

FORMAÇÃO CONTINUADA: O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO FOMENTO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS VOLTADAS ÀS DIVERSIDADES CULTURAIS.

Laís Specht Schütz Assmann¹
Prof. Dra. Andréia Veridiana Antich²

RESUMO

Esta pesquisa investiga o papel da gestão escolar no desenvolvimento de formações continuadas que incentivem práticas educativas voltadas às diversidades culturais afro-brasileira e indígena em uma escola de educação infantil do Vale do Caí. Para tanto, trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória, efetivada por meio de um estudo de caso. A coleta de dados foi realizada a partir de pesquisa documental, de entrevistas semiestruturadas com 12 profissionais da educação e de observações. A análise fundamentou-se nos princípios da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), articulados à triangulação dos dados. As discussões aportam-se nos conceitos de gestão escolar, de formação continuada e de cultura, com base em autores como Lück (2009), Vogt e Morosini (2012), Libâneo (2015), Imbernón (2009 e 2011), Hall (1997, 2015), Bauman (2013), Veiga-Neto (2003), Moreira e Candau (2003 e 2007), bem como nas Leis nº 9.394/96, nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e nº 14.113/2020. Os resultados indicam que as ações educativas voltadas às diversidades culturais afro-brasileira e indígena costumam ser realizadas em virtude da obrigatoriedade prevista em lei. Identificam-se, ainda, vários desafios e possibilidades para o desenvolvimento dessas práticas no cotidiano escolar. Conclui-se que a gestão escolar tem papel fundamental na proposição de formações continuadas que oportunizem momentos de estudo e discussão que façam sentido para os atores curriculares, tendo em vista a importância dessas formações para a qualificação da educação escolar, especialmente no que tange à contribuição delas para conter tendências de discriminação e desigualdade social.

Palavras-chave: Gestão escolar, Formação continuada, Diversidade cultural.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a temática da diversidade cultural tem estado presente em marcos legais e decisões governamentais, inclusive no campo da educação. Diferentes estudos refletem sobre os desafios das escolas e de seus gestores e professores na implantação de práticas pedagógicas que deem conta dessa diversidade, uma vez que ela também está presente no cotidiano escolar. Além disso, diversos estudos sobre a formação continuada de

¹ Pós-Graduada do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Feliz, laisspechtschutz@gmail.com;

² Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, andrea.antich@feliz.ifrs.edu.br.



professores contribuem para a promoção de discussões sobre o papel dessas formações no contexto escolar.

Considerando essa temática, observando a realidade escolar em que estou inserida e ouvindo o relato de algumas colegas da Especialização em Gestão Escolar, percebo que, muitas vezes, as reuniões pedagógicas costumam tratar de assuntos burocráticos da escola, tais como avisos e decisões sobre eventos que a escola realizará. Poucas vezes é dado destaque aos temas que estão latentes no cotidiano escolar ou são feitas consultas aos professores sobre os assuntos que eles consideram relevantes ou necessárias para o seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, este estudo busca refletir sobre o papel da gestão escolar no fomento de práticas educativas voltadas às diversidades culturais em uma escola de educação infantil do Vale do Caí. Ele foi pautado em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e, mais especificamente, de um estudo de caso que, segundo Yin (2015), caracteriza-se pelo uso de múltiplas fontes de evidência. Objetivando-se, assim, identificar percepções dos professores e da gestão escolar sobre as formações continuadas e as diversidades culturais afro-brasileira e indígena, verificar as práticas educativas desenvolvidas relacionadas à temática das diversidades culturais afro-brasileira e indígena e mapear desafios e possibilidades encontradas pela gestão escolar para incentivar as práticas educativas referentes às diversidades culturais afro-brasileira e indígena.

A GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A gestão escolar é uma das áreas de atuação profissional na educação. Ela envolve “[...] o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos” (Lück, 2009, p. 23). Ou seja, a ação da gestão escolar envolve diferentes atividades. Tais atividades, conforme Castiglioni (2011, p. 11), podem ser agrupadas em três dimensões: administrativa, financeira e pedagógica. Para Lück (2009, p. 95), “[a] gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola, que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos”.

