores pesquisados, conforme se visualiza no gráfico a seguir.

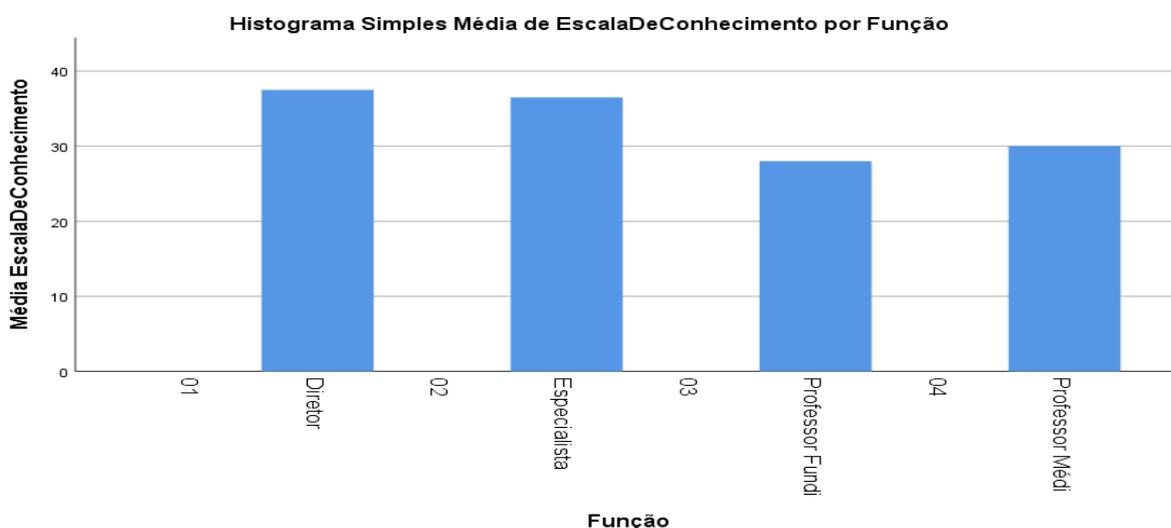


Gráfico 3 - Média alcançada na escala de conhecimento da legislação educacional brasileira de acordo com a função dos respondentes.

Fonte: Elaboração própria com o auxílio do software SPSS Statistics.

Ainda no contexto de análise estatística descritiva do gráfico acima, é possível verificar também o alcance de um dos objetivos específicos dessa pesquisa, que estava consubstanciado em caracterizar de que forma como gestores escolares e professores lidam com questões legais gerais e específicas à sua área de atuação, que envolvam a temática da legislação educacional brasileira. Isto porque, os dados coletados resultaram em uma defasagem

(localização, interpretação e construção de sentido) quanto ao conhecimento da legislação educacional brasileira por parte dos gestores escolares e professores pesquisados.

No que tange a análise da correlação da variável da “escolaridade” dos respondentes e a “média alcançada na escala de conhecimento da legislação educacional brasileira”, verifica-se respectivamente na tabela e gráfico seguintes, que não obstante a maioria dos respondentes (62,5%) possua pós graduação em lato sensu (especialização completa), a melhor média alcançada na escala de conhecimento da legislação educacional brasileira, foram obtidas pelos respondentes que possuíam pós graduação em stricto sensu (mestrado completo). Senão vejamos:

		Escolaridade			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Ensino Superior Completo	2	12,5	12,5	12,5
	Especialização Incompleta	1	6,3	6,3	18,8
	Especialização Completa	10	62,5	62,5	81,3
	Mestrado Completo	3	18,8	18,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabela 4 - Número de respondentes de acordo com a escolaridade.

Fonte: Elaboração própria com o auxílio do software SPSS Statistics.

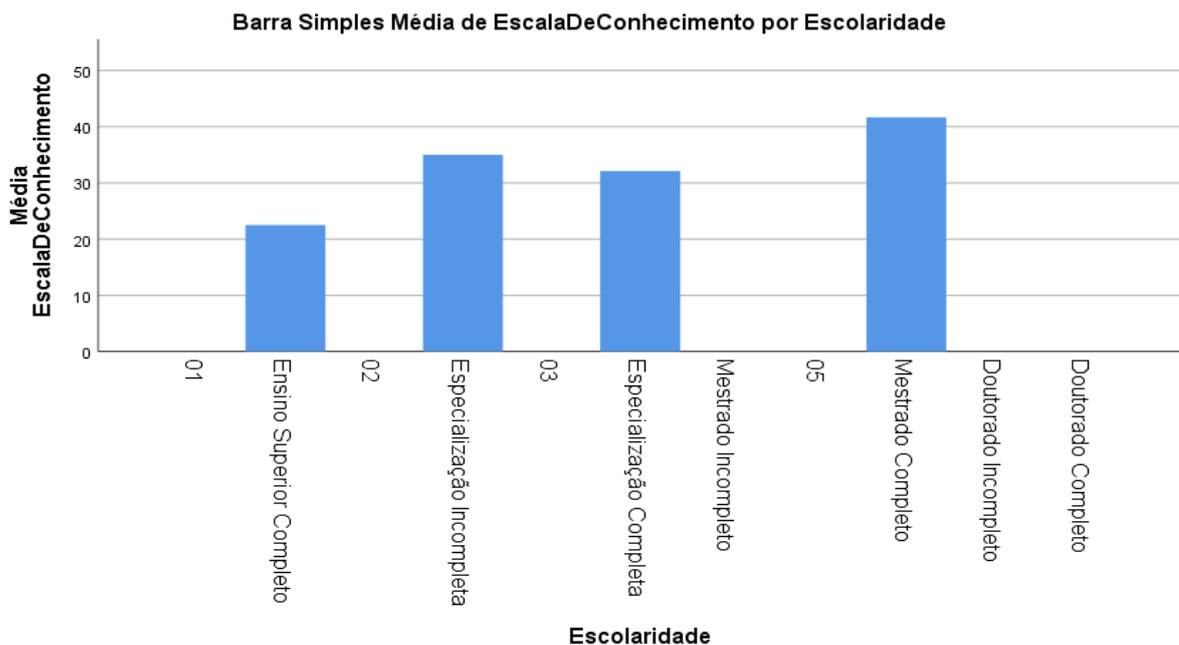


Gráfico 4 - Média alcançada na escala de conhecimento da legislação educacional brasileira de acordo com a escolaridade dos respondentes.

Fonte: Elaboração própria com o auxílio do software SPSS Statistics.

Nesse contexto analítico, infere-se que quanto maior o grau de instrução acadêmica dos respondentes pesquisados, melhores são as notas obtidas na escala de conhecimento da legislação educacional brasileira denotando a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da área da Educação. Sendo possível considerar que, o último objetivo específico dessa pesquisa, que seria identificar os elementos ou as características que determinam as posições de gestores escolares e professores na escala de conhecimento da legislação educacional brasileira, também foi alcançado na medida em que a variável (elemento ou característica) da escolaridade dos participantes influenciou e determinou as suas posições na presente escala de conhecimento.

Cumprir mencionar que, em relação as demais variáveis verifica-se uma limitação na presente pesquisa, posto que essas não demonstraram relevância estatística em decorrência do limitado número de participantes, não tendo havido substancial interferência na escala de conhecimento da legislação educacional brasileira. Sendo, portanto, estatisticamente irrelevantes as variáveis (elementos ou características) do sexo, faixa etária, tempo de serviço na função, tipo de vínculo com a escola e atuação na área da gestão escolar nos grupos pesquisados.

No que tange a análise de conteúdo das respostas dadas pelos participantes às questões abertas de cunho prático-concreto nos questionários estruturados, foi possível observar que a maioria dos participantes apresentou uma argumentação pautada em senso comum desprovida de embasamento normativo educacional. O que resultou em defasagem (localização, interpretação e construção de sentido) quanto o conhecimento da legislação educacional brasileira, na medida em que essas questões representavam 50% na escala de conhecimento e a média mais recorrente entre os participantes foi de 23,75% de acertos. Insta esclarecer que na presente pesquisa não se pretende discutir a relevância do senso comum, somente diferenciar a sua base teórica do conhecimento normativo educacional.

