



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALINE NEHRING

RESPONSABILIDADES NA EDUCAÇÃO

BRASÍLIA
2020

ALINE NEHRING

RESPONSABILIDADES NA EDUCAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Lima Martins Pederiva

Monitora: Ellen Elizabeth da Silva Dantas

BRASÍLIA

2020

RESPONSABILIDADES NA EDUCAÇÃO

Aline Nehring

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Banca examinadora da
Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília para a obtenção do título de
Pedagoga.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lima Martins Pederiva – Presidente/Orientadora
Departamento de Métodos e Técnicas (FE/UnB)

Prof.^a M.a Alessandra Marques Possebon – Examinadora
Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas/PPGE (FE/UnB)

Prof. M.e Edson Cesar Marques Filho – Examinador
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Angélica Luciani da Silva Bimbato
(SEE DF) – Suplente

BRASÍLIA
2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Nehring, Aline

Responsabilidades na educação / Aline Nehring

Orientadora Patrícia Lima Martins Pederiva. -- Brasília, 2020.

38 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de Brasília, 2020.

1. Pedagogia. 2. Responsabilidades na educação.

I. Lima Martins Pederiva, Patrícia.

RESUMO

Este trabalho trata de responsabilidades e colaboração na educação. Teve por objetivos entender como as responsabilidades pela educação de uma criança podem ser exercidas de forma construtiva e contrapor ideias de que a escola e/ou os professores podem ser os únicos responsabilizados pelos resultados educacionais. Foram identificados alguns fatores que influenciam em práticas educacionais que promovam, conforme o Art. 205 da Constituição Federal, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Foram apresentados documentos, legislações e diretrizes educacionais, além de reflexões junto a diversos autores sobre responsabilidades e colaboração nas práticas educacionais. Conclui-se ser necessário que os diversos responsáveis pela educação (Estado, família, sociedade e comunidade escolar) exerçam seus compromissos em colaboração para os objetivos da educação serem alcançados.

Palavras-chave: Responsabilidades na educação, Colaboração na educação, Gestão educacional.

ABSTRACT

This work deals with responsibilities and collaboration in education. It also aimed to understand how the responsibilities for the education of a child can be exercised constructively and to demystify ideas that the school and/or the teachers can be solely responsible for the educational results. Some identified factors may influence educational practices that may promote, according to Art. 205 of the Federal Constitution, the full development of the person, their preparation for the exercise of citizenship, and their qualification for work. Educational documents, legislation, and guidelines were presented as well as reflections with various authors on responsibilities and collaboration in educational practices. It is concluded that the responsible ones for education (State, family, society, and school community) must exercise their commitments collaboratively to have the educational goals achieved.

Keywords: responsibilities in education; collaboration in education; educational management.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	06
PARTE 1. UMA DISCUSSÃO SOBRE RESPONSABILIDADES.....	09
PARTE 2. COLABORAÇÃO.....	17
2.1. Elementos e condições que contribuem para a colaboração entre os responsáveis pela educação.....	19
2.1.1. Autoeficácia e autoestima	19
2.1.2 Clima escolar	20
2.1.3 Gestão democrática	21
2.1.3.1. Projeto Pedagógico.....	23
2.1.3.2. Conselho escolar	24
PARTE 3. PERCEPÇÕES SOBRE UMA REALIDADE ESCOLAR.....	26
3.1 A escola e seu PPP	27
3.2 Percepções acerca de responsabilidades e colaboração.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS.....	33

INTRODUÇÃO

Minha experiência escolar desde o maternal III até o final do Ensino Fundamental I foi muito proveitosa. Os conflitos e desafios que vivenciei nos ambientes escolares foram inerentes ao desenvolvimento de um ser em crescimento, eu tinha uma percepção de pertencimento social e sentia-me à vontade com os processos de aprendizado escolar.

As vivências durante o período citado não foram “perfeitas”, alguns aspectos poderiam ter sido melhores. Mas, nenhum dos problemas, a médio e longo prazo, impediu que eu me sentisse bem nos ambientes da escola.

Tive, por muito tempo, a escola como ambiente de acolhimento onde, apesar de achar parte do tempo vivido por lá entediante, eu também tinha momentos para interagir com outras crianças, brincar, aprender algumas coisas interessantes e me expressar. As vivências foram benéficas e agradáveis para mim. O processo de ensino parecia-me sempre extremamente simples e espontâneo.

Infelizmente, nem sempre as experiências são positivas nos ambientes escolares. Acontecem diversas situações que podem levar professores e/ou estudantes a sentirem-se desmotivados, isolados, incapazes e estressados. O acesso à educação escolar de qualidade precisa ser constantemente aprimorado.

Durante a formação, enquanto estudante de Pedagogia, foi possível perceber que diversas realidades sociais trazem situações e vivências desafiadoras para os profissionais.

Com a observação participante em escolas por meio de estágio no curso de Pedagogia, houve momentos em que fiquei motivada com a carreira educacional, pois, vi que, apesar dos problemas existirem, pois não existe ambiente “ideal”, várias pessoas **trabalhavam de forma colaborativa** para uma educação de qualidade, projetos eram preparados e concretizados em benefícios dos estudantes e as crianças tinham suas potencialidades valorizadas.

Mas também existem muitas situações em que responsabilidades são atribuídas de forma desequilibrada aos professores ou aos estudantes. Nessas, a culpabilização dificulta a percepção dos motivos que causam as dificuldades.

O insucesso escolar deveria suscitar a análise de causas dos problemas que interferiram na aprendizagem, avaliando o peso das condições escolares, familiares e individuais do aluno. O que se constata é que, em

vez disso, o comportamento mais comum diante do fracasso escolar é a atribuição de culpas, que geralmente provoca o afastamento mútuo. (CASTRO, REGATTIERI, 2010, p. 31).

Quando há insucesso, existem interpretações de que o trabalho docente consiste em colocar em prática atividades prontas e padronizadas, sem considerar durante o planejamento o contexto, as especificidades do público-alvo e as avaliações da efetividade das propostas didáticas para aprimoramentos. Pode acontecer então de, quando não são atingidos os resultados esperados, o estudante pode ser excessivamente responsabilizado e/ou culpabilizado sem que busque-se compreender se ele apresenta necessidades específicas para aprender, quais fatores estão afetando seus processos de aprendizado e se a forma de avaliar está adequada.

Em muitas dessas situações, a educação formal passa a ser percebida por estudantes como uma obrigação desagradável, pesada e sem sentido. Assim, acabam sendo criadas limitações na sensação de capacidade de aprender e de participar das atividades propostas. Isso foi demonstrado em uma pesquisa realizada por Osti e Brenelli sobre a concepção de 20 estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem sobre os juízos que seus professores teriam dos mesmos e a representação que cada um tinha sobre si, na qual concluiu-se que:

Os resultados evidenciam que a maior parte dos alunos tem uma representação de si negativa, pois se percebem como um mau aluno e justificam o fato de terem dificuldades pelos conteúdos serem difíceis e porque acreditam ter uma doença ou problema orgânico. Verificou-se que o aprender, para esse grupo, é uma experiência tensa. [...] Demonstraram ter consciência de que não conseguem realizar os exercícios propostos e que suas notas não são satisfatórias. No entanto não solicitam ajuda ao professor por sentir medo de sua reação e atitude. (OSTI; BRENELLI, 2013, pp. 422-423).