Na dimensão pedagógica, a gestão escolar, dentre outras ações, deve viabilizar “[...] a promoção de ações de formação continuada, em situações de trabalho, com foco no



desenvolvimento de competências pedagógicas e no aprimoramento das condições favoráveis à criação de um ambiente escolar favorável à melhoria” (Lück, 2009, p. 102).

A formação continuada de professores é parte da vida profissional docente e pode ocorrer dentro e fora da escola. Neste estudo, o foco recai sobre as formações continuadas que acontecem dentro da escola e que, muitas vezes, são organizadas pela equipe diretiva escolar.

A gestão escolar, enquanto organizadora das principais formações continuadas dentro da escola, tem papel fundamental, uma vez que diferentes estudos destacam a relevância de se pensar as formações continuadas de modo que as mesmas busquem a qualificação profissional e a melhoria da qualidade do ensino nas escolas. Segundo Imbernón (2011), que faz uso da terminologia “formação permanente”, tal formação é um dos fatores – embora não o único – que contribuem para o desenvolvimento profissional do professorado. Para tanto, o autor considera que a formação permanente deve deixar de ser vista como mera atualização científica, didática e psicopedagógica, para “[...] adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” (Imbernón, 2011, p. 51).

O desenvolvimento profissional passa, então, pela reflexão sobre a prática, pela avaliação e pela resignificação da ação docente. Tal entendimento implica a aproximação da formação continuada ao contexto escolar em que o(a) professor(a) está inserido, conforme Vogt e Morosini (2012, p. 31), “[...] neste trabalho de formação no próprio espaço escolar, é preciso ter clareza que não são temas alheios ao dia a dia da escola que serão desenvolvidos, mas assuntos pertinentes ao contexto e à necessidade da escola”.

Para tanto, é importante que o professorado seja visto e assuma-se como protagonista de seu desenvolvimento profissional e de sua formação permanente. Imbernón (2009) salienta que é preciso abandonar a ideia de formações conduzidas por um *expert* solucionador de problemas dos professores e das professoras, e acrescenta que a alternativa é a realização de formações que se aproximem das situações problemáticas educativas e auxiliem a gerar possibilidades de mudança.

Considerando a escola enquanto unidade social e espaço de compartilhamento, Libâneo (2015) salienta a importância das ações da gestão escolar para a efetivação dos objetivos da escola, para o controle de tendências de discriminação e desigualdade social e para a garantia do usufruto da escolarização de qualidade a todos, visto que “[...] as escolas recebem hoje alunos de diferentes origens sociais, culturais, familiares, portadores vivos das contradições da sociedade” (Libâneo, 2015, p. 18).



A partir disso, a efetivação dos objetivos da escola está atrelada à organização de formações continuadas que levem em consideração a diversidade e as diferenças presentes no contexto e no cotidiano escolar, bem como as angústias dos docentes em relação a esse tema.

AS DIVERSIDADES CULTURAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Tratar da diversidade cultural requer elucidar o que se entende por cultura, uma vez que, ao longo dos anos, foram atribuídos muitos sentidos ao conceito. Inicialmente, cultura “[...] designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc.” (Veiga-Neto, 2003, p. 7). À medida que o conceito foi sendo ampliado, outros entendimentos surgiram.

Segundo Laraia (2004), a cultura é dinâmica, é algo que se aprende, e cada povo tem características culturais próprias, que foram elaboradas, acumuladas e modificadas de acordo com as necessidades dos processos evolutivos. Para Moreira e Candau (2007, p.27), cultura é “[...] o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo”. Hall (2015) destaca que os significados dados às coisas produzem sentidos com os quais podemos nos identificar. Essas identificações são variadas e se transformam à medida que as culturas mudam. Tais transformações sofrem influência da globalização que, segundo Hall (1997), tem a hibridação cultural como uma de suas consequências.

Bauman (2013) destaca que as migrações atuais também são influenciadas pela globalização e que os migrantes, que são impulsionados pelas “forças de mercado” – busca por emprego ou por pessoas que trabalhem por salários que os nativos não aceitam, por exemplo – criam diásporas: “[...] um arquipélago infinito de colônias étnicas, religiosas e linguísticas” (Bauman, 2013, p. 37). Ocorrem, assim, os processos de hibridação cultural, “[...] nos quais estruturas e práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2015, p. XIX), ampliando a diversidade cultural.