Por todo o exposto nessa pesquisa, considera-se relevante o desenvolvimento de caminhos reflexivos, que incentivem (sentido técnico) e qualifiquem os gestores escolares e professores pesquisados ao conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira, com o escopo de auxiliar tais profissionais no cotidiano de sua prática educacional. Razão pela qual sugeriu-se em termos de considerações finais, alguns caminhos reflexivos no âmbito da formação docente inicial e continuada.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal dessa pesquisa estava consubstanciado em investigar e discutir como o conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira influencia na gestão escolar e docência, do ensino fundamental e médio, na rede estadual de ensino. De modo a propiciar eventualmente a sugestão do desenvolvimento de caminhos reflexivos, no âmbito da formação docente inicial e continuada, em sede de considerações finais, com o escopo de auxiliar gestores escolares e professores no cotidiano de sua prática educacional.

Isto porque, hipotetizava-se que, no âmbito das escolas públicas estaduais, não obstante gestores escolares e professores, de um Município sediado ao Sul do Estado de Minas Gerais, fossem hodiernamente cobrados a lidarem com questões legais da seara educacional, possivelmente não seriam devidamente incentivados e qualificados para tanto apresentando uma defasagem (localização, interpretação e construção de sentido) quanto ao conhecimento da legislação educacional brasileira. O que em tese, poderia interferir diretamente na prática educacional desses profissionais, aqui entendida como todo e qualquer ato funcional praticado no ambiente escolar e condizente com as suas atribuições específicas.

No decorrer do desenvolvimento da presente pesquisa de campo, foi possível confirmar a hipótese acima suscitada, na medida em que nas escolas estaduais públicas pesquisadas, tanto os diretores como os especialistas em educação básica e os professores apresentaram defasagem (localização, interpretação e construção de sentido) quanto ao conhecimento da legislação educacional brasileira. O que eventualmente interfere de forma direta na prática educacional desses profissionais.

Tal confirmação de hipótese se deu por meio dos resultados dos questionários estruturados, que demonstraram o alcance do objetivo específico de caracterizar de que forma os gestores escolares e professores lidavam com questões legais gerais e específicas à sua área de atuação, que envolviam a temática da legislação educacional brasileira. Nessa conjuntura observou-se que, a maioria dos participantes lidaram de forma negativa, ou seja, erraram os variados temas ligados à legislação educacional brasileira que estavam propostos nos questionários e que fazem parte da vida funcional de um profissional da área da educação.

Assim como, o alcance do objetivo específico de identificar os elementos ou as características que determinavam as posições de gestores escolares e professores na escala de conhecimento da legislação educacional brasileira, revelou que o elemento da “escolaridade” evidencia que quanto maior é o grau de instrução do participante melhor é o seu resultado obtido na escala de conhecimento da legislação educacional brasileira. Portanto, infere-se que a

defasagem (localização, interpretação e construção de sentido) quanto ao conhecimento da legislação educacional brasileira apresentada pelos gestores escolares e professores pesquisados, possivelmente está ligada à formação inicial e continuada desses profissionais.

Insta esclarecer que, o intuito da presente pesquisa não está consubstanciado em exaltar uma concepção puramente técnico-científica (burocrática), que por razões óbvias e pedagógicas, foi quebrada ao longo dos tempos. Mas sim, possibilitar o entendimento de que a sua ruptura eventualmente desequilibrada e pejorativa, traz influências que possivelmente podem ser negativas no cenário da educação pública brasileira, notadamente quando os profissionais da educação eventualmente não são incentivados e qualificados para o conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira.

Por isso, com fundamento nas evidências da pesquisa, considera-se que em diversas ações do cotidiano escolar pode-se perceber como o conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira influência de forma direta na gestão escolar e docência, do ensino fundamental e médio, na rede estadual de ensino. Razão pela qual, ao pensar-se em inclusão, direitos de aprendizagem, avaliação, sistema de ciclos e séries, cumprimento do calendário, elaboração de Regimento e Projeto Político Pedagógico, relação família-escola (eventos artísticos, reuniões), dentre outros aspectos do cotidiano escolar, é possível ponderar a existência dessa influência direta do conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira na gestão escolar e docência da educação básica pública.

Assim, em termos de caminhos reflexivos, a presente pesquisa nos permite inferir que a defasagem apresentada pelos profissionais ora pesquisados, está em um primeiro momento relacionada à formação inicial, que possivelmente não destaca de forma aprofundada e específica o ensino-aprendizagem da legislação educacional brasileira. Sendo eventualmente relevante se pensar, em uma reformulação da matriz curricular dos cursos de licenciatura no Brasil. Motivo pelo qual, apenas à título de especulação crítica, tendo como pressuposto a experiência de graduação e vivência profissional desta mestranda tanto no âmbito da Educação como no Direito, sugere-se o esboço da disciplina curricular contida no Apêndice D desta pesquisa, destinada eventualmente à análise dos cursos de licenciatura, Ministério da Educação e Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Já em um segundo momento, vislumbra-se que a defasagem apresentada também possa estar possivelmente relacionada à formação continuada dos profissionais pesquisados, na medida em que os cursos de capacitação continuada eventualmente ainda não alcançaram a medida de excelência entre teoria-praticidade. Portanto, talvez se fizesse relevante pensar, por exemplo, em oficinas que pudessem ser mediadas com a presença de participantes da Ordem

dos Advogados do Brasil, para resolução de casos teóricos, concretos e práticos que envolvam o conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira, posto que muitos aspectos do Direito estão faticamente presentes no cotidiano das escolas públicas brasileiras.

Certamente as reflexões apresentadas não esgotam o tema aqui proposto, haja vista que existem outras novas investigações, reflexões e perspectivas, a partir do contexto de cada pesquisador que se dedica a essas questões. Todavia, o papel substancial da pesquisa é lançar novas indagações e estimular novos olhares, a fim de que o conhecimento construa novas pontes e o mundo se torne um lugar melhor, para o exercício social da cidadania. Em perspectiva pessoal, a pesquisa contribuiu para o crescimento profissional desta pesquisadora, notadamente na interiorização do conceito de construção da autonomia das escolas, assim como, em questões da legislação educacional brasileira que envolvem a formação de professores, que é justamente a área de estudos do presente mestrado.

Destarte, acredita-se que a presente pesquisa tenha o condão de oferecer contribuições que estimulem os debates acadêmicos, ao tempo em que possibilitem uma reflexão crítica nas escolas públicas brasileiras, em busca de melhores patamares de qualidade amparados na construção de competências/saberes em termos de legislação educacional brasileira, por parte de gestores, especialistas, professores e demais colaboradores, que podem fazer da escola uma instância de cidadania. Afinal, ao longo da construção teórica dessa pesquisa, tentou-se demonstrar justamente que a relação específica existente entre os temas do pensamento em rede, sob a perspectiva da interdisciplinaridade (integração de pessoas e integração de saberes) e a construção da autonomia das escolas, em termos de conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira, tende a propiciar o fortalecimento do princípio de uma gestão democrática da educação.

E por último, cumpre destacar que, o presente trabalho não tem somente a intenção de incentivar e qualificar gestores escolares e professores ao conhecimento/interpretação da legislação educacional brasileira, na medida em que o sistema educacional trata-se de uma cadeia ordenada de estruturas que tem por finalidade a formação do aluno. Dessa forma, essa pesquisa eventualmente poderá vir a revelar também reflexos positivos aos alunos, no campo teórico e prático, no que tange às suas vivências cotidianas escolares relacionadas com a temática da legislação educacional brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONELLO, C.S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R.L.; ANTONELLO, C.S.; BOFF, L.H. (Organizadores). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ARAÚJO, S.; CASTRO, A. M. D. A. **Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático?**. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a06.pdf>. Acesso em 16/06/2020.