Outra forma nociva e comum de visão das responsabilidades em casos de insucesso, é ter o professor como alguém quase com “poderes sobrenaturais” para suprir qualquer recurso que a família e/ou o Estado tenham negligenciado, que deve sempre estar preparado para transformar qualquer situação em sucesso escolar quantificado. Quando o docente não consegue lidar com alguma situação por causa de elementos que não estão sob seu controle, pode acontecer de ser culpabilizado mesmo sem ter as condições necessárias para promover os aprendizados dos estudantes.

O professor precisa ter consciência de sua importância na sociedade atual, preparo, criatividade e dedicação para lidar com situações desafiadoras e ter práticas inclusivas. Mas, e quando é naturalizado que dele seja cobrada a perfeição? E quando atuar na educação é considerado um grande peso, algo que “não vale a pena”, a se considerar “caso nada mais dê certo” como muitas vezes ouvimos? E quando esperar boas condições para o ensino é considerado algo utópico? Existem formas melhores de vivenciar a educação na escola? O professor é o único responsável pelo processo educativo na escola? A quem cabe educar, em uma comunidade escolar?

Com base nesses questionamentos, os objetivos deste trabalho são **refletir sobre como as responsabilidades pela educação de uma criança podem ser exercidas de forma construtiva e contrapor ideias de que a escola e/ou os professores podem ser os únicos responsabilizados pelos resultados educacionais.**

A pergunta que norteia a investigação é: **quem são os responsáveis pela educação de uma criança?**

O trabalho está estruturado nas seguintes partes:

1. Uma discussão sobre responsabilidades;
2. Colaboração;
3. Percepções sobre uma realidade escolar.

PARTE 1 - UMA DISCUSSÃO SOBRE RESPONSABILIDADES

De uma perspectiva ampla, a discussão sobre responsabilidade pela educação de uma criança pode ser iniciada a partir de leis vigentes. A Constituição Federal determina, no Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988. Art. 205).

Assim, já é possível perceber desde a lei fundamental do Brasil, que o dever da educação é da família e do Estado, e que esse esforço de ambos tem um fim benéfico para a sociedade de modo geral, que também é incluída na legislação como parte que deve colaborar.

A Lei que estabelece Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96), conhecida como LDB, especifica sobre a organização da educação no Art. 8º “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.” (BRASIL, 1996, Art. 8º). Nos citados sistemas de ensino é que as escolas estão inseridas e refletem muito decisões, prioridades e, como muitas vezes acontece, corrupções de partes dessa organização.

Existe grande desigualdade de recursos, a infraestrutura das escolas nem sempre é boa. Mesmo assim, é comum ser cobrado dos professores que os resultados quantificados demonstrem ótimo desempenho dos alunos. Acerca disso, cabe destacar:

Apesar da importância atribuída à infraestrutura das escolas para a melhoria do ensino, a análise de tais condições não vem sendo considerada pelas iniciativas de avaliação da qualidade do ensino implantadas no país a partir dos anos 1990. Independentemente das condições de funcionamento das escolas públicas, os alunos e as instituições são submetidos ao mesmo sistema nacional de avaliação e aos mesmos índices de desempenho; e os professores, aos mesmos mecanismos de responsabilização. As políticas de avaliação em curso desconsideram as condições intra e extraescolares em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre, privilegiando a avaliação do desempenho em provas nacionalmente padronizadas e responsabilizando os docentes pelos resultados. (SILVA; SOUZA, 2014, p. 783).

Não pretende-se aqui, criticar completamente o sistema nacional de avaliação da educação, pois, o mesmo pode servir de informação para o planejamento de melhorias na educação pública:

[...] a avaliação de larga escala se desenvolveu rapidamente no Brasil e apresenta, hoje, inúmeras versões e possibilidades, sendo realizada em diferentes níveis (federais, estaduais, municipais) e apresentando variadas contribuições às políticas públicas. Assim sendo, desconsiderar a relevância da avaliação de larga escala, sobretudo no Brasil, seria leviandade e injustiça, principalmente porque ela representa não só aqui, mas em muitos países, uma ação eficaz de reestruturação da Escola e do Sistema de Educação, capaz de definir critérios essenciais pelos quais se deve compreender a qualidade do trabalho educacional. (SOUSA; FERREIRA, 2019, p.16).

Reconhecida a relevância dessas avaliações externas padronizadas, convém discutir a má distribuição das responsabilidades acerca de resultados. Sobre isso, Sousa e Ferreira (2019, p. 18) afirmam: “Atribuir à escola e aos professores a responsabilidade de uso quase exclusivo dos dados e análises da avaliação de larga escala, sem oferecer condições reais para a tomada de decisão necessária, acaba por tornar o processo inútil.”.

Não apenas avaliações de larga escala, mas quaisquer ações do poder público têm implicações que precisam ser monitoradas constantemente para serem realizados aprimoramentos e mudanças necessárias. A tomada de decisões é uma importante etapa, mas não se pode negligenciar a aplicação, a continuidade e os resultados obtidos, que são relativos e só serão realmente conhecidos após as práticas. Afinal, não existe solução “mágica” quando se trata de vivências na realidade social, que é multifacetada e complexa.

Quando, por diversos motivos, as condições necessárias para melhora do processo de ensino e aprendizagem não são objeto de estudo e aprimoramento, muito é cobrado dos professores, que são responsabilizados por situações que fogem do seu controle. Ao esperar-se certos resultados nas situações em que faltam recursos essenciais para alcançá-los, podem ser gerados problemas como sobrecarga de trabalho, sensação de fracasso, competições desnecessárias entre escolas, desvio de foco da qualidade e de necessidades do contexto específico vivido para busca de dados quantitativos, individualismo excessivo, entre outros.

Em consequência, alguns problemas podem ocorrer: os professores podem ficar mais estressados e desmotivados, as demandas específicas e as

particularidades das crianças e do contexto social das ações pedagógicas podem ser desconsideradas, o sentido da aprendizagem pode ficar em segundo plano e os fins almejados, como o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para a cidadania, ficam mais distantes.

O mal-estar docente, conforme citado por Pedro e Peixoto, muito relaciona-se com esses problemas:

O mal-estar docente é definido por Esteve (1992) como o conjunto de efeitos permanentes de carácter negativo que vão afectando a personalidade dos professores em virtude das condições psico-sociais em que estes exercem a sua profissão. O mesmo autor alerta para as vastas consequências que o mal-estar docente pode ter junto dos professores, não apenas no que se refere à sua prática educativa mas igualmente no que respeita à sua saúde. Fala-nos assim em alienação perante o ensino, pedido de transferência, desinvestimento no trabalho, desejo de abandono, absentismo, esgotamento, stresse, ansiedade permanente e auto-desvalorização. (PEDRO; PEIXOTO, 2006, p. 248).

A família também tem grande importância no ambiente escolar. Não apenas por sua participação (ou ausência), mas por ser um fator de grande influência na formação de valores, crenças, atitudes e visões acerca dos diversos fatores da vida (inclusive a escolarização) e de si mesma que a criança terá. A família costuma ser a convivência mais significativa na vida da criança por um longo período de tempo desde seu nascimento.

O ambiente familiar é o ponto primário da relação direta com seus membros, onde a criança cresce, atua, desenvolve e expõe seus sentimentos, experimenta as primeiras recompensas e punições, a primeira imagem de si mesma e seus primeiros modelos de comportamentos – que vão se inscrevendo no interior dela e configurando seu mundo interior. Isto contribui para a formação de uma “base de personalidade”, além de funcionar como fator determinante no desenvolvimento da consciência, sujeita a influências subseqüentes (DE SOUZA; JOSÉ FILHO, 2008, apud ASSIS; DE LIMA, 2011, p. 13115).