Tal diversidade também faz parte do cotidiano das mais variadas escolas. Moreira e Candau (2007, p. 35) afirmam que a escola é “[...] um espaço de cruzamento de culturas e saberes” e que ela “[...] está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Considerando a diversidade cultural e os currículos escolares, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, salienta a



relevância da cultura para a educação, especialmente ao entender as manifestações culturais com um dos diversos processos formativos. A partir de 2003, tal entendimento passou a ter maior destaque, por meio da inclusão de matrizes culturais ao currículo. As Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, instituíram a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio brasileiros.

Ao pensarem a diversidade cultural no contexto escolar, Moreira e Candau (2003) destacam que o grande desafio a que a escola está chamada a enfrentar é abrir espaço para a diversidade, a diferença e o cruzamento de culturas. Para os autores,

A escola precisa, assim, acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente, que convivam e se modifiquem. Que se modifiquem modificando outras culturas pela convivência ressonante (Moreira; Candau, 2007, p. 35-36).

Nessa linha de pensamento, considerando a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena e as dificuldades das escolas em lidar e atuar sobre as diversidades culturais, torna-se fundamental pensar o papel da gestão escolar e das formações continuadas no que tange ao desenvolvimento de um novo olhar e de uma nova postura frente aos desafios que a diversidade cultural traz para as escolas, de modo a enriquecer e renovar as possibilidades de atuação pedagógica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi pautado por uma abordagem qualitativa e por uma pesquisa do tipo exploratória, efetivada por meio de um estudo de caso, que consiste em “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes” (Yin, 2015, p. 17).

Conforme Barthes ([1988?], p. 99), “o trabalho (de pesquisa) deve ser assumido no desejo”. Sendo assim, a pesquisa foi realizada em uma escola de educação infantil localizada no Vale do Rio Caí, visto que a pesquisadora possuía o desejo de responder às suas inquietações, que surgiram a partir da observação do cotidiano de seu local de trabalho.

Considerando que o estudo de caso possibilita o uso de múltiplas fontes de evidência, para a obtenção dos dados deste estudo, fez-se uso da pesquisa documental e da pesquisa de



campo. A pesquisa documental incluiu a análise das Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e nº 11.645, de 10 de março de 2008. Dentro da pesquisa de campo, foram utilizados como instrumentos de pesquisa doze entrevistas semiestruturadas individuais – realizadas com dez professoras, com a coordenadora pedagógica e com a diretora da escola –, além da observação das práticas educativas das professoras e de brinquedos e livros infantis relacionados à história e à cultura afro-brasileira e indígena presentes na escola. Tendo em vista que a pesquisadora atua na escola em que a pesquisa se desenvolveu, ressalta-se que a observação realizada foi do tipo participante.

A coordenadora pedagógica e a diretora, representantes da equipe gestora, foram escolhidas como público-alvo desta pesquisa, uma vez que são responsáveis pelos aspectos pedagógicos da gestão e pela elaboração das formações continuadas. Também fizeram parte do público-alvo todas as professoras que atuam na escola, o que totalizou dez profissionais e abrangeu, assim, o ponto de vista das docentes de todas as turmas atendidas pela instituição – ou seja, englobou as perspectivas de atuação com bebês e crianças de diferentes faixas etárias. Sobre as entrevistadas, cabe destacar que o grupo é composto inteiramente por mulheres, com idades entre 26 e 53 anos, e que todas possuem ensino superior completo. Ademais, 83,3% do grupo é pós-graduado na área da educação. A fim de manter em sigilo a identidade das fontes de informação, as entrevistadas são identificadas por meio de nomes fictícios.

A análise dos dados desenvolveu-se mediante princípios da análise de conteúdo, também prevista em estudos de caso, articulados à triangulação dos dados, e baseou-se em categorias preestabelecidas, criadas a partir dos objetivos da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pretendendo traçar um parâmetro sobre o papel da gestão escolar no fomento de formações que incentivem práticas educativas voltadas às diversidades culturais em uma escola de educação infantil situada no Vale do Caí, a análise dos dados foi dividida em três categorias. Na primeira categoria, são apresentadas as percepções das professoras e da gestão escolar acerca das formações pedagógicas. A segunda categoria de análise aborda as percepções desses sujeitos sobre a diversidade cultural afro-brasileira e indígena e as práticas educativas desenvolvidas com base nessa temática. Por último, mapeiam-se os desafios e as possibilidades para a realização de ações educativas relacionadas à história e à cultura afro-brasileira e indígena.