BARROSO, J. **A autonomia das escolas: uma ficção necessária**. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 17, número 002, Universidade do Minho Braga, Portugal, 2004, pp. 49-83. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/26465050>. Acesso em: 08/05/2020.

_____. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João. **O estudo da escola**. Porto: Porto Ed., 1996. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/266592358>. Acesso em: 09/05/2020.

BERGER, G. Opinions et réalités. In: APOSTEL, L. et al. (Orgs.). **L'interdisciplinarité problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités. Rapport du Séminaire sur l'Interdisciplinarité**, Nice, 1970. Paris: Ceri/OCDE, 1973; p. 18-74.

BOAVENTURA, E. M. **A educação brasileira e o direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997, p. 352.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10/05/2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 17/06/2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 17/06/2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014. Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 16/10/2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-%20secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 14/10/2019.

CANÁRIO, R. **Formação e desenvolvimento profissional dos professores** In: Portugal 2007 - Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida, Lisboa, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª Ed.

_____. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CURY, C. R. J. **A formação docente e a educação nacional**. In: Dalila Andrade Oliveira. (Org.). Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes. 1aed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, v. p.2-3/125-142. Disponível em: <https://docplayer.com.br/175261-A-formacao-docente-e-a-educacao-nacional-carlos-roberto-jamil-cury-pucmg-1.html>. Acesso em 11/10/2019.

CURY, C. R. J. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. RBPAAE – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144/11145>. Acesso em: 10/05/2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 11/05/2020.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: INEP, 2007.

DOURADO, L. F. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Educ. Soc. Vol.36 no.131 Campinas Apr./June 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200299&script=sci_arttext#fn1. Acesso em 10/06/2020.

DUBET, F. **L'école des chances. qu'est-ce qu'une école juste?** Paris: Éditions du Seuil et La République des Idées, 2004.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus. 2003.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

FERREIRA, N. S. C. A gestão da Educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

FLACH, S. F.; MASSON, G. **A disciplina de política educacional em cursos de formação de professores.** Revista Pedagógica, Chapecó, v.16, nº33, 2014, p.1-16. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2850/1654>. Acesso em: 15/10/2019.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. **Construindo o conceito de competência.** Revista de Administração Contemporânea. São Paulo, v. 5, p. 183-196, dez. 2001a. Edição especial.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3 ed. Porto Alegre Artmed 2008.

GADOTTI, M. **A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola.** Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Escola cidadã.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 24).

GALVÃO, V. B. A.; CAVALCANTI, E. A. A. **Competências em ação de gestores escolares: um estudo na SEEC da Paraíba.** In: XXXIV EnANPAD. São Paulo. 2009.

GALVÃO, V. B. A. **Desenvolvimento de competências gerenciais de diretores de escolas públicas estaduais de João Pessoa/pb.** Dissertação. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/3874/1/arquivototal.pdf>. Acesso em 16/06/2020.

GATTI, B.A.; SÁ BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília. Unesco. 2011. 300 p. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/329.pdf>. Acesso em 21/01/2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª ed. São Paulo: Atlas. 1999.

JANTSCH, E. Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation. In: APOSTEL, L. et al. (Orgs.). **L'interdisciplinarité problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités. Rapport du Séminaire sur l'Interdisciplinarite,** Nice, 1970. Paris: Ceri/OCDE, 1973; p. 98-125.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago. 1976.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia.** Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

KLEIN, J.T. **Interdisciplinarity; history, theory & practice.** Detroit: Wayne State University Press, 1990.

KOCKELMANS, J.J. **Interdisciplinarity and higher education.** Lexington: Pennsylvania State University Press, 1979.

KUENZER, A. Z. **Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores.** Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, Vol. 29, nº1. jan/abr., 2003.

LACKS, S. **Formação de professores: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade da Bahia, Bahia, 2004.

Disponível em:

https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10478/1/Solange%20Lacks_Tese.pdf. Acesso em 10/05/2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LENOIR, Y. **Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas**. Revista E-Curriculum. São Paulo, v. 1, n.1, dez./jul.

2005 – 2006. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3109/2049>. Acesso em: 10/05/2020.

_____. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2011, p. 45-75.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, L. C. A administração do sistema educativo e das escolas (1986/1996). In: AAVV, **A evolução do sistema educativo e o PRODEP**. Estudos Temáticos, vol I. Lisboa: DAPP. Ministério da Educação, 1998, pp. 15-95.

_____. **Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

MACEDO, B. **A construção do projecto educativo de escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

MARÔCO, J. **Análise estatística: com o SPSS statistics**. 6.ed. Lisboa. 2014.

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica - uma (re)visão radical**. São Paulo Perspec. vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci_arttext. Acesso em: 13.06/2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução nº 7.150, de 10 de junho de 1993**. Belo Horizonte: Define atribuições dos Especialistas de Educação (Supervisores Pedagógicos e Orientadores Educacionais da Rede Estadual de

Ensino). Belo Horizonte. SEE-MG, 1993. https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9ZCGAF/1/elianeaparecida_santos_sena_tcc_aprovado.pdf. Acesso em: 20/06/2020.

MINAS GERAIS, **Lei 15.293 de 05 de agosto de 2004. Belo Horizonte, MG: Governador do Estado. Institui as carreiras dos profissionais de educação básica do Estado.**

Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=lei&num=15293&ano=2004>. Acesso em: 20/06/2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia do especialista em educação básica.** Belo Horizonte. SEE-MG, 2010. Disponível em: <https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2018/07/guia-especialista.pdf>. Acesso em: 20/06/2020.

NEVES, C. M. C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos A (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Org.). **Política e gestão da educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-145.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Administração escolar: introdução crítica.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** 4.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PIAGET, J. L'epistemologie des relations interdisciplinaires. In: APOSTEL, L. et al. (Orgs.). **L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités. Rapport du Séminaire sur l'Interdisciplinarite,** Nice, 1970. Paris: Ceri/OCDE, 1973; p. 131-144.

PREVIATTI, A. H.; CASTANHO, M. E. A **autonomia da escola pública: limites e possibilidades.** Educação Temática Digital, Campinas, v.8, n. 3, p.393-409, dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/754>. Acesso em: 12/05/2020.

REPKO, A.F. **Interdisciplinary research: process and theory.** Los Angeles/Londres: Sage, 2008.

RUAS, R.L.; ANTONELLO, C.S.; BOFF, L. H. (Organizadores) **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

SANTOS et.al. **Ensino Integrado: Justaposição ou Articulação? In: Ensino disciplinar e transdisciplinar: uma coexistência necessária.** SANTOS, A; SOMERMAN, A. (orgs). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SARDÁ, J. K.; FIGUEIREDO, S. **Uma discussão sobre a legislação educacional em currículos de cursos de licenciatura em música**. Revista Vórtex, Curitiba, v.5, n.2, 2017, p.1-21. Disponível em: http://vortex.unespar.edu.br/sarda_figueiredo_v5_n2.pdf. Acesso em: 15/10/2019.

SCHMIDT, L. L.; CARDOSO, R. C. F. **Os diretores das escolas públicas e sua relação com o bloco alfabetizador**. JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. Nº 15 |Janeiro-Junho de 2014 | PP. 59–71. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/36407>. Acesso em 15/06/2020.

SOMMERMAN, A. Objeto, método e finalidade da Interdisciplinaridade. In: PHILIPPI, A.J.; FERNANDES, V. (Orgs.) **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa**. Barueri, São Paulo: Manole. 2015.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M.I.T. **Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos**. Qualit@s Revista Eletrônica ISSN 1677 4280 Vol.17. No 1 (2015). Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:A7jpzn07dN4J:revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/download/2113/1403+&cd=18&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 20/07/2021.

SILVA, J. M. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola**. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Práxis).