Essas influências foram objeto de estudo e contribuições de vários autores anteriormente, por exemplo:

[...] a criança nasce inserida num meio cultural significativo, feito de significações socialmente definidas e codificadas nos objetos e eventos que formam o meio concreto da criança através das ações daqueles que convivem com ela. Estas significações guiam o desenvolvimento da criança, mas não de maneira determinista, e servem de referência para ela e para o grupo social nas suas inter-relações. A internalização dessas significações culturais implica, porém, da parte da criança, sua re-elaboração em função

dos seus próprios referenciais semânticos. Vygotsky chama isso de sentido pessoal das palavras, que ele contrapõe ao significado socialmente estabelecido. Dentro de tal meio culturalmente estruturado (significativo) e personalizado (pleno de sentido) a criança em desenvolvimento inventa (ou re-inventa, por imitação) novas formas de agir e de pensar, das quais só são retidas aquelas que acabam sendo aceitas pela criança e pelo seu meio social (VALSINER, 1987, apud PINO, 1993, p. 22).

A legislação aborda vários deveres que demandam zelo pelo desenvolvimento saudável da criança:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, Art. 227).

Quando a família não conhece, não exerce ou descumpre sua parte desses cuidados, não é simples, para o Estado e para a escola (e os professores), lidarem com as consequências.

Como exemplo disso, descrevo um processo que presenciei ao realizar um estágio obrigatório, em que fiz observação e fui co-regente em uma turma que tinha a seguinte circunstância: uma estudante do 3º ano do Ensino Fundamental estava com grandes dificuldades na alfabetização e na escolarização, além de não ser incluída por seus colegas. O acompanhamento e a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem eram difíceis, pois a estudante em questão não tinha incentivo de seus responsáveis para frequentar a escola, tendo reprovado por falta nos dois anos anteriores. Então, o Conselho Tutelar, ao tomar conhecimento, determinou sua volta à escola. Ainda assim, ela faltava bastante, inclusive em vários dias que uma equipe especializada estava com horário marcado para buscar conhecer suas necessidades específicas e compreender como melhorar o apoio pedagógico.

Buscando fontes para refletir sobre a realidade descrita, à época do estágio, li o documento “Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco”.

[...] o DF adotou o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) como estratégia pedagógica para ampliar o Ensino Fundamental na rede pública de ensino. Ainda valendo-se do que estabelece a LDBEN (1996) quando faculta aos sistemas de ensino o direito de organizar os anos escolares em ciclos, o BIA

trouxo de volta às escolas do DF essa forma de organização. Desse modo, o período inicial de alfabetização, ou seja, os três primeiros anos do Ensino Fundamental passaram a compor um único bloco, permitindo que as crianças pudessem prosseguir continuamente nos estudos sem retenção, mesmo que não tenham alcançado todos os objetivos de aprendizagem previstos para o final dos 1º e 2º anos. (SEEDF, 2014, p. 12).

Chama a atenção, ao refletir sobre responsabilidades durante a leitura, um item sobre Projeto Interventivo (PI), que deve envolver toda a equipe pedagógica da escola e é “um projeto específico que parte de um diagnóstico e consiste no atendimento imediato aos estudantes que, após experimentarem todas as estratégias pedagógicas desenvolvidas nas aulas, ainda evidenciem dificuldades de aprendizagem” (SEEDF, 2014 p. 45). Agora, ao relê-las, vejo novamente uma relação com o tema deste trabalho:

A elaboração, realização e avaliação do PI é de responsabilidade primeira do professor regente; contudo, a equipe diretiva e a de coordenação pedagógica, os orientadores educacionais, os pedagogos e os psicólogos são sujeitos partícipes e corresponsáveis nesse processo. Esse envolvimento favorece o uso de diversos tipos de atividades em tempos e espaços escolares flexibilizados. (SEEDF, 2014, p. 46).

Porém, a aplicação dessas diretrizes com corresponsáveis na elaboração dos projetos não é unânime nas escolas do DF. Muitos são os relatos de falta de possibilidades por diversos motivos e de caráter colaborativo na prática. A efetivação das aprendizagens muitas vezes não é alcançada. As seguintes respostas registradas por Carmo (2017, p. 31) ao questionar professoras acerca do planejamento dos Projetos Interventivos no Bloco Inicial de Alfabetização - BIA demonstram isso:

Deveria ser a forma mais adequada de ter um projeto de empreendimento no qual todos os professores estivessem integrados. Na verdade, a escola (coordenação) pede para cada ano enviar um conteúdo programático, a fim de que a coordenadora possa facilitar o trabalho do professor com xérox, mas não existe um planejamento em grupo. O planejamento não é diferente dos outros anos, pois cada professor faz seu trabalho individual do jeito que acredita que deve ser (Fernanda, 1º ano).

Não existe esse trabalho em grupo, meu planejamento é individual (Carla, 2º ano).

Aqui cada um faz seu planejamento, não tem orientação, não tem conexão (Beatriz, 3º ano).

Outros desafios também existem para o alcance de boas práticas. Ao fazer uma pesquisa que incluiu o Projeto Interventivo, Santos percebeu diversas problemáticas relacionadas a sua aplicação, por exemplo, formas de exclusão:

[...] verificou-se que os estudantes que apresentavam necessidades específicas de aprendizagem e tinham constrangimentos ao serem diferenciados dos demais estudantes. A oportunidade oferecida não era recebida positivamente, o que dificultava o bom aproveitamento dos estudantes. (SANTOS, 2013, p. 27).

Também foi possível perceber sobre as ações de autoridades (que são parte da organização da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios):

As autoridades responsáveis pelo ensino público parecem não escutar as exigências feitas pelos pesquisadores e professores que clamam por formação sobre o processo de aprendizagem; por estrutura física que comporte o atendimento diferenciado aos estudantes; pelo fortalecimento do trabalho coletivo, cuja fragilidade se dá pela ausência de um número de funcionários condizente com o número de estudantes da escola, incluindo substitutos para os momentos de ausência; por escola inclusiva que garanta aprendizagem a todos os alunos, sendo imprescindíveis monitores suficientes para atender alunos que exigem atendimento individualizado. (SANTOS, 2013, p. 33).

A autora citou, tendo como fonte uma publicação oficial que não está mais em vigência atualmente, mas é relevante para a discussão proposta neste trabalho:

A unidade escolar não pode paralisar as suas ações justificando que não tem espaço e pessoas para atender. O que precisa ser garantido é o atendimento adequado e indicado para que os estudantes envolvidos alcancem a aprendizagem com proficiência e tranquilidade para dar seguimento ao seu percurso escolar (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 69, apud SANTOS, 2013, p. 32).

Como é que um trabalho pode ser garantido e cobrado sem espaço e recursos adequados? A responsabilidade passada por esse tipo de afirmação é saudável e construtiva?

É possível perceber as diversas facetas do Projeto Interventivo como exemplo que corrobora com a discussão apresentada até aqui acerca da diversidade de elementos que interferem na prática do trabalho de um professor, de como são as responsabilidades determinadas de modo oficial através de leis e diretrizes e como acontecem as práticas, e acerca da importância responsabilização efetiva de todas

as partes envolvidas na construção das repercussões dos processos de ensino e aprendizado.