PERCEPÇÕES SOBRE AS FORMAÇÕES PEDAGÓGICAS

Em relação às formações pedagógicas, a análise dos dados revelou que as professoras reconhecem a possibilidade de aplicação dos aprendizados decorrentes das formações continuadas em suas ações cotidianas com as turmas e apontam a preferência por propostas formativas que envolvam atividades mais práticas e que não se limitem ao estudo exclusivo da teoria. Ademais, elas fazem uma crítica às formações excessivamente burocráticas ou com temas que não estabelecem relação direta com a realidade escolar, nem levam em consideração as necessidades dos docentes. A fala de Renata corrobora esse entendimento:

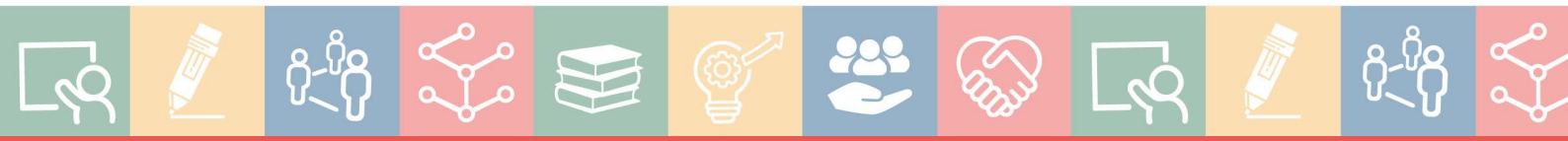
As formações continuadas, elas englobam uma coisa, mas poderiam ser mais, que nem a formação que a gente teve aqui, com médicos, com psicólogos, com profissionais, para muitas vezes tirar as dúvidas que a gente tem no dia a dia, né? Eu acho que uma coisa mais direta, que envolve as nossas dúvidas mais diretas com a criança (Renata).

Antich e Forster (2012, p. 73) apontam que as formações que “não consideram a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos” são pouco eficientes para promover mudanças no trabalho do professor. As autoras também chamam a atenção para a relevância da troca de experiências entre os docentes nos momentos de formação, destacando que essas trocas fortalecem os processos de formação mútua e contribuem para a ressignificação dos conhecimentos. Nessa perspectiva, ao tratar sobre a possibilidade de trocar conhecimento nas formações, a professora Margarida relata:

Então, isso também eu acho importante, assim, a gente poder mostrar o que faz, né? Isso também é uma coisa que poderia melhorar na questão das nossas formações. Faz uma noite de troca. Ah, fiz isso e eles gostaram muito. Fiz tal jogo e foi bem produtivo (Margarida).

Percebe-se que as professoras entendem que as formações continuadas têm potencial para oportunizar reflexões sobre as suas práticas e o seu fazer pedagógico, especialmente quando elas podem compartilhar e dialogar sobre ideias e ações realizadas, ou quando lhes é dada a oportunidade de levantar questionamentos e de estabelecer relações entre a teoria apresentada e o que acontece no dia a dia da escola.

Todavia, ao observar os momentos de formação na escola, notou-se que nem sempre são oportunizados momentos para a fala ou para a troca entre os profissionais. Para mais, quando o momento de fala é concedido, a maior parte dos professores mantêm-se calada.



Compreende-se aqui que a falta de trocas, reflexões e diálogo empobrece o potencial das formações pedagógicas, pois esses momentos possibilitam que os docentes tragam à tona suas angústias, questionamentos e críticas.

À vista disso, é importante que os professores participem conscientemente das formações e realizem uma autoavaliação do seu fazer docente, de modo a identificar formas de qualificar o próprio trabalho e todo o processo educativo da escola. Assim, possibilita-se que as formações cumpram seu papel de instigar a melhoria da educação ofertada.