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

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo de ensino ou agente social. In: AMARAL & VEIGA (Coord.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. Formação de professores: Políticas e debates [livro eletrônico]. Campinas, SP: Papirus, 2015. **Coleção magistério: formação e trabalho Pedagógico**. p.48-49. Disponível em: <https://bv4.digitalpages.com.br/?term=forma%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520inicial%2520e%2520continuada&searchpage=1&filtro=todos&from=busca&page=48§ion=0#/legacy/2263>. Acesso em: 13/10/2019.

ZITKOSKI, J.; HAMES, L.J.; KARPINSKI, R. (Orgs.). **A formação de professores na contemporaneidade: perspectivas interdisciplinares**. Lajeado: Ed. Da Univates, 2017.

APÊNDICE A



Universidade Federal de Lavras
Pró-Reitoria de Pós-Graduação



Coordenadoria de Pós-Graduação Stricto Sensu
Mestrado Profissional em Educação - DED

Caro colaborador este questionário tem como objetivo obter informações sobre as influências do conhecimento da legislação educacional na gestão da educação básica pública. Responda com sinceridade e de forma espontânea. Ressaltamos que toda e qualquer resposta aqui fornecida terá como único objetivo o desenvolvimento de um trabalho acadêmico (tese de Mestrado) na referida universidade e as identidades dos respondentes serão mantidos em total anonimato, razão pela qual o colaborador não deve colocar a sua identificação em nenhuma das folhas e nem assinar o questionário. Muito obrigado pela sua colaboração!

ATENÇÃO: É importante que o colaborador não deixe nenhuma questão em branco, caso o colaborador não saiba responder à questão, notadamente no que tange as questões abertas, favor redigir como resposta a seguinte frase: “não sei a resposta”, a fim de que não seja prejudicada a análise dos dados por existirem questões fora do padrão de categorias tabuláveis.

QUESTIONÁRIO DESTINADO A DIRETORES

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Faixa etária:

Entre 18 e 23 anos

entre 24 e 30 anos

entre 31 e 40 anos

Entre 41 e 54 anos

Acima de 55 anos

3. Curso de Graduação:

Bacharelado

Licenciatura

4. Escolaridade:

Ensino Superior completo

Especialização incompleta

Especialização completa

Mestrado incompleto

Mestrado completo

Doutorado incompleto

Doutorado completo

5. Tempo de serviço na atual função:

até 01 ano

entre 01 e 03 anos

entre 04 e 07 anos

mais de 08 anos

6. Tipo de vínculo com a escola:

Efetivo (servidor concursado)

Temporário (servidor contratado)

ATENÇÃO PARTICIPANTE: A partir desse momento o Sr.(a) começará a responder ao teste de conhecimento, razão pela qual nas questões do número 7 até a de número 11, que correspondem as questões de múltipla escolha, **o Sr.(a) deverá assinalar apenas uma das opções.**

Já nas questões de número 12 até a questão de número 16, que são questões abertas, o Sr.(a) deverá responder na **“Folha em Branco”** que segue anexada ao presente questionário.

7. A educação quilombola é uma demanda social e cultural que se insere nas políticas públicas brasileiras pelo direito à diferença, seguida do movimento de reconhecimento de grupos que foram excluídos ao longo da história e de suas lutas por igualdade na diferença, como no caso das populações negras brasileiras e das comunidades indígenas. Há séculos que os atores diretos de tais mobilizações, os quilombolas, lutam contra a negação de suas tradições, seus discursos e seus saberes presentes em seus territórios. Assim, sobre as etapas e modalidades da Educação Básica, conforme a Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – (SEE/MG) nº 3.658, de 24 de novembro de 2017 que institui as “Diretrizes para a Organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais”, analise as afirmativas a seguir:

I. A Educação Infantil se constitui como a primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas, de oferta obrigatória pelo poder público municipal para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.

II. A decisão pela matrícula e frequência das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade é uma opção dos familiares quilombolas, a partir de suas referências culturais e de suas demandas.

III. A Educação Escolar Quilombola no âmbito da Educação Básica deve compreender todas as etapas e modalidades de ensino de oferta, segundo as competências definidas nos termos da legislação vigente.

IV. A oferta da Educação Infantil Quilombola deverá garantir à criança o direito de permanecer, prioritariamente, na escola mais próxima do seu espaço comunitário de referência, evitando o seu deslocamento para outras localidades.

V. O Ensino Fundamental, direito humano, social, público, objetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade, deve articular-se, no contexto da Educação Escolar Quilombola, com os conhecimentos institucionais, com o direito à identidade étnico-racial, e com a dinâmica própria de organização de cada comunidade quilombola, tendo o respeito à diversidade como valor fundamental.

Explicam o que compete às etapas e modalidade da Educação Quilombola no contexto da Educação Básica, apenas as afirmativas:

- (A) I e III
- (B) I e IV
- (C) I e V
- (D) I, II e IV
- (E) II e V

8. A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este documento apresenta o que caracteriza um estudante como sujeito com necessidades educacionais especiais. Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - Dificuldades acentuadas na alfabetização durante a educação infantil ou limitações no processo de desenvolvimento de aquisição da linguagem escrita ou falada e que prejudique o processo de socialização e interação.

II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – Dificuldade de raciocínio lógico e capacidade de abstração acentuada no qual observam que as rotas fonológicas e a memória de curto prazo são prejudicadas.

IV - Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Estão corretas apenas as afirmativas:

- (A) I, III e IV
- (B) I e IV
- (C) II, III e IV
- (D) II e IV
- (E) III e IV

09. O Art. 205 da Constituição Federal delibera que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Em sequência, no artigo 206, são apresentados os princípios para o ensino, isto é, para a educação escolar. Leia os itens a seguir e verifique quais efetivamente são princípios previstos na Constituição Federal.

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

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

III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e a oferta do ensino em instituições públicas.

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

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

VI - Gestão democrática do ensino público e privado.

Estão corretas somente:

- (A) Os itens I, II, III e V
- (B) Os itens I, III, IV e V
- (C) Os itens I, II, III e VI
- (D) Os itens I, II, IV e V
- (E) Os itens I, II, III, IV, V e VI

10. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394, de 1996) apresenta regras comuns para o ensino fundamental e médio em relação ao processo de avaliação. Leia as afirmativas a seguir sobre o artigo nº 24 da referida lei:

() a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola.

() a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas.

() a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

() nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

Assinale a alternativa que contemple a sequência correta de afirmações verdadeiras (V) ou falsas (F):

(A) V; F; F; V

(B) V; V; V; F

(C) F; V; V; V

(D) V; F; V; V

(E) V; V; V; V

11. O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira nos próximos dez anos. O PNE apresenta 20 metas e estratégias que se propõe a avançar no estabelecimento e garantia da educação para todos. Dentre algumas das metas do referido documento, assinale a alternativa que NÃO apresenta uma meta do PNE:

(A) Universalizar, até 2020, a educação infantil ofertada em creches para crianças de 0 (zero) a 4 (quatro) anos de idade, em período integral, em todo o Brasil, atendendo 100% (cem por cento) da demanda nacional; garantindo que pais e responsáveis possam exercer suas funções profissionais com qualidade e tranquilidade.

(B) 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.

(C) Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) 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).

(D) 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.