A falta de apoio mútuo entre profissionais na escola também pode ser percebida tendo como exemplo o Projeto Interventivo, mas se estende para o dia a dia dos planejamentos educacionais de inúmeros desses profissionais frente a desafios. Acerca disso algumas circunstâncias foram percebidas:

Mitchell (1997), por meio de uma pesquisa de história oral com oito professores recém-aposentados de escolas públicas nos Estados Unidos, afirma que os docentes preferem o individualismo a atividades coletivas não por causa da incerteza endêmica do magistério ou das chamadas inseguranças profissionais, mas sim “por causa das limitações da escola e da sala de aula - como, por exemplo, as prescrições curriculares, o elevado número de alunos por turma, as exigências de tempo e de energia para o desenvolvimento das atividades de ensino - que fazem com que o foco nas atividades individuais seja um mecanismo de enfrentamento necessário e pragmático” (p.5, apud DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 129).

A participação e, grande parte das vezes, omissão da sociedade no incentivo à educação também é assunto que precisa ser mais discutido e melhorado, afinal, as consequências de uma educação mal estruturada são vividas por todos, ao influenciar circunstâncias como a qualidade de vida dos cidadãos, o desenvolvimento do padrão de vida do país, índices de violência, entre outras.

Até aqui foi possível demonstrar que muitas vivências demandam que as responsabilidades sejam melhor reconhecidas e exercidas pelos diversos indivíduos e grupos envolvidos, de acordo com os papéis de cada um na educação das crianças. Para contribuir com isso, é relevante trazer formas construtivas de compreender essas responsabilidades e conhecer caminhos que possam inspirar as práticas educativas.

Machado aborda a importância de cada envolvido na educação comprometer-se com as responsabilidades:

A descentralização favorece com responsabilidade, na medida em que envolve muito mais atores na decisão final dos resultados. Propicia a quebra de colocar nos outros a culpa pelo fato de que as coisas não vão bem. num sistema educacional centralizado cada qual coloca no outro a culpa do insucesso. Ninguém é responsável. Há uma sensação que a educação vai mal porque todos se sentem sem poder para fazer mudanças que julgam necessárias. O diretor da escola culpa os professores, estes os pais dos alunos, que por sua vez culpam o Ministério da Educação, que vai jogar a culpa da situação socioeconômica das famílias e vai se formando uma cadeia que não termina nunca. Na medida em que esta situação é rompida e se entrega a cada uma responsabilidade compartilhada pelos resultados,

cada qual se sente comprometido com o que pode fazer para reverter a situação. (MACHADO, 2000, p. 4).

PARTE 2. COLABORAÇÃO

Apesar de acontecerem muitas situações negativas como, por exemplo, a desigualdade entre responsabilidades, também são imensuráveis, no ambiente escolar, os esforços e as realizações vividos beneficentemente por pessoas que atuam na educação.

Aqui começo uma reflexão que visa contribuir para a discussão de formas saudáveis e colaborativas de exercer responsabilidades (não restringindo-as aos professores individualmente) na educação de uma criança, pois entendemos que essa tarefa pertence a todas as pessoas que comungam do ambiente educativo relativo às crianças.

Entendemos por colaboração nos ambientes educativos, ações dialogicamente partilhadas, com um propósito comum. Muitos são os benefícios de práticas assim entendidas, como melhores condições de trabalho para os profissionais da escola, percepção e zelo da família acerca de sua importância no desenvolvimento da criança, criação de um ambiente com potencial para proporcionar o aprendizado, etc.

Cabe observar que a colaboração não implica que cada indivíduo vá deixar de ter responsabilidades exclusivas ou vá poder negligenciar as mesmas, ao contar que outros as supram, mas que haverá ambientes solidários para contribuições entre todos quando for necessário e/ou proveitoso para os processos de desenvolvimento das crianças.

No que concerne aos profissionais, familiares e comunidades responsáveis, a noção de colaboração e o diálogo possibilitam aprendizados importantes para a busca de boas práticas educacionais:

Segundo Araújo (2004), quando o que denomina “cultura de coletividade” é instaurada, as pessoas nela envolvidas passam a reconhecer o que sabem, o que os outros sabem e o que todos não sabem - atitudes que resultam na busca de superação dos limites do grupo. Nono e Mizukami (2001) salientam a importância do compartilhamento de experiências entre professores, explicando que pode favorecer o desenvolvimento da destreza na análise crítica, na resolução de problemas e na tomada de decisões. (DAMIANI, 2008, p. 218).

Assim, os planejamentos podem contar com o aporte de cada indivíduo de acordo com suas habilidades, conhecimentos, ideias, criatividade, vivências e

possibilidades nos momentos de colaboração, e todos devem ter comprometimento com os objetivos da educação, tanto no sentido mais amplo, conforme citado na parte 1 e determinado no Art. 205 da Constituição: “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), quanto em objetivos específicos, inclusive os que são percebidos como necessários ao longo dos processos e vivências de cada criança e comunidade escolar, considerando suas especificidades. A convivência respeitosa em ambientes com boas relações interpessoais é muito relevante para o sucesso dos processos de ensino e aprendizado.

Ao tratar-se de responsabilidades e colaboração, é relevante incluir também as crianças. Ao vivenciarem espaços onde a colaboração é incentivada, elas também podem aprender sobre suas responsabilidades e exercitar sua percepção do outro e suas possibilidades de agir de forma solidária, conforme suas potencialidades. Conforme afirma Corsino “o amálgama biológico-cultural impõe limites, o que não significa subestimar as crianças que são entendidas como sujeitos ativos, criativos, que produzem sentido e cultura.” (2007, pp. 125-126).

Oportunizar que as crianças vivenciem situações em que possam treinar ações de responsabilização e colaborar com os demais é importante. Piaget fez considerações que podem ser relacionadas a isso, conforme sintetizado por Cavicchia:

[...] Piaget mostra como a interação que se estabelece entre as crianças vai tornar possível o desenvolvimento de relações cooperativas no plano social, correspondendo às relações de coordenação de perspectivas do pensamento operatório no plano do desenvolvimento intelectual. Isso significa que, além de possibilitar o desenvolvimento afetivo e social, as interações entre as crianças constituem um fator fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo. (CAVICCHIA, 2010, p. 15).

Uma das dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos educandos, segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, pode ser relacionada com esse assunto: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 10).

O objetivo de preparo para a cidadania também pode ter contribuições de vivências colaborativas e respeitadas, uma vez que:

[...] na escola, a cidadania, enquanto aprendizagem e exercício social afetivo, precisa se referir, por exemplo, não somente ao acesso a diversas formas de conhecimento, mas também a uma prática social de respeito, de igualdade, de dignidade e de participação (GARCIA, 2008, p. 70, apud ASSIS; DE LIMA, 2011, p. 13117).

2.1. Elementos e condições que contribuem para a colaboração entre os responsáveis pela educação

A respeito de fatores que interferem no trabalho dos professores e propiciam essas experiências de convivência colaborativa, já foram estudados muitos elementos que podem contribuir para a construção de espaços e ambientes positivos de aprendizagem, nesta parte serão apresentados alguns deles.

2.1.1. Autoeficácia e autoestima docentes

Um estudo interessante foi realizado por Silva e Silva (2015) com a intenção de examinar a relação existente entre a colaboração entre professores e percepções positivas da autoeficácia dos mesmos, que é definida como:

De acordo com a perspectiva teórica de Bandura (1977, 1982), a autoeficácia é constituída por dois componentes. O primeiro diz respeito à crença que o sujeito constrói de que tem a capacidade, conhecimento e competências para atingir um determinado resultado. O segundo informa sobre a estimativa que o sujeito faz das prováveis consequências (impacto) de realizar uma tarefa no nível de desempenho esperado. Ou seja, a expectativa de resultado é a crença de que um determinado comportamento ou ação vai realmente levar ao(s) resultado esperado(s). (SILVA; SILVA, 2015, pp. 90-91).