PERCEPÇÕES SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL E PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS

No que diz respeito à diversidade cultural, especialmente às culturas afro-brasileira e indígena, os dados coletados evidenciaram que a maioria das práticas educativas desenvolvidas pelas professoras concentram-se, principalmente, na contação de histórias e na realização de atividades sobre personagens ou músicas que envolvam a temática. Renata relata: “Então, eu faço contação de historinha. Como eles são muito pequenos, a gente trabalha uma historinha, a gente, às vezes, usa personagens que tem a cor diferente. Então, as musiquinhas, nesse sentido, a gente trabalha porque não tem muito como ainda conversar”.

Observou-se que, na maioria das práticas desenvolvidas pelas professoras, não há uma reflexão sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena. Apesar da presença de bonecas negras, de imagens, de livros e de revistas em que negros ou indígenas estão representados, a abordagem das diversidades culturais limita-se a atividades que envolvem características físicas das personagens das histórias contadas.

Tal entendimento torna-se ainda mais evidente ao se analisarem as falas da gestão escolar, que reconhecem que, muitas vezes, as práticas educativas não cumprem plenamente o que a legislação prevê. A fala de Brenda corrobora essa afirmação:

Eu acho bem difícil trabalhar isso com a educação infantil. Bem difícil. E aí, assim, o que as gurias fazem? É voltado a histórias, né? Mas eu acho bem... fora do que a lei pede. Nada a ver com a lei, porque é bem... é passado por cima, assim, porque tem que trabalhar, né? Mas eu não sei se chega a pegar o que a lei exige (Brenda).

Acredita-se que a limitação no desenvolvimento de ações educativas voltadas para a diversidade cultural está vinculada à necessidade de uma melhor compreensão das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, as quais, ao tornarem obrigatória a inclusão da temática



“História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos escolares, visam ao resgate das contribuições desses povos nas áreas social, econômica e política.

Na esteira dessa discussão, Moreira e Candau (2003) apontam que a formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, é o espaço prioritário para os sujeitos que querem incluir a diversidade cultural na educação. Tal entendimento também foi constatado neste estudo. Uma das professoras entrevistadas destacou que, após participar de uma formação cujo conteúdo envolvia a cultura afro-brasileira e indígena, ela mudou sua forma de trabalhar a temática. A entrevistada explica:

Então, foi muito interessante, numa formação do ano passado, no recesso, que foi sobre o Afro-Indígena. E o que me chamou a atenção foi que essas legislações falam de cultura. E o que eu trabalhava muito, eu pegava uma história da “Menina bonita do laço de fita”, por exemplo, e trabalhava a personagem negra, por exemplo. E depois dessa formação [...] ficou muito marcado para mim que deveríamos trabalhar a cultura. (Joana).

Esse relato exemplifica a relevância das formações continuadas para viabilizar que os professores qualifiquem suas práticas e reflitam sobre o seu fazer cotidiano. Não obstante, das dez professoras entrevistadas, somente uma delas trouxe tal destaque. Identifica-se, assim, a existência de desafios, mas também de possibilidades para a abordagem da temática da diversidade cultural no ambiente escolar.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A partir dos dados coletados mapeou-se alguns desafios e possibilidades que as entrevistadas percebem quanto à inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar e nas práticas educativas. Algumas professoras acreditam que as crianças, por serem muito pequenas, não conseguem entender os conceitos e as nuances envolvidas nessa temática. Por esse motivo, sentem dificuldade em desenvolver atividades que a envolvam. A fala de Maria corrobora essa afirmação: “Pra mim, desafio é principalmente para os pequenos, porque para os pequeninhos, que nem berçário, assim, eles não entendem o assunto. [...] nós temos que pegar mais esse lado ali da música, da cultura, assim, pra eles, pra trabalhar o assunto, já que é obrigatório”.

Esse relato traz outro ponto que merece atenção: o desenvolvimento de atividades somente para cumprir o que a legislação tornou obrigatório. Tal postura pode estar relacionada à pouca compreensão que as professoras possuem sobre as Leis nº 10.639/2003 e



nº 11.645/2008. Para além da obrigatoriedade prevista pela legislação, entende-se, que, ao proporcionar às crianças e aos bebês o contato com as diferentes manifestações culturais – por meio de atividades que englobem a temática prevista em lei –, permite-se que eles conheçam as contribuições afro-brasileira e indígena para a formação da sociedade em que estão inseridos, ou seja, possibilita-se que eles expandam sua visão do mundo que os cerca.