(E) Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

12. Em termos de licitação, uma empresa foi vencedora de um pregão eletrônico a partir do qual se obriga a fornecer a um grupo de escolas estaduais, diariamente, determinada quantidade de pãezinhos, leite, açúcar e café e receberá mensalmente, durante o período acordado (um ano), o pagamento do valor definido em contrato. Ocorre que, passados 2 (dois) meses sem que a empresa tenha deixado de realizar com exatidão o fornecimento dos bens ajustados, a administração estadual permanece inadimplente, não tendo feito, sequer, o primeiro pagamento. A empresa comunica formalmente aos diretores das escolas estaduais envolvidas que deixará de fornecer os gêneros alimentícios, objeto do contrato, por não poder arcar com as despesas correspondentes sem o respectivo pagamento. **Diante de tal situação, a empresa está agindo de forma correta ou incorreta? Justifique sua resposta.**

13. Em termos de verbas públicas, a direção de uma escola estadual pública recebeu valores monetários depositados junto à sua conta corrente, liberados através de um Termo de Compromisso estabelecido com o Governo Federal (termo voltado integralmente para as despesas de capital), em que o objeto pactuado é a “manutenção da escola”. A direção da escola utilizou os valores monetários depositados junto à sua conta corrente, para firmar contrato com empresa especializada em prestação de serviço de limpeza mensal de caixas d’água. **O procedimento acima apontado está correto ou incorreto? Por quê?**

14. O Colegiado Escolar como um dos órgãos participativos que compõem a gestão democrática de uma escola estadual pública, agendou reunião aberta à toda comunidade escolar, para deliberar sobre o seguinte caso: Um professor foi denunciado à direção escolar por assédio sexual a um aluno menor de idade e na fase de apuração preliminar verificou-se de fato a existência de indícios explícitos do assédio sexual. Durante a reunião alguns pais e alunos relataram que o professor era muito bem quisto pelos alunos, sendo um excelente profissional, e, não devendo, portanto, ser dispensado. É fato que a reunião foi muito conturbada. No entanto, diante do exposto, a deliberação do Colegiado Escolar foi no sentido de que o professor contratado fosse dispensado de suas funções. **O procedimento/postura adotado pelo Colegiado Escolar está totalmente correto ou possui algum vício formal? Por quê?**

15. Em termos de hierarquia de leis, o Decreto Estadual fictício de nº 1.234/2019, publicado em 03/02/2019, preconiza que: “as escolas estaduais públicas que não tiverem o grêmio estudantil constituído no seu quadro de planejamento estratégico, terão o prazo de 120 (cento e vinte dias), a contar da publicação deste Decreto, para se adequarem e constituírem o grêmio estudantil, devendo haver comprovação de tal constituição, mediante documento formal, que deverá ser encaminhado à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.”

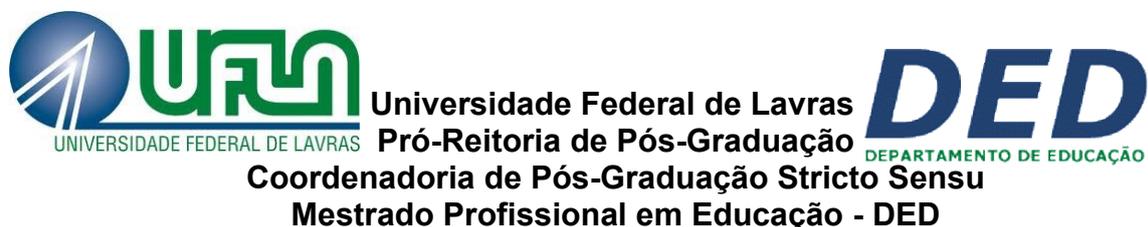
Posteriormente à publicação deste Decreto, surgiu a Nota Técnica fictícia de nº 456/2019 da SEE/MG, emitida na data de 03/05/2019, preconizando que: “as escolas estaduais públicas que não tiverem o grêmio estudantil constituído no seu quadro de planejamento estratégico, terão o prazo de 180 (cento e oitenta dias), a partir da data da publicação desta Nota Técnica, para se adequarem e

constituírem o grêmio estudantil, devendo haver comprovação de tal constituição, mediante documento formal, que deverá ser encaminhado à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, como medida de cumprimento do Decreto Estadual fictício de nº 1.234/2019”.

Diante do exposto, qual dos 02 (dois) documentos formais deve ser seguido pelas escolas estaduais públicas do Estado de Minas Gerais? Por quê?

16. O artigo 18 da Resolução nº 2.197/2012 da SEE/MG conceitua a reclassificação como “o posicionamento do aluno no ano diferente de sua situação atual, a partir de uma avaliação de seu desempenho”. **Nesse contexto, quais são as 04 (quatro) possíveis hipóteses de reclassificação previstas no referido artigo da resolução retro mencionada?**

APÊNDICE B



Caro colaborador este questionário tem como objetivo obter informações sobre as influências do conhecimento da legislação educacional na gestão da educação básica pública. Responda com sinceridade e de forma espontânea. Ressaltamos que toda e qualquer resposta aqui fornecida terá como único objetivo o desenvolvimento de um trabalho acadêmico (tese de Mestrado) na referida universidade e as identidades dos respondentes serão mantidos em total anonimato, razão pela qual o colaborador não deve colocar a sua identificação em nenhuma das folhas e nem assinar o questionário. Muito obrigado pela sua colaboração!

ATENÇÃO: É importante que o colaborador não deixe nenhuma questão em branco, caso o colaborador não saiba responder à questão, notadamente no que tange as questões abertas, favor redigir como resposta a seguinte frase: “não sei a resposta”, a fim de que não seja prejudicada a análise dos dados por existirem questões fora do padrão de categorias tabuláveis.

QUESTIONÁRIO DESTINADO A PROFESSORES

1. Sexo: Masculino Feminino**2. Faixa etária:** Entre 18 e 23 anos entre 24 e 30 anos entre 31 e 40 anos Entre 41 e 54 anos Acima de 55 anos**3. Curso de Graduação:** Bacharelado Licenciatura**4. Escolaridade:** Ensino Superior completo Especialização incompleta Especialização completa Mestrado incompleto Mestrado completo Doutorado incompleto Doutorado completo**5. Tempo de serviço na atual função:** até 01 ano entre 01 e 03 anos entre 04 e 07 anos mais de 08 anos**6. Tipo de vínculo com a escola:** Efetivo (servidor concursado) Temporário (servidor contratado)**7. Predominância do tempo de atuação docente no ensino:**

Fundamental Médio**8. Já atuou na gestão escolar como (diretor (a), especialista ou coordenador (a))?** Sim Não

ATENÇÃO PARTICPANTE: A partir desse momento o Sr.(a) começará a responder ao teste de conhecimento, razão pela qual nas questões do número 8 até a de número 12, que correspondem as questões de múltipla escolha, **o Sr.(a) deverá assinalar apenas uma das opções.**

Já nas questões de número 13 até a questão de número 17, que são questões abertas, o Sr.(a) deverá responder na **“Folha em Branco”** que segue anexada ao presente questionário.

9. A educação quilombola é uma demanda social e cultural que se insere nas políticas públicas brasileiras pelo direito à diferença, seguida do movimento de reconhecimento de grupos que foram excluídos ao longo da história e de suas lutas por igualdade na diferença, como no caso das populações negras brasileiras e das comunidades indígenas. Há séculos que os atores diretos de tais mobilizações, os quilombolas, lutam contra a negação de suas tradições, seus discursos e seus saberes presentes em seus territórios. Assim, sobre as etapas e modalidades da Educação Básica, conforme a Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – (SEE/MG) nº 3.658, de 24 de novembro de 2017 que institui as “Diretrizes para a Organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais”, analise as afirmativas a seguir:

I. A Educação Infantil se constitui como a primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas, de oferta obrigatória pelo poder público municipal para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.

II. A decisão pela matrícula e frequência das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade é uma opção dos familiares quilombolas, a partir de suas referências culturais e de suas demandas.

III. A Educação Escolar Quilombola no âmbito da Educação Básica deve compreender todas as etapas e modalidades de ensino de oferta, segundo as competências definidas nos termos da legislação vigente.

IV. A oferta da Educação Infantil Quilombola deverá garantir à criança o direito de permanecer, prioritariamente, na escola mais próxima do seu espaço comunitário de referência, evitando o seu deslocamento para outras localidades.

V. O Ensino Fundamental, direito humano, social, público, objetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade, deve articular-se, no contexto da Educação Escolar Quilombola, com os conhecimentos institucionais, com o direito à identidade étnico-racial, e com a dinâmica própria de organização de cada comunidade quilombola, tendo o respeito à diversidade como valor fundamental.