Participaram do estudo 87 professores e foram utilizadas três escalas: “A primeira escala identifica as práticas de colaboração implementadas pelos professores, a segunda mede os interesses por colaboração e a última escala avalia as crenças de autoeficácia docente”. (2015, p. 87).

Os autores do estudo, ao analisarem os resultados, concluíram, assim como estudos anteriores, que as percepções de autoeficácia do professor interferem em seu comportamento, inclusive em sua participação colaborativa, e conforme sintetizado por eles:

As crenças de autoeficácia altas tornam os professores mais abertos a novas ideias, contribuem para o desenvolvimento de atitudes positivas (Gibson & Dembo, 1984; Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998) e para o aumento da responsabilidade face às suas tarefas de ensino (Coladarci, 1992). As percepções sobre a sua eficácia influenciam igualmente o trabalho colaborativo, na medida em que os membros da equipa estão mais comprometidos com o seu trabalho e valorizam a experimentação e a partilha de novas ideias. (Friend & Cook, 2010). (SILVA; SILVA, 2015 p. 92).

A baixa autoestima também influencia na prática docente:

Jesus (1995) refere que é o motivo para evitar o fracasso [...] levando o docente a evidenciar altos níveis de ansiedade, e em consequência, inibir a sua ação perante a realização de tarefas. (JESUS, 1995, apud PEDRO; PEIXOTO, 2006, p. 250).

A autoestima e autoimagem profissional dos professores são condições que influenciam em sua colaboração com todas as pessoas envolvidas no processo educativo de crianças e causa interferências nas atividades pedagógicas no geral. Para construir ambientes de colaboração onde os objetivos educacionais são viabilizados, é necessário, além de boa formação, melhorar as condições de trabalho, estipular objetivos coerentes e viáveis com a realidade e os recursos apresentados (para não causar más sensações por fracassos inevitáveis), a valorização da carreira docente e a conscientização dos professores da possibilidade de aprender, através da colaboração, formas aprimoradas de agir frente à realidade.

As práticas com a concepção de coletividade não contribuem apenas no que concerne aos profissionais, mas também aos familiares e à comunidade responsáveis na busca de boas práticas educacionais.

2.1.2. Clima escolar

Outro fator que pode ser ligado às relações interpessoais é o clima escolar, que é um reflexo das diversas experiências e sensações que cada indivíduo da comunidade escolar tem a partir da forma como as atividades escolares são organizadas e vivenciadas na prática. Esse componente do ambiente escolar é explicado por Vinha et. al (2016):

O clima corresponde às percepções individuais elaboradas a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se de avaliações subjetivas.

Refere-se à atmosfera de uma escola, ou seja, à qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos que ali são trabalhados, além dos valores, atitudes, sentimentos e sensações partilhados entre docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias. Trata-se, assim, de uma espécie de “personalidade coletiva” da instituição, sendo que cada escola tem seu próprio clima. Ele determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes, dos alunos, e permite conhecer os aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola. O clima, portanto, é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. (VINHA et al, 2016, pp. 101 -102).

O clima escolar foi considerado um importante fator a ser investigado para aprimoramentos dos recursos e estratégias para o ensino e aprendizagem na escola e pode-se considerar a colaboração como forma de fazer essa avaliação e também como maneira de estabelecer um ambiente que proporcione vivências construtivas para os indivíduos envolvidos.

[...] a investigação sobre o clima pode ser uma ferramenta de grande valia para pesquisadores que desejarem realizar pesquisas nessa área, bem como para as instituições escolares. No caso das escolas, possibilita que a equipe pedagógica considere a relevância de se olhar para o clima escolar e de se pensar em estratégias de melhoria, instituindo mecanismos e metas, quer quanto ao desempenho escolar, quer, sobretudo, direcionados a promover a escola como um lugar mais saudável, respeitoso e justo para todos. É nesse sentido que sublinhamos o valor dos instrumentos elaborados, pois revelam particularidades complexas da instituição, ao contemplar as dimensões do clima escolar e, com isso, viabilizar as informações que contribuem para tais ações. (MORO; VINHA; MORAIS 2019, p. 331).

2.1.3. Gestão democrática

A comunidade escolar pode exercer suas responsabilidades e acompanhar os processos da educação formal de várias formas, conforme previsto pela Constituição Federal ao colocar como uma das bases do ensino público a gestão democrática (BRASIL, 1988, Art. 206).

Acerca do assunto, a LDB prevê:

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

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

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

Além disso, o Art. 12º da mesma lei determina no inciso VI que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996).

Lück leva em consideração a coletividade em sua definição de gestão:

[...] um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais. (LÜCK, 2011, p.21, apud KASEKER, 2018, p. 20).

Paula e Schneckenberg descrevem várias possíveis contribuições da gestão democrática:

Uma gestão escolar democrática, a própria palavra nos diz, promove a redistribuição de responsabilidades, ideia de participação, trabalho em equipe, decidir sobre as ações que serão desenvolvidas, analisa situações e promove confronto de ideias, procura-se, assim, o êxito de sua organização, através de uma atuação consciente. [...] A descentralização dos processos de gestão escolar e a democratização, na escola, trazem como objetivo o desenvolver o espírito em equipe, as decisões compartilhadas independentemente do nível hierárquico que ocupa dentro da organização, mobilizar as pessoas, para demonstrar seus talentos, até então ocultos, para a realização de trabalhos, incentivar para colocar idéias em prática e assim auxiliar a escola na solução de problemas ou mesmo então de inovar com novos projetos que irão atrair uma atenção, tanto por parte dos alunos, como da comunidade escolar, e em benefício da instituição como um todo. (PAULA; SCHNECKENBERG, 2008, p. 10).

Cabe ainda citar que segundo Cunha, a gestão participativa estimula comportamentos como:

Co-responsabilidade– As parcerias estabelecem o compartilhamento de responsabilidade; ser parceiro é se sentir parte, quando você é parceiro aquilo é seu também. Prática descentralizadora e transparência.

– O desenvolvimento das ações prevê a colaboração de outros; dessa forma, há uma democratização das relações e, portanto, uma necessidade crescente de transparência, como condição prévia para o estabelecimento das parcerias. Adoção de novas formas de gestão.

– As parcerias vem inovando nas formas de gestão e estimulam a adoção de novas propostas organizativas de trabalho, o que vem intensificando a troca de experiências, permitindo a integração de várias organizações, de

formas variadas e criativas. (CUNHA, 2005, p. 103, apud NICARETTA, 2015, p. 26).

Uma gestão democrática e participativa, como apresentada pelas autoras, é um dos aspectos que pode possibilitar um ambiente de colaboração.

A seguir serão trazidas observações acerca das formas de participação na gestão democrática que são previstas no Art. 14 da LDB (Lei nº 9.394/96).

2.1.3.1. Projeto Pedagógico

Conforme apresentado, uma das formas da gestão democrática acontecer é a construção do Projeto Pedagógico, também conhecido como Projeto Político Pedagógico ou PPP de cada instituição escolar.

A elaboração e execução da proposta pedagógica é responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, conforme o Art. 12 da LDB/1996. Já o Art. 13 da mesma define que os docentes devem participar da elaboração dessa proposta e elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a mesma proposta.