As falas das representantes da gestão escolar revelam outro fator que se apresenta como adversidade: o fato de a escola estar localizada em uma região de colonização predominantemente europeia, cuja realidade e vivências influenciam a forma de compreender e dificultam o entendimento sobre a melhor maneira de abordar a história e a cultura afro-brasileira e indígena com as turmas. Nas palavras de Aurora:

Isso a gente precisa mudar muito a nossa visão porque a gente vive muito ainda em ilha, né? E, como a nossa colonização é europeia, eu vejo que nós não sentimos essa dificuldade que muitas vezes conversando com as pessoas negras ou afrodescendentes, elas sentem. Então fica mais difícil... deveríamos ter formações ou então pessoas que nos trouxessem mais a vivência daquilo pra tu conseguir sentir o que elas sentiam pra botar ali. No caso, como a nossa colonização é europeia, então a gente não sente na pele o que essas pessoas sentem e por isso eu vejo a dificuldade de botar isso em prática. De repente seja um preconceito meu também (Aurora).

Sobre isso, Moreira e Candau (2003, p. 167), ao refletirem sobre as relações entre educação escolar e cultura(s) e a importância da formação docente no processo de inclusão das questões culturais na educação, destacam que, “na medida das possibilidades, outro ponto a ser trabalhado é a interação com diferentes grupos culturais e étnicos. A intenção é propiciar uma interação reflexiva, que incorpore uma sensibilidade antropológica e estimule a entrada no mundo do ‘outro’”. O presente estudo concorda com os autores e acredita que o contato com diferentes grupos étnicos e culturais favorece a ampliação do conhecimento sobre as culturas afro-brasileira e indígena. Essa perspectiva pode contribuir para superar os desafios mencionados pelas entrevistadas, relacionados ao pouco conhecimento sobre o tema e à pouca presença dessas culturas no contexto em que a escola está inserida.

Para mais, as entrevistadas elencaram as formações pedagógicas como possibilidades para a realização de ações educativas sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena. Contudo, elas sugerem uma formação mais prática e menos teórica, que apresente exemplos de atividades já desenvolvidas pelos professores. Os relatos de Margarida e Petúnia exemplificam essa compreensão, ao afirmarem que “seria um tema interessante talvez para as formações também, né? De como trabalhar, qual é o real objetivo disso, né?” (Margarida) e que “poderia surgir uma formação, mostrar coisas práticas. Por exemplo, tal professora



trabalhou isso e fez isso, isso pode ser uma sugestão” (Petúnia).

Para a gestão escolar, as formações pedagógicas também são vistas como oportunidade para incentivar práticas pedagógicas que abordem história e cultura afro-brasileira e indígena. Porém, a coordenadora pedagógica entende que não basta somente fornecer a formação: é importante encontrar formadores que possam falar mais diretamente com a realidade da escola.

Nas formações. Encontrar pessoas... as formações que fizemos no ano passado com o SESC não eram ruins, mas era muito geral, generalizado. [...] Ficou mais uma explicação de como eles trabalham com adultos, de projetos que são feitos de forma mais geral, que é difícil de adaptar para os anos iniciais ou educação infantil. Se fossem oficinas mais simples, de coisas que pudessem ser trabalhadas no dia a dia da criança, de como trazer esse assunto (Aurora).

Nota-se que as professoras e a equipe gestora da escola não se identificam com a ideia de formação chamada por Imbernón (2009) de “padrão e solucionadora de problemas genéricos” e conduzida por “*experts acadêmicos*”. Identifica-se a ânsia por formações que mais se aproximem das necessidades da escola. Sob essa perspectiva, o papel da gestão escolar mostra-se fundamental para “[...] criar espaços de formação (ou de inovação ou pesquisa) para ajudar a analisar os obstáculos (individuais e coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar” (Imbernón, 2009, p. 105-106).

Nesse sentido, ao identificar os desafios e as necessidades dos professores, é importante que a equipe gestora proponha momentos formativos que, conforme Imbernón (2009, p. 105-106), ajudem o professorado a encontrar soluções aos seus problemas, pois “[...] apenas quando o(a) professor(a) encontrar a solução para sua situação problemática dá-se uma mudança na prática educativa”. Dessa forma, as formações podem se tornar potentes incentivadoras de práticas educativas comprometidas com as diversidades culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange às formações continuadas, esta pesquisa permitiu identificar que as professoras da escola investigada reconhecem o potencial dessas formações para influenciar e qualificar o seu fazer pedagógico. Além disso, cumpre destacar que existe o desejo das professoras por momentos de formação mais práticos e menos burocráticos.