Explicam o que compete às etapas e modalidade da Educação Quilombola no contexto da Educação Básica, apenas as afirmativas:

- (A) I e III
- (B) I e IV
- (C) I e V
- (D) I, II e IV
- (E) II e V

10. A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este documento apresenta o que caracteriza um estudante como sujeito com necessidades educacionais especiais. Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - Dificuldades acentuadas na alfabetização durante a educação infantil ou limitações no processo de desenvolvimento de aquisição da linguagem escrita ou falada e que prejudique o processo de socialização e interação.

II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – Dificuldade de raciocínio lógico e capacidade de abstração acentuada no qual observam que as rotas fonológicas e a memória de curto prazo são prejudicadas.

IV - Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Estão corretas apenas as afirmativas:

- (A) I, III e IV
- (B) I e IV
- (C) II, III e IV
- (D) II e IV
- (E) III e IV

11. O Art. 205 da Constituição Federal delibera que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Em sequência, no artigo 206, são apresentados os princípios para o ensino, isto é, para a educação escolar. Leia os itens a seguir e verifique quais efetivamente são princípios previstos na Constituição Federal.

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

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

III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e a oferta do ensino em instituições públicas.

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

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

VI - Gestão democrática do ensino público e privado.

Estão corretas somente:

- (A) Os itens I, II, III e V
- (B) Os itens I, III, IV e V
- (C) Os itens I, II, III e VI
- (D) Os itens I, II, IV e V
- (E) Os itens I, II, III, IV, V e VI

12. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394, de 1996) apresenta regras comuns para o ensino fundamental e médio em relação ao processo de avaliação. Leia as afirmativas a seguir sobre o artigo nº 24 da referida lei:

() a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola.

() a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas.

() a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

() nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

Assinale a alternativa que contemple a sequência correta de afirmações verdadeiras (V) ou falsas (F):

- (A) V; F; F; V
- (B) V; V; V; F
- (C) F; V; V; V
- (D) V; F; V; V
- (E) V; V; V; V

13. O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira nos próximos dez anos. O PNE apresenta 20 metas e estratégias que se propõe a avançar no estabelecimento e garantia da educação para todos. Dentre algumas das metas do referido documento, assinale a alternativa que NÃO apresenta uma meta do PNE:

(A) Universalizar, até 2020, a educação infantil ofertada em creches para crianças de 0 (zero) a 4 (quatro) anos de idade, em período integral, em todo o Brasil, atendendo 100% (cem por cento) da demanda nacional; garantindo que pais e responsáveis possam exercer suas funções profissionais com qualidade e tranquilidade.

(B) 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.

(C) Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) 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).

(D) 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.

(E) Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

14. Um professor de uma escola estadual pública é desrespeitado, em sua sala de aula, por um aluno de 15 anos de idade, que ao ter sua atenção chamada passa a sujar toda a classe de aula, interrompendo o desenvolvimento da matéria e o direito à educação dos demais alunos. **Nessa situação hipotética, a conduta do aluno se configura como ato infracional, ato de indisciplina ou ambos? Por quê?**

15. Em termos de hierarquia de leis, o Decreto Estadual fictício de nº 1.234/2019, publicado em 03/02/2019, preconiza que: “as escolas estaduais públicas que não tiverem o grêmio estudantil constituído no seu quadro de planejamento estratégico, terão o prazo de 120 (cento e vinte dias), a contar da publicação deste Decreto, para se adequarem e constituírem o grêmio estudantil, devendo haver comprovação de tal constituição, mediante documento formal, que deverá ser encaminhado à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais”.

Posteriormente à publicação deste Decreto, surgiu a Nota Técnica fictícia de nº 456/2019 da SEE/MG, emitida na data de 03/05/2019, preconizando que: “as escolas estaduais públicas que não tiverem o grêmio estudantil constituído no seu quadro de planejamento estratégico, terão o prazo de 180 (cento e oitenta dias), a partir da data da publicação desta Nota Técnica, para se adequarem e constituírem o grêmio estudantil, devendo haver comprovação de tal constituição, mediante documento formal, que deverá ser encaminhado à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, como medida de cumprimento do Decreto Estadual fictício de nº 1.234/2019”.

Diante do exposto, qual dos 02 (dois) documentos formais deve ser seguido pelas escolas estaduais públicas do Estado de Minas Gerais? Por quê?

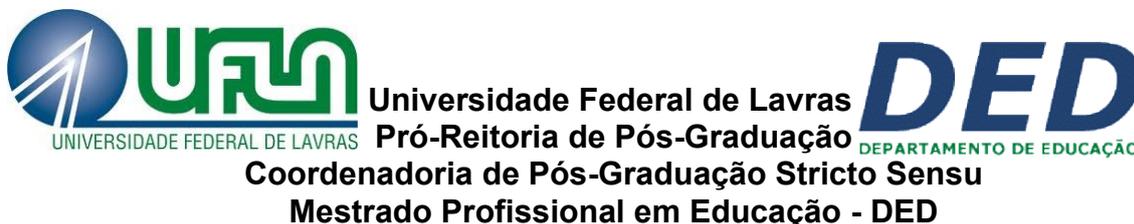
16. O Colegiado Escolar como um dos órgãos participativos que compõem a gestão democrática de uma escola estadual pública, agendou reunião aberta à toda comunidade escolar, para deliberar sobre o seguinte caso: Um professor foi denunciado à direção escolar por assédio sexual a um aluno menor de idade e na fase de apuração preliminar verificou-se de fato a existência de indícios explícitos do assédio sexual. Durante a reunião alguns pais e alunos relataram que o professor era muito bem quisto pelos alunos, sendo um excelente profissional, e, não devendo, portanto, ser dispensado. É fato que a reunião foi muito conturbada. No entanto, diante do exposto, a deliberação do Colegiado Escolar foi no sentido de que o professor contratado fosse dispensado de suas funções. **O procedimento/postura adotado pelo Colegiado Escolar está totalmente correto ou possui algum vício formal? Por quê?**

17. Em termos de atribuição funcional, um diretor de uma escola estadual pública constatou através de uma pesquisa que sua comunidade escolar tinha hábitos alimentares que não eram saudáveis. Diante do fato, o diretor abordou todos os seus professores solicitando que os mesmos formassem atividades que trabalhassem/estimulassem uma vida alimentar saudável para os alunos. Lado outro, o professor de matemática argumentou que os alunos possuíam uma nota baixíssima no IDEB devido à uma baixa

proficiência em matemática, razão pela qual não iria trabalhar o conteúdo solicitado pelo diretor em suas aulas. **Diante do exposto, nessa situação hipotética, é o diretor ou o professor quem detém a razão? Por quê?**

18. Quais são TODAS as modalidades de ensino que a Educação Básica abrange?

APÊNDICE C



Caro colaborador este questionário tem como objetivo obter informações sobre as influências do conhecimento da legislação educacional na gestão da educação básica pública. Responda com sinceridade e de forma espontânea. Ressaltamos que toda e qualquer resposta aqui fornecida terá como único objetivo o desenvolvimento de um trabalho acadêmico (tese de Mestrado) na referida universidade e as identidades dos respondentes serão mantidos em total anonimato, razão pela qual o colaborador não deve colocar a sua identificação em nenhuma das folhas e nem assinar o questionário. Muito obrigado pela sua colaboração!

ATENÇÃO: É importante que o colaborador não deixe nenhuma questão em branco, caso o colaborador não saiba responder à questão, notadamente no que tange as questões abertas, favor redigir como resposta a seguinte frase: “não sei a resposta”, a fim de que não seja prejudicada a análise dos dados por existirem questões fora do padrão de categorias tabuláveis.