Conforme apresentado anteriormente, a família e a comunidade escolar devem ser articuladas com a escola, portanto devem ser levadas em consideração e podem apresentar pontos relevantes para construção do Projeto Pedagógico. Na literatura lida para a elaboração deste trabalho, percebeu-se que a defesa da construção de um PPP por cada escola é feita numa perspectiva de discussão entre todos da comunidade escolar para o estabelecimento de modelos que apoiarão o trabalho a ser desenvolvido.

Com o intuito de tornar claras as intencionalidades e planejar os rumos da instituição, inclusive em seus processos de gestão, é elaborado o projeto pedagógico da escola: um documento sintetizando as características do fazer educativo para aquele grupo, naquele espaço e naquele tempo. Dessa forma, como vai deslindar as interações sociais e educativas, o caráter político fica evidente. O político está nas opções que determinam como o grupo se organiza, suas intenções, seu agir, seus objetivos [...] (FERREIRA, 2007, p. 37).

O Projeto Pedagógico pode ser considerado uma forma das diferentes pessoas da comunidade escolar exercitarem a percepção de suas possibilidades de participação e de suas responsabilidades na educação. Os indivíduos podem compartilhar e aprender novas informações e formas de agir nos diferentes papéis (famílias, professores, coordenadores e etc) para um bom desenvolvimento dos educandos. Aspectos da construção do PPP nesse sentido são descritas por Santos:

O PPP da escola, portanto, é o plano de melhoria, de mudança de uma realidade. Essa realidade configura-se no trabalho pedagógico que se realiza diariamente nas aulas, no currículo, na metodologia, no processo de avaliação, na forma de participação dos pais, nas relações interpessoais, na concepção de educação que a escola defende, na coordenação pedagógica praticada, na forma de gestão implantada. Enfim, todas as ações desenvolvidas na escola, tendo em vista o processo ensino-aprendizagem. (SANTOS, 2013, p. 21).

2.1.3.2. Conselho escolar

Como apresentado na legislação, os conselhos também são uma forma de participação da comunidade na escola. O Projeto Pedagógico, apresentado anteriormente, seria uma forma de projetar o que espera-se desenvolver futuramente. No cotidiano, as vivências trazem muitos desafios e demandas específicas. Por isso, é necessário que existam formas de organizar uma boa comunicação entre as pessoas da comunidade escolar para que sejam compreendidos os aspectos da realidade multifacetada que influenciam nos resultados das práticas desenvolvidas na escola.

O conselho escolar é uma das formas de estabelecer a gestão democrática e a colaboração entre os responsáveis pela educação.

O Conselho de Escola é um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Por meio do Conselho, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, tornando esse colegiado não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola. (CISEKI, 1998, p. 49).

Ciseki também afirma que os conselhos escolares são de natureza “deliberativa, consultiva, normativa e fiscalizadora” (1998, p. 47) e têm atribuições próprias, por exemplo:

[...] elaborar, aprovar, acompanhar e avaliar o projeto político-administrativo-pedagógico; criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar; definir e aprovar o plano de aplicação financeira da escola; constituir comissões especiais para estudos de assuntos relacionados aos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros da escola; participar de outras instâncias democráticas, como conselhos regional, municipal e estadual da estrutura educacional, para definir, acompanhar e fiscalizar políticas educacionais. (CISEKI, 1998, pp. 47-48).

É possível perceber que os conselhos, se efetivados na prática de acordo com a perspectiva apresentada, trazem a possibilidade de cada indivíduo participar e responsabilizar-se pela educação, de acordo com as atribuições e possibilidades de cada um.

PARTE 3. PERCEPÇÕES SOBRE UMA REALIDADE ESCOLAR

Durante o semestre em que a construção deste trabalho foi feita (1º/2020), nos meses de outubro a dezembro, pude acompanhar, como estagiária, uma realidade escolar que possibilitou percepções relacionadas a aspectos aqui abordados. Busquei observar e coletar dados acerca de como o ambiente estava organizado em termos de gestão e de colaboração, e essa é a base desta parte do presente trabalho.

O estágio foi obrigatório e supervisionado, conforme proposto no Projeto 4.2 do currículo do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Foi realizado remotamente, em razão de ter acontecido em meio a uma pandemia¹, assim como as aulas das escolas públicas do Distrito Federal e a educação na maior parte do Brasil. Por ser uma situação sem precedentes e muito complicada para o ensino, a comunidade escolar está precisando rever as responsabilidades e as formas de buscar que os objetivos da educação escolar sejam alcançados.

A princípio, a escola foi escolhida apenas para a realização do estágio, considerando sugestões da professora orientadora do Projeto 4.2, e não foi previamente selecionada para a pesquisa deste trabalho. Depois da leitura do PPP e dos primeiros dias de observação participante das aulas e das atividades de coordenação pedagógica, a escola mostrou-se relevante como base para a pesquisa dos temas aqui tratados.

Para a pesquisa, foram considerados os documentos escolares, o *site* da escola, as observações das atividades remotas (aulas e coordenação pedagógica) e uma entrevista com a professora regente da turma de 1º ano do Ensino Fundamental observada.

Ao entrar em contato para verificar a possibilidade de realização do estágio, logo tive uma resposta muito acolhedora, inicialmente da coordenadora, que foi prestativa em conversar comigo e passar meu contato para as colegas de trabalho para combinarem quem poderia fazer a supervisão do estágio, e depois da

¹ Aconteceu a pandemia do vírus COVID-19. Medidas de incentivo ao isolamento social foram adotadas para evitar contágios e uma delas foi que as escolas não funcionaram presencialmente.

professora regente que disponibilizou-se a não apenas a permitir minha presença nas aulas, mas a ajudar-me a compreender sobre os processos de ensino e aprendizagem em desenvolvimento, explicar como funcionam as plataformas que foram utilizadas no ensino remoto, falar sobre as relações interpessoais no ambiente de trabalho escolar, enviar-me todos os horários de encontros da coordenação pedagógica e de eventos da escola, responder indagações que surgiram, entre outras contribuições.

Esse tipo de receptividade, recebi também em outros estágios, foram todas experiências muito enriquecedoras para minha formação docente. O estágio mais recente, ao qual refiro-me nesta parte do trabalho, teve alguns diferenciais. Um foi que eu estava com maior observação sobre aspectos relacionados a responsabilidades e colaboração, que em outros momentos não foram focalizados. Outro foi que a professora regente, Cláudia² teve a iniciativa de, na conversa inicial, comentar sobre ter uma percepção muito positiva do trabalho no ambiente escolar.

3.1. A escola e seu PPP

A escola, base para esta pesquisa, em que foram realizadas observações, é pública, tem aproximadamente 300 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo cerca de 50% estudantes moradores do Plano Piloto (onde está situada) e, demais estudantes moradores de diversas Regiões Administrativas (como Cruzeiro, Varjão, Planaltina, Taquari, São Sebastião, Paranoá, Ceilândia, Samambaia, Santa Maria e etc).

No PPP, vários pontos relacionam-se com o reconhecimento de várias partes responsáveis na educação. A escola registra a intenção de propiciar, entre a comunidade escolar, cooperação, diálogo e respeito e estimular o envolvimento da família na formação e no desenvolvimento da criança e os vínculos familiares. A escola também afirma no documento que os princípios e valores que pautam as vivências na escola foram definidos em assembleia.