Para mais, este estudo constatou que o potencial das formações pedagógicas para a



qualificação do ser e do fazer escolar poderia ser melhor aproveitado. Apesar de as professoras salientarem a importância da possibilidade de trocas entre os pares, há pouco proveito desses momentos, especialmente quando o professorado se cala nas oportunidades de fala. Entende-se ser fundamental que os professores sejam ouvidos e atendidos em suas necessidades por formações mais práticas. No entanto, também é importante que eles se corresponsabilizem por esses momentos e entendam que a formação permanente que acontece dentro da escola precisa da participação efetiva e consciente de todos para que as mudanças e melhorias realmente aconteçam. Somado a isso, é relevante que se tenha cuidado para que as formações com exemplos práticos não se transformem em receitas tecnicistas, com os professores repetindo em sala o exemplo dado sem considerar as características e necessidades de suas turmas.

Verificou-se também que a maioria das práticas educativas voltadas às diversidades culturais afro-brasileira e indígena limita-se à leitura e contação de histórias, geralmente acompanhadas de atividades relacionadas às personagens e suas características físicas. Essa limitação está vinculada, principalmente, à falta de entendimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, visto que os dados coletados demonstram que as diversidades culturais afro-brasileira e indígena são consideradas apenas como conteúdos a serem trabalhados em virtude da obrigatoriedade prevista em lei.

Entendendo as manifestações culturais como um dos vários processos formativos de uma sociedade, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e sabendo que alunos de diversas origens sociais, culturais e familiares encontram-se na escola, conforme já descreveu Libâneo (2015), é imprescindível que todos os sujeitos sejam e estejam representados nas diferentes práticas educativas desenvolvidas, de modo a evitar a propensão à discriminação e garantir que todos usufruam de educação de qualidade.

Nesse sentido, a gestão escolar tem papel fundamental na proposição de formações que instiguem o professorado “[...] a rever os pressupostos ideológicos e atitudinais que estão na base de sua prática” (Imbernón, 2009, p. 47). Para tanto, acredita-se ser necessário que a equipe gestora se aproprie do previsto pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e desenvolva estratégias para identificar as principais dificuldades dos professores em relação às diversidades culturais afro-brasileira e indígena. Consequentemente, será possível oportunizar momentos enriquecedores de estudo e de discussão para a qualificação da educação escolar, de modo a superar a “ilha”, mencionada por Aurora, para tornar-se o arquipélago referido por Bauman (2013), em que as diferentes manifestações e origens culturais, sociais e familiares convivam e vejam se representadas no oceano representado pelo



espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ANTICH, Andréia Veridiana; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Formação continuada na modalidade de grupo de estudos: repercussões na prática docente. *In: Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 71-83, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 31 mar. 2023.

BARTHES, Roland. Jovens pesquisadores. *In: BARTHES, Roland. O Rumor da Língua*. São Paulo: Brasiliense, [1988?]. p. 98-106.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em 17 out. 2022.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015. (Ensaio Latino-americanos, 1).

CASTIGLIONI, Vera Lúcia Baptista. **Desafios da gestão escolar**. Edição Especial TV Escola, ano XXI, Boletim 17, nov. 2011. p 3-22.



HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 08 abr. 2018

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo, SP: Cortez, 2009. 118 p. ISBN 9788524914942.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011. 127 p. (Questões na nossa época; 14). ISBN 9788524916304.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 17. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola**: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. Cascavel, 2015. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf. Acesso em: abr. 2022.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. ISBN - 978-85-385-0027-8.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista brasileira de educação**, p. 156-168, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200002>. Acesso em: 11 mar. 2018.

VOGT, Grasiela Zimmer; MOROSINI, Marília Costa. Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.24-37, jan./jun.2012. Disponível em: <http://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/2229>. Acesso em: 2 out. 2025.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. *E-book*. Disponível em:





<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582602324/>. Acesso em: 19 dez. 2022.

ISBN 97885826023