QUESTIONÁRIO DESTINADO A ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Faixa etária:

Entre 18 e 23 anos

entre 24 e 30 anos

entre 31 e 40 anos

Entre 41 e 54 anos

Acima de 55 anos

3. Curso de Graduação:

Bacharelado

Licenciatura

4. Escolaridade:

Ensino Superior completo

Especialização incompleta

Especialização completa

Mestrado incompleto

Mestrado completo

Doutorado incompleto

Doutorado completo

5. Tempo de serviço na atual função:

até 01 ano

entre 01 e 03 anos

entre 04 e 07 anos

mais de 08 anos

6. Tipo de vínculo com a escola:

Efetivo (servidor concursado)

Temporário (servidor contratado)

ATENÇÃO PARTICPANTE: A partir desse momento o Sr.(a) começará a responder ao teste de conhecimento, razão pela qual nas questões do número 7 até a de número 11, que correspondem as questões de múltipla escolha, **o Sr.(a) deverá assinalar apenas uma das opções.**

Já nas questões de número 12 até a questão de número 16, que são questões abertas, o Sr.(a) deverá responder na **“Folha em Branco”** que segue anexada ao presente questionário

7. A educação quilombola é uma demanda social e cultural que se insere nas políticas públicas brasileiras pelo direito à diferença, seguida do movimento de reconhecimento de grupos que foram excluídos ao longo da história e de suas lutas por igualdade na diferença, como no caso das populações negras brasileiras e das comunidades indígenas. Há séculos que os atores diretos de tais mobilizações, os quilombolas, lutam contra a negação de suas tradições, seus discursos e seus saberes presentes em seus territórios. Assim, sobre as etapas e modalidades da Educação Básica, conforme a Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – (SEE/MG) nº 3.658, de 24 de novembro de 2017 que institui as “Diretrizes para a Organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais”, analise as afirmativas a seguir:

I. A Educação Infantil se constitui como a primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas, de oferta obrigatória pelo poder público municipal para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.

II. A decisão pela matrícula e frequência das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade é uma opção dos familiares quilombolas, a partir de suas referências culturais e de suas demandas.

III. A Educação Escolar Quilombola no âmbito da Educação Básica deve compreender todas as etapas e modalidades de ensino de oferta, segundo as competências definidas nos termos da legislação vigente.

IV. A oferta da Educação Infantil Quilombola deverá garantir à criança o direito de permanecer, prioritariamente, na escola mais próxima do seu espaço comunitário de referência, evitando o seu deslocamento para outras localidades.

V. O Ensino Fundamental, direito humano, social, público, objetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade, deve articular-se, no contexto da Educação Escolar Quilombola, com os conhecimentos institucionais, com o direito à identidade étnico-racial, e com a dinâmica própria de organização de cada comunidade quilombola, tendo o respeito à diversidade como valor fundamental.

Explicam o que compete às etapas e modalidade da Educação Quilombola no contexto da Educação Básica, apenas as afirmativas:

- (A) I e III
- (B) I e IV
- (C) I e V

- (D) I, II e IV
(E) II e V

8. A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este documento apresenta o que caracteriza um estudante como sujeito com necessidades educacionais especiais. Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - Dificuldades acentuadas na alfabetização durante a educação infantil ou limitações no processo de desenvolvimento de aquisição da linguagem escrita ou falada e que prejudique o processo de socialização e interação.

II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – Dificuldade de raciocínio lógico e capacidade de abstração acentuada no qual observam que as rotas fonológicas e a memória de curto prazo são prejudicadas.

IV - Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Estão corretas apenas as afirmativas:

- (A) I, III e IV
(B) I e IV
(C) II, III e IV
(D) II e IV
(E) III e IV

9. O Art. 205 da Constituição Federal delibera que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Em sequência, no artigo 206, são apresentados os princípios para o ensino, isto é, para a educação escolar. Leia os itens a seguir e verifique quais efetivamente são princípios previstos na Constituição Federal.

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

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

III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e a oferta do ensino em instituições públicas.

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

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

VI - Gestão democrática do ensino público e privado.

Estão corretas somente:

- (A) Os itens I, II, III e V
(B) Os itens I, III, IV e V
(C) Os itens I, II, III e VI
(D) Os itens I, II, IV e V
(E) Os itens I, II, III, IV, V e VI

10. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394, de 1996) apresenta regras comuns para o ensino fundamental e médio em relação ao processo de avaliação. Leia as afirmativas a seguir sobre o artigo nº 24 da referida lei:

() a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola.

() a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas.

() a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

() nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

Assinale a alternativa que contemple a sequência correta de afirmações verdadeiras (V) ou falsas (F):

(A) V; F; F; V

(B) V; V; V; F

(C) F; V; V; V

(D) V; F; V; V

(E) V; V; V; V

11. O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira nos próximos dez anos. O PNE apresenta 20 metas e estratégias que se propõe a avançar no estabelecimento e garantia da educação para todos. Dentre algumas das metas do referido documento, assinale a alternativa que NÃO apresenta uma meta do PNE:

(A) Universalizar, até 2020, a educação infantil ofertada em creches para crianças de 0 (zero) a 4 (quatro) anos de idade, em período integral, em todo o Brasil, atendendo 100% (cem por cento) da demanda nacional; garantindo que pais e responsáveis possam exercer suas funções profissionais com qualidade e tranquilidade.

(B) 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.

(C) Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) 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).

(D) 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.

(E) Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

12. Na ausência do diretor e vice-diretor um especialista de educação básica pública recebe a notícia de um professor, que seu aluno de 14 anos, exclamou aos berros diante de toda a sala que “não teria aulas com um professor gay”, incitando os outros alunos contra o professor, sendo a aula inevitavelmente encerrada. **Diante da situação hipotética a conduta do aluno é um ato infracional, um ato de indisciplina ou ambos? Por quê?**

13. Em termos de hierarquia de leis, o Decreto Estadual fictício de nº 1.234/2019, publicado em 03/02/2019, preconiza que: “as escolas estaduais públicas que não tiverem o grêmio estudantil constituído no seu quadro de planejamento estratégico, terão o prazo de 120 (cento e vinte dias), a contar da publicação deste Decreto, para se adequarem e constituírem o grêmio estudantil, devendo haver comprovação de tal constituição, mediante documento formal, que deverá ser encaminhado à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.”

Posteriormente à publicação deste Decreto, surgiu a Nota Técnica fictícia de nº 456/2019 da SEE/MG, emitida na data de 03/05/2019, preconizando que: “as escolas estaduais públicas que não tiverem o grêmio estudantil constituído no seu quadro de planejamento estratégico, terão o prazo de 180 (cento e oitenta dias), a partir da data da publicação desta Nota Técnica, para se adequarem e constituírem o grêmio estudantil, devendo haver comprovação de tal constituição, mediante documento formal, que deverá ser encaminhado à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, como medida de cumprimento do Decreto Estadual fictício de nº 1.234/2019”.

Diante do exposto, qual dos 02 (dois) documentos formais deve ser seguido pelas escolas estaduais públicas do Estado de Minas Gerais? Por quê?