Outro aspecto que chama a atenção e considero relevante é que foi citado como objetivo facilitar a percepção da importância da responsabilidade para a construção de sujeitos autônomos em suas aprendizagens para espaços saudáveis para si e para o outro. As responsabilidades são importantes para a vida em

² Nome fictício.

sociedade e para a cidadania, portanto as crianças também devem aprender a lidar com responsabilidades de forma saudável, gradual e de acordo suas potencialidades.

3.2. Percepções acerca de responsabilidades e colaboração

Durante o estágio, foram levantadas algumas informações acerca das formas como responsabilidades e colaboração são vividas na escola. A turma observada foi de 1º ano do Ensino Fundamental, regida pela professora Cláudia, que foi responsável pela supervisão do estágio. Além das aulas, também acompanhei reuniões da coordenação pedagógica.

A professora Cláudia inicialmente conversou comigo para me explicar como as aulas estavam acontecendo. A organização do tempo e do formato das aulas no início do estágio havia sido recentemente modificada para buscar atender demandas percebidas e trazidas pelos familiares dos educandos em reunião coletiva. Grande parte das aulas foram individuais, pois os alunos estão em processo de alfabetização e precisam de bastante atenção para terem o suporte necessário, a depender de como cada um mostra estar desenvolvendo as aprendizagens e de suas especificidades. Cada turma tinha quatro encontros por semana em que todos estavam presentes.

Enquanto a percepção geral dos diferentes responsáveis foi de que essa forma de organização era a melhor forma de lidar com as aulas remotas, manteve-se a prática assim pensada. Em outro momento considerou-se que uma maior interação entre as crianças seria benéfica para o desenvolvimento social e cognitivo delas. Então as atividades foram reorganizadas, e as aulas passaram a ser com os estudantes organizados em duplas ou trios.

Em atividades de coordenação pedagógica, observei um espaço aberto ao diálogo e participação da maioria das pessoas na tomada de decisões na busca da qualidade das vivências em projetos e eventos da escola. A partir de observações, da conversa inicial com a professora Cláudia e da leitura do PPP, ficou em evidência uma relação da realidade escolar com temas deste trabalho, especialmente os da Parte 2, e as práticas da escola. Assim, decidi buscar mais informações acerca da gestão e das vivências colaborativas no ambiente da escola

Foi perguntado para a professora Cláudia se ela poderia fazer comentários sobre a realidade escolar em relação à gestão, ao trabalho na escola e ao PPP. Ela expressou em suas falas que:

— A gestão compartilhada é praticada, as decisões e desafios contam com todos os envolvidos de forma efetiva.

— A escola geralmente é um ambiente em que as pessoas costumam gostar de exercer a profissão docente.

— O PPP realmente é observado e é tido como uma base durante as práticas escolares. Sua elaboração é tida como, mais que uma burocracia, uma oportunidade de refletir sobre as necessidades específicas existentes na realidade da escola e definir formas de buscar o pleno desenvolvimento dos educandos.

— A escola incentiva também a participação das crianças, por exemplo, com assembleias protagonizadas por elas acerca de assuntos de seu cotidiano escolar. Elas propõem maneiras de lidar com as diversas situações trazidas à discussão, assim, podem perceber e exercer responsabilidades, conforme citado no PPP da escola e discutido neste trabalho.

Ao pesquisar sobre o PPP da escola, encontrei informações para além do mesmo:

— A escola conta com um *site* com divulgação de informações atualizadas como: documentos de legislação e diretrizes educacionais, PPP, história, colegiados, notícias, formas de contato da escola, orientações para as famílias visando auxiliar nos processos de estudo remoto dos estudantes, propostas de ensino adotadas, entre outras.

Essa sistematização de informações possibilita que a comunidade escolar possa compreender melhor os processos que acontecem na escola e no sistema educacional e é favorável para possibilitar a participação efetiva dos diferentes responsáveis pela educação escolar de cada criança.

Observei ainda que:

— Foi possível verificar grande divulgação de convites para toda a comunidade escolar participar de reuniões, palestras e rodas de conversa com variados temas: encontro com temas voltados ao ensino de matemática, diálogo sobre propostas de vivências pedagógicas, informações sobre processos de leitura e escrita, assembleia de eleição da APM (Associação de Pais e Mestres), assembleia sobre o PPP, etc.

As formas de divulgação foram convites no mural do ambiente virtual de “sala de aula”, no *site* da escola e via aplicativo de mensagens (para aqueles que disponibilizaram essa forma de comunicação com a escola durante o ensino remoto).

Nas respostas aos meus questionamentos evidenciou-se a colaboração de todos na gestão e nas atividades escolares de modo geral, além das informações apresentadas anteriormente.

Como pesquisadora participante, fui bem informada sobre os encontros coletivos que aconteceram. Em reuniões da coordenação pedagógica, pude ver todas as pessoas envolvidas em encontrar formas de lidar com os muitos desafios do ensino remoto.

Não percebi muita participação das famílias em algumas reuniões do âmbito da gestão abertas a eles, ao perguntar sobre isso para a professora Cláudia fui informada que nesse período de atividades remotas a presença das famílias está menor do que quando as atividades são presencialmente, quando a maioria delas faz-se presente.

Já durante as aulas, vi muitos familiares presentes para auxiliar as crianças a utilizarem as ferramentas de ensino remoto, pois acontecem muitas dificuldades no decorrer das aulas. Em um dos encontros semanais, os familiares são convidados a participar de vivências junto às crianças e a maioria esteve presente durante as observações. Foram propostas atividades como a construção conjunta dos pais e alunos de chocalhos para aulas de musicalização, e a escrita e o compartilhamento com o grupo, pelos pais, de poemas sobre seus filhos. Com isso, lembrei-me do PPP da escola sobre “estimular os vínculos familiares”.

Busquei perceber os elementos do cotidiano, que faziam parte da cultura da escola, por isso, nem todos os aspectos trazidos neste trabalho ficaram em evidência no período da pesquisa. Na minha perspectiva, a pesquisa revelou principalmente sobre o clima escolar e a gestão democrática.

Foi possível perceber que, para a professora Cláudia, o ambiente apresenta um clima escolar, tido como “percepções individuais elaboradas a partir de um contexto real comum” (VINHA et al, 2016, p. 101), favorável à profissão docente e aos processos de ensino e aprendizagem.

A gestão democrática ficou em evidência com as observações das atividades de coordenação pedagógica, a leitura dos documentos e do *site* da escola e a

entrevista, em especial com a atenção aos propósitos da construção do PPP e a presença da comunidade escolar (não foi evidenciada a presença específica do conselho escolar, mas da Associação de Pais e Mestres - APM e de assembleias).

Eu não tinha a expectativa de encontrar, ao iniciar o estágio, uma escola na qual eu percebesse práticas coerentes com as discussões sobre responsabilidades e colaboração (e com as legislações, diretrizes e pesquisas) trazidas nas partes 1 e 2 deste trabalho, por a mesma não ser um ambiente selecionado por pesquisa prévia.

A intenção aqui não foi idealizar o ambiente observado, mas apresentar o que pôde ser visto, da minha perspectiva através da pesquisa, em relação ao tema deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da construção deste trabalho, foi possível demonstrar que as responsabilidades pela educação de uma criança são interdependentes entre o Estado, a família, a sociedade, os sistemas educacionais, as escolas e os profissionais da educação. Os processos para o alcance dos objetivos educacionais para todos são complexos e demandam a colaboração de cada um em suas diferentes funções.

Quem exerce a profissão docente tem responsabilidades por processos de ensino e aprendizagem, planejamentos, organizações do trabalho pedagógico e por manter uma postura profissional frente aos desafios na educação. Não são benéficas as culpabilizações injustas que muitas vezes acontecem, tampouco consideramos positivas supostas tentativas de valorização que colocam professores como “heróis” que devem sempre encontrar a solução em meio à falta de recursos e sem colaboração dos outros responsáveis pela educação.

É importante que todos tenham as informações necessárias para, de acordo com suas possibilidades e suas especificidades, poderem comprometer-se a colaborar para melhorias na educação e na sociedade.

Considera-se aqui que a responsabilização pode ser vista como forma dos cidadãos exercerem direitos e deveres. Nessa perspectiva, as crianças não devem ser subestimadas e podem aprender a exercer suas responsabilidades de forma gradual para que sintam-se capacitadas à cidadania e para que tenham seu desenvolvimento pleno possibilitado.

Durante a pesquisa e as observações feitas durante o estágio obrigatório na escola, foi muito interessante apreender uma relação entre teoria e prática, ao perceber profissionais e familiares buscando ações educativas de qualidade e ver diretrizes e leis para além do papel.

Muitos elementos influenciam na construção de bons ambientes educativos e do desenvolvimento pleno dos educandos. Neste trabalho foram apresentados alguns deles, relacionados com responsabilidades e colaboração, mas o assunto não encerra-se aqui. É relevante conhecer mais realidades e vivências, e pesquisar

imparcialmente sobre resultados positivos e limitações das diversas decisões feitas a respeito da educação (por exemplo as diretrizes curriculares, recursos destinados à educação e suas formas de aplicação, etc).

REFERÊNCIAS

ASSIS, Graciano Júnior de; DE LIMA, Edenilson Ernesto. Escola, família e sociedade: Diferentes espaços na construção da cidadania. In: **X Congresso Nacional De Educação – EDUCERE**. Curitiba, 2011. p. 13108- 13119. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4451_4038.pdf >. Acesso em: 26 de set. de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm > . Acesso em 18 de set. de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm > . Acesso em 18 de set. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf > Acesso em: 19 de set. de 2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS** Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 21 de set. de 2020.

CASTRO, J. M; REGATTIERI, M (orgs.). **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192 > Acesso em 05 de out. de 2020.

CARMO, Larissa Silva do. **Implantação e organização escolar em ciclos de aprendizagem nas escolas públicas do DF: limites e possibilidades**. 2017. 43 f., il. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2010. Disponível em: < <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf> > Acesso em: 20 de nov. de 2020.

CISEKI, A. A. Conselho de escola: coletivos instituintes da escola cidadã. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o**

futuro: Construindo a Escola Cidadã, Projeto Político Pedagógico. Brasília, 1998. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002687.pdf> > Acesso em: 12 de nov. de 2020.

CORSINO, Patrícia. Infância, linguagem e Literatura: Reflexões para a Educação Infantil. Nogueira, Ana Lúcia Horta, LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Leitores e leituras - explorando dobras do (impossível)**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica. ALB: 2007.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 31, p. 213-230, 2008 . Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100013&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 26 de set. de 2020.

DE OLIVEIRA BRITO, Renato; SIVERES, Luiz. As características da participação da comunidade escolar em um modelo de gestão compartilhada. **sophia**, Armenia , v. 11, n. 1, p. 9-20, Jan. 2015 . Disponível em: < http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-8932201500010002&lng=en&nrm=iso > Acesso em: 02 de out. de 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores?. **Revista de Educação PUC-Campinas**. 2015. Disponível em: < <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/2993> >. Acesso em: 20 de set. de 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens**: BIA e 2º Bloco. Brasília- DF, 2014. <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/diretrizes_pedagog_2ciclo.pdf> Acesso em: 07 de out. de 2020.

FERREIRA, L.S. Gestão da Escola: o projeto pedagógico, o trabalho e a profissionalidade dos professores. In: **Educação em Revista**. Marília-SP, 2007, v.8, n.1, pp. 35-48.

GARCIA, Consuelo de M.. Planejamento de ensino: fase de preparação. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 3, p. 9-34, 1984 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601984000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 de ago. de 2020.

KASEKER, Raquel Coutinho; FILIPAK, Sirley Terezinha. A **formação continuada dos gestores da educação básica**. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018 Disponível em: < <http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/000072/000072b3.pdf> >. Acesso em: 18 de set. de 2020.

MACHADO, Ana Luiza. **Papel dos gestores educacionais num contexto de descentralização para a escola**. UNESCO, 2000. Disponível em: <

<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/amachado.pdf> > . Acesso em: 28 de ago. de 2020.

MORO, Adriano; VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de. AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 49, n. 172, p. 312-334, 2019 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000200312&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de set. de 2020.

NICARETTA, Elisângela Isabel. **REFLEXÕES SOBRE CONSELHO ESCOLAR**: um caminho com vista à gestão democrática. UFRGS, Santa Cruz do Sul, 2015.

Disponível em:

<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151582/001009603.pdf?sequencia=1>> Acesso em: 09 de out. de 2020.

OSTI, Andréia; BRENELLI, Rosely Palermo. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Psico-USF, Itatiba , v. 18, n. 3, p. 417-426, Dec. 2013 . Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pusf/v18n3/a08v18n3.pdf> >. Acesso em: 26 de nov. de 2020.

PAULA, Roseli Lopes de; SCHNECKENBERG, Marisa. Gestão escolar democrática: desafio para o gestor do século XXI. **Revista Eletrônica Latu SensuAno3**, nº1, março de 2008. Disponível em:

<http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/06032012_textogestaoescolardemocratica.pdf.pdf> . Acesso em 22 de set. de 2020.

PEDRO, Neuza; PEIXOTO, Francisco. Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. **Aná. Psicológica**, Lisboa , v. 24, n. 2, p. 247-262, abr. 2006 . Disponível em

<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 de ago. de 2020.

PINO, Angel L.B. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 1, n. 1, p. 17-24, abr. 1993 . Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X199300010004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 de ago. de 2020.

REBOLO, Flavinês. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio (UNISO)**, Sorocaba, v. 14, p. 115-131, maio 2012a.

SANTOS, Elenice Viana dos. **O projeto interventivo e o reagrupamento**

Aprendizagem impondo limites à heterogeneidade. 2013. 49 f., il. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <

https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8873/1/2013_EleniceVianaDosSantos.pdf > . Acesso em: 17 de ago. de 2020.

SANTOS, J. G. S. **O Projeto Político Pedagógico como ferramenta da gestão escolar democrática**. UFSM. Três Passos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/830/Santos_Julia_Gabrieli_Schmidt.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 13 de out. de 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º ciclo para as Aprendizagens**. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/diretrizes_pedagog_2ciclo.pdf> Acesso em 01 de out. de 2020.

SILVA, Andréia Ferreira da; SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 43, n. 150, p. 772-787, Dec. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 de set. de 2020.

SILVA, José Castro; SILVA, Manuela Marques. Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações?. **Rev. Port. de Educação**, Braga , v. 28, n. 2, p. 87-109, jun. 2015 . Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872015000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 de set. de 2020.

SOUSA, Clarilza Prado de; FERREIRA, Sandra Lúcia. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 48, p. 13-23, jun. 2019 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-6975201900010003&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em 19 de set. de 2020.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Projeto interventivo no bloco inicial de alfabetização no Distrito Federal: “projeto envolvente e que traz resultados a curto prazo”. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v.20, n.35, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4084/3292>> . Acesso em: 14 de ago. de 2020.

VINHA, T. P. et al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3747/3157>> . Acesso em: 02 de set. de 2020.