14. O Colegiado Escolar como um dos órgãos participativos que compõem a gestão democrática de uma escola estadual pública, agendou reunião aberta à toda comunidade escolar, para deliberar sobre o seguinte caso: Um professor foi denunciado à direção escolar por assédio sexual a um aluno menor de idade e na fase de apuração preliminar verificou-se de fato a existência de indícios explícitos do assédio sexual. Durante a reunião alguns pais e alunos relataram que o professor era muito bem quisto pelos alunos, sendo um excelente profissional, e, não devendo, portanto, ser dispensado. É fato que a reunião foi muito conturbada. No entanto, diante do exposto, a deliberação do Colegiado Escolar foi no sentido de que o professor contratado fosse dispensado de suas funções. **O procedimento/postura adotado pelo Colegiado Escolar está totalmente correto ou possui algum vício formal? Por quê?**

15. Em termos de atribuição funcional, um diretor de uma escola estadual pública é informado que o seu professor de inglês não poderá comparecer para ministrar a sua aula. Considerando que os alunos não poderiam ser liberados mais cedo e que também não poderiam ficar sem aula, o diretor solicitou à sua supervisora pedagógica que fosse para dentro da respectiva sala de aula e realizasse uma

pesquisa de satisfação com os alunos, a respeito da qualidade das aulas que lhe eram ministradas. A supervisora pedagógica argumentou com o diretor que não iria acatar a solicitação, posto que não era de sua atribuição substituir um professor faltoso dentro da sala de aula. **Diante do exposto, nessa situação hipotética, é o diretor ou a supervisora pedagógica quem detém a razão? Por quê?**

16. O artigo 18 da Resolução nº 2.197/2012 da SEE/MG conceitua a reclassificação como “o posicionamento do aluno no ano diferente de sua situação atual, a partir de uma avaliação de seu desempenho”. **Nesse contexto, quais são as 04 (quatro) possíveis hipóteses de reclassificação previstas no referido artigo da resolução retro mencionada?**

APÊNDICE D – SUGESTÃO DE CRIAÇÃO DE DISCIPLINA CURRICULAR

EMENTA E CONTEÚDO PROGRAMÁTICO					
CÓDIGO	DENOMINAÇÃO	CR	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL		
			TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL
DGDE137	Teoria e Prática da Legislação Educacional Brasileira	4	52	16	68
CURSO		TIPO DE DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITOS		
GED101: Pedagogia (Licenciatura Plena)		Obrigatória	Políticas Públicas e Organização da Educação Básica (DGDE097) Currículo e escola (DGDE098)		
Demais Licenciaturas: (Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Matemática, Física, Química, História, Geografia, Letras, Educação Física, Música, Filosofia e Sociologia)		Obrigatória	Políticas Públicas e Organização da Educação Básica (DGDE097) Currículo e escola (DGDE098)		
PROFESSORA RESPONSÁVEL: Eloenia Oliveira da Silva					
EMENTA					
A disciplina tratará da visão de um currículo integrado no âmbito da educação básica trazendo reflexões acerca da construção do conhecimento baseado no estudo específico e estruturado da legislação educacional brasileira, perpassando por Fontes de Direito, Constituição Federal, LDB, ECA, Código Penal, Hierarquia de Leis, Estatuto do Servidor Público Estadual, Lei de Procedimento Administrativo Estadual, Lei de Licitações, Lei de Improbidade Administrativa, Estatuto da Pessoa com Deficiência, dentre outras temáticas relacionadas à legislação educacional.					
OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS					

Objetivo Geral: Possibilitar aos futuros atores educacionais a construção de um conhecimento mais amplo e estruturado da legislação educacional brasileira, sendo o processo de formação de professores, diretores, especialistas em educação básica, e outros atores educacionais, conduzido de forma mediada em atenção à perspectiva de um processo de ensino-aprendizagem qualificado. Tal desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem deverá propiciar a reflexão desses atores educacionais sobre o contexto em que estão inseridos, de forma que possam analisar criticamente seus futuros atos funcionais, e assim, imaginar e criar novos caminhos para a construção de um conhecimento colaborativo e significativo, envolvendo temáticas da legislação educacional brasileira.

Objetivos específicos:

1. Refletir sobre a complexidade do esparsamento da Legislação Educacional Brasileira;
2. Conhecer a origem e os fundamentos de diversas temáticas que envolvem Legislação Educacional;
3. Refletir sobre a importância da ação dialógica consubstanciada no plano teórico e prático sobre a contextualização do processo educativo envolvendo temáticas da legislação educacional brasileira na realidade do graduando;
4. Elaborar uma proposta de intervenção pedagógica, tendo em vista um caso concreto, que envolva alguma temática da legislação educacional brasileira, que chamaremos aqui de “Situação Geradora de Aprendizagem”;

UNIDADES DIDÁTICAS

Por ser uma disciplina de 68 Horas/aula (4 créditos), para satisfazer tal carga horária, serão necessárias discussões teóricas dos temas da disciplina, subdivididas em 04 (quatro) Eixos e da realização de atividades práticas.

Eixo 1: Fontes de Direito.

Objetivos do Eixo 1: Refletir sobre as perspectivas de Fontes de Direito que estão presentes na edição de leis e documentos oficiais que compõem a seara da Educação;

Eixo 2: Hierarquia de Leis.

Objetivos do Eixo 2: Considerando que na seara da educação habitualmente são publicadas leis, decretos, resoluções, notas técnicas, dentre outros documentos oficiais normativos, é necessário que os graduandos consigam analisar a hierarquia de tais imperativos normativos, que irão reger o seu cotidiano profissional e que devem ser interpretados à luz da Constituição Federal;

Eixo 3: Legislação Educacional Brasileira.

Objetivos do Eixo 3: Conhecer a origem e os fundamentos das diversas legislações específicas que tem relação direta ou indireta com a seara educacional, por meio, por exemplo, da análise do Estatuto da Criança e do Adolescente, Código Penal, Declaração de Direitos Humanos, dentre outros.

Eixo 4: Criação de uma proposta de intervenção pedagógica.

Objetivos do Eixo 4: Elaborar um projeto de intervenção pedagógica que tenha relação com alguma temática da legislação educacional brasileira, tendo em vista um caso concreto, que chamaremos aqui de “Situação Geradora de Aprendizagem”; que deverá conter (introdução, objetivos, metodologia, processo de avaliação, resultados esperados, referências);

METODOLOGIA E RECURSOS DE APOIO DIDÁTICO

Metodologia: Aulas expositivo-dialogadas, sala de aula invertida com discussão dos textos da bibliografia básica e complementar, formação de grupos de trabalho e apresentação/avaliação dos projetos de intervenção pedagógica criados pelos grupos, sendo que a apresentação dos projetos deve ser seguida de discussão/debate mediada pelos apresentadores.

Recursos de apoio didático: Lousa e giz, computador e utilização de multimídias (Datashow, caixas de som, projetor), textos impressos da bibliografia básica e complementar.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Avaliação Diagnóstica: Realizada na primeira aula da disciplina com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios de cada graduando e a sua trajetória pessoal e acadêmica, bem como suas expectativas em relação à disciplina e suas inquietações com relação ao mundo.

Avaliação Formativa (controladora): Tem por intuito verificar se os graduandos estão alcançando os objetivos propostos anteriormente, sendo levado em consideração o percurso desenvolvido pelo acadêmico ao longo da disciplina, sua dedicação e responsabilidade com as leituras propostas, sua participação nas discussões, suas iniciativas e ideias e sua dimensão crítica sobre os temas discutidos em uma concepção pedagógica progressista.

Avaliação Somativa: Serão avaliadas a criatividade e a consistência da proposta de um projeto de intervenção pedagógica, com base em alguma temática da legislação educacional, tendo em vista um caso concreto, que será denominado aqui de “Situação Geradora de Aprendizagem”; que deverá conter (introdução, objetivos, metodologia, processo de avaliação, resultados esperados, referências, bem como será avaliada a apresentação oral do projeto para a turma). A escolha por tal tipo de avaliação justifica-se na medida em que a “abordagem baseada em projetos”, nas palavras de Bender *“pode ser definida pela utilização de projetos autênticos e realistas baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas”* (BENDER, 2015. p. 15).

Auto avaliação: Será considerada a percepção do graduando, a partir de uma reflexão crítica sobre seu próprio desenvolvimento ao longo da disciplina.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Eixo 1: MACHADO, Hugo de Brito. **Uma Introdução ao Estudo do Direito**. São Paulo: Dialética. 2000.

Eixo 2: KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**, Martins Fontes, São Paulo, 1999.

Eixo 3: CURY, Carlos Roberto Jamil. (2000). **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A . (Coleção O que você precisa saber sobre...).

Eixo 4: BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Penso Editora, 2015.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

COTRIM, Gilberto Vieira. **Direito e Legislação** – Introdução ao Direito, 21. ed, São Paulo: Saraiva, 2000.

DALLA ZEN, Maria Isabel (org). **Projetos Pedagógicos: cenas de salas de aula**. Porto Alegre: Mediação, 2002